

Kristine Kvam

## **”Det er ikke noe oppskrift på det her”**

En kvalitativ intervjustudie om profesjonelt skjønn innenfor  
spesialpedagogikken for barnehagebarn

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Trondheim, juni 2014

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse

Pedagogisk institutt





## **Førord**

Snart er siste punktum satt for min masteroppgave i spesialpedagogikk. Ikke bare markerer punktumet en avslutning på en lang og lærerik masterprosess, det markerer også slutten på min epoke som student. Jeg kan nå se tilbake på fem fantastiske år med studier i Trondheim, og det er med skrekkblandet fryd jeg nå retter blikket fremover mot nye utfordringer og opplevelser.

Arbeidet med denne masteroppgaven har gitt meg anledning til å fordype meg i et selvvalgt tema. Temaet spesialpedagogisk skjønnsutøvelse springer ut av et ønske om å forstå profesjonen spesialpedagog opp mot skjønnsbegrepet bedre. Det å skulle fatte beslutninger som spesialpedagog kan sies å bli gjort i et landskap som både er begrensende og grenseløst. Spesialpedagogisk virksomhet er kompleks. Å sette fokus på skjønn, og finne ut hva skjønnsutøvelse innebærer har derfor vært meget relevant, interessant og lærerikt for meg.

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til mine fire forskningsdeltakere som velvillig har stilt opp, og delt av både sin erfaring, innsikt og tid. Uten dere hadde ikke denne masteroppgaven blitt en realitet.

En spesiell takk til min veileder Else Johansen Lyngseth, som har bidratt med verdifull støtte og veiledning gjennom denne prosessen. Takk for kloke råd og gode tilbakemeldinger, og for at du hele veien har trodd på prosjektet mitt.

Takk også til gode venner for støtte og oppmuntrende samtaler. Særlig takk til Trine Johansen Rushfeldt og Vera Strand Asbøll for innholdsrike pauser. At vi alle har vært i samme båt og har kunnet delt både erfaringer, opp- og nedturer har vært svært betydningsfullt for meg.

Jeg vil til slutt takke mamma og pappa for den støtten jeg har hatt gjennom hele min skolegang og studietid. Dere har vært uvurderlige! Takk også for at dere har bidratt med grundig korrekturlesning av denne masteroppgaven.

Trondheim, juni 2014

Kristine Kvam



## Sammendrag

Tema for denne studien er spesialpedagogisk skjønnsutøvelse i barnehagen. Det finnes ikke detaljregulering av spesialpedagogisk virke, og det kreves derfor utøvelse av skjønn av den enkelte spesialpedagog for å fatte beslutninger om hvilke barn som fyller kriteriene for spesialpedagogisk hjelp, og hva denne hjelpen skal innebære. Skjønnsutøvelse er et fenomen som det ikke finnes mye forskning på innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet.

Spesialpedagoger sitter på en skjønnsmyndighet som det kan være viktig å få innsikt i. Studiens problemstilling er derfor som følger: *Hvordan utøves profesjonelt skjønn innenfor spesialpedagogikken for barnehagebarn?* I tillegg er det formulert to forskningsspørsmål for å presisere problemstillingen: ”Hva spiller inn og er avgjørende i en spesialpedagogs skjønnsutøvelse i profesjonssammenheng” og ”hvordan vektlegges skjønnsbasert skjønn og evidensbasert skjønn?”

For å få innsikt i hvordan spesialpedagoger opplever fenomenet skjønn i sitt arbeid benyttes kvalitativ forskningsmetode. Det er foretatt semistrukturert intervju av tre spesialpedagoger ansatt i barnehage og en spesialpedagog ansatt i Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) med ansvar hovedsakelig for barnehagebarn. Jeg har inngått i et samarbeid mellom NTNU og en av Trondheims bynære kommuner. Forskningsdeltakerne er alle rekruttert fra denne kommunen.

Funnene i denne studien gir innsikt i hva forskningsdeltakerne legger til grunn for sin skjønnsutøvelse i møte med spesialpedagogiske vurderingssituasjoner omkring et barn. For å praktisere profesjonelt skjønn innenfor spesialpedagogikken for barnehagebarn fremheves i denne studien *fagkunnskap, erfaring, forhold ved den enkelte situasjon, samt kartlegging og samarbeid*. Vurderinger omkring forholdet mellom *normalitet og avvik* utgjør i tillegg et sentralt funn hva gjelder skjønnsavveininger innenfor spesialpedagogikken. *Profesjonen spesialpedagog* danner en ramme for spesialpedagogisk skjønnsutøvelse, og berører også funnene i denne studien.



## Innholdsfortegnelse

Forord.....	3
Sammendrag.....	5
1.0 Innledning.....	1
1.1 Oppgavens aktualitet og formål.....	1
1.2 Tidligere forskning.....	2
1.3 Presentasjon av problemstilling.....	3
1.4 Oppgavens struktur.....	3
2.0 Teoretisk forankring.....	4
2.1 Profesjon.....	4
2.1.1 Organisatorisk og performativt aspekt: Profesjonsbegrepets to sider.....	6
2.2 Profesjonen spesialpedagog.....	7
2.2.1 Utviklingen av spesialpedagog som profesjon – et historisk tilbakeblikk.....	7
2.2.2 Den spesialpedagogiske yrkesrollen.....	8
2.2.3 Spesialpedagogisk kompetanse og kunnskapsgrunnlag.....	9
2.3 Skjønn.....	11
2.4 Skjønn i spesialpedagogisk arbeid.....	12
2.4.1 Spesialpedagogens handlingsrom.....	12
2.4.2 Spesialpedagogiske utfordringer som krever skjønnsutøvelse/ spenningsdimensjoner.....	13
2.4.3 Normalitet og avvik.....	14
2.5 Skjønn vs. evidens.....	15
2.5.1 Skjønnsmessig skjønn (subjektiv resonnering/dømmekraft).....	15
2.5.2 Evidensbasert skjønn (ansvarliggjøring).....	16
3.0 Metodisk tilnærming.....	20
3.1. Kvalitativ metode: overordnet tilnærming.....	20
3.1.1 Kvalitativt vitenskapsteoretisk grunnlag.....	20
3.1.2 Fenomenologisk forståelsesramme.....	21
3.1.3 Hermeneutisk fortolkningsramme.....	21
3.1.4 Forforståelse.....	22
3.2 Forskningsdesign.....	23
3.2.1 Det kvalitative intervju.....	23
3.3 Planlegging og gjennomføring av datainnsamling.....	24

3.3.1 Utvalgsprosedyre .....	24
3.3.2 Intervjuguide .....	26
3.3.3 Gjennomføring av intervju .....	27
3.4 Bearbeiding av datamaterialet .....	28
3.4.1 Transkribering .....	28
3.4.2 Analysearbeid: Horisonter/hovedtemaer .....	28
3.5 Kvalitetsvurdering og etiske overveielser .....	30
3.5.1 Kvalitet i kvalitativ forskning.....	30
3.5.2 Etiske aspekter.....	32
4.0 Resultater og drøfting.....	34
4.1 Opplevelse av rollen som spesialpedagog.....	34
4.1.1 Spesialpedagogiske arbeidsoppgaver .....	35
4.2 Skjønnsbasert skjønn.....	38
4.2.1 Fagkunnskap.....	38
4.2.2 Erfaring.....	41
4.2.3 Forhold ved den enkelte situasjon .....	43
4.3 Evidensbasert skjønn.....	45
4.3.1 Kartlegging .....	45
4.3.2 Samarbeid.....	47
4.4 Normalitet og avvik.....	51
4.4.1 Forholdet mellom normalitet og avvik .....	51
5.0 Avslutning .....	54
5.1 Oppsummering .....	54
5.2 Konklusjon ut ifra studiens problemstilling og forskningsspørsmål .....	56
5.3 Veien videre .....	57
Kildeliste .....	59
Vedlegg 1 .....	64
Vedlegg 2 .....	67
Vedlegg 3 .....	69
Vedlegg 4 .....	71



## 1.0 Innledning

Temaet for denne oppgaven er spesialpedagogisk skjønnsutøvelse i barnehagen. Det finnes få konkrete føringer for spesialpedagogisk virke, og det kreves derfor utøvelse av skjønn av den enkelte spesialpedagog for å fatte beslutninger om hvilke barn som er berettiget spesialpedagogisk hjelp og eventuelt hva hjelpen skal innebære.

### 1.1 Oppgavens aktualitet og formål

Målet om et samfunn for alle – målet om inkludering – har i vår tid satt sitt preg på politikk og utvikling. I ethvert samfunn vil det finnes barn som av ulike grunner har behov for spesiell hjelp for å kunne vokse og utvikle seg i det samfunnet de er en del av. Disse barna blir i offentlige dokumenter omtalt som barn med særlige behov, jf. for eksempel Meld. St. 18 (2010-2011). Barnehagen skal i tråd med samfunnets inkluderingsmålsetning sørge for et tilpasset og likeverdig opplæringsmiljø for barn med særlige behov. Imidlertid er det noen barn med særlige behov som har rett på spesialpedagogisk hjelp, på spesielle vilkår. Dette er en lovfestet rett, med hjemmel i opplæringsloven § 5-7. Hvem som har rett på spesialpedagogisk hjelp, og hva denne hjelpen skal bestå av, finnes det ingen ”fasitsvar” på. Det slås fast i ”Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning” utgitt av Utdanningsdirektoratet 2009, at vilkåret for å få tildelt spesialpedagogisk hjelp er at barnet har særlige behov. I veilederen står det: ”Hva som er et ”særleg behov” er en skjønnsmessig vurdering” (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 7). Med andre ord finnes det ikke konkrete retningslinjer og klare føringer for hvem som skal ha spesialpedagogisk hjelp. Derfor må profesjonelle foreta en vurdering som beror på en skjønnsmessig totalvurdering av barnets behov. Det er heller ikke gitt noen nærmere kriterier for, eller beskrivelser av, omfang og innhold i den spesialpedagogiske hjelpen, verken i opplæringsloven eller veileder til opplæringsloven. Skjønnsutøvelse blir altså relatert til det spesialpedagogiske arbeidsfeltet i flere sammenhenger. Som Groven (2013) påpeker blir skjønnsanvendelse brukt både i forhold til hvem som har rett på spesialpedagogisk hjelp og hva retten skal innebære når det gjelder mål, innhold og omfang.

Barn med særlige behov utgjør en uensartet gruppe. De er alle unike individer, og det vil være store variasjoner hva gjelder behov for tilrettelegging. Det er derfor ikke mulig å lage absolutte kriterier som kan brukes i vurderingen av hvilke barn som trenger spesialpedagogisk

hjelp (Ogden & Rygvold, 2008; Sjøvik, 2007). Hvilke kriterier foreldre, fagfolk og offentlige myndigheter legger til grunn i slike vurderinger kan derfor variere.

Min studie vil se nærmere på skjønnsvurderingene til noen spesialpedagoger i forhold til hvorvidt et barn trenger spesialpedagogisk hjelp eller ikke. Spesialpedagogisk hjelp er tiltak som er skapt som følge av menneskelige behov etter en samfunnsmessig og politisk idé. Hvem som har behov for denne hjelpen blir blant annet definert ut i fra skjønn av mennesker i ulike sammenhenger. Funnene mine kan kanskje være med å si noe om hva som er relevant i slike avgjørelser ut ifra et spesialpedagogisk ståsted. Jeg vil prøve å få tak i hva som ligger bak spesialpedagogenes valg. Dette innebærer at jeg samtidig vil rette oppmerksomheten mot de sosiale normene som regulerer valg og handlinger, og profesjonen spesialpedagog blir derfor sentral. Samfunnsmessige tendenser slik som stadig mer nasjonal styring og retningslinjer, gjør det aktuelt å fokusere på skjønnsutøvelse i dag. Profesjonelt skjønn vil variere fra fagperson til fagperson, da det er avhengig av hvordan den enkelte tolker og konstruerer sin virkelighet. Dette kan utgjøre et problem i velferdsstaten. Samtidig er skjønnbruk innenfor spesialpedagogikken, og velferdsstaten for øvrig, uomgjengelig (Molander, 2013).

## **1.2 Tidligere forskning**

Knudsen (2008) skrev i et nyhetsinnlegg på forskningsrådet sine sider at forskningen om skjønn og skjønnsutøvelse har ekspandert kraftig, og at dette spesielt har skjedd innenfor studier av velferdsforvaltning og profesjonsutøvelse. Lars Inge Terum (1997) har for eksempel gjennomført en interessant undersøkelse om sosialarbeideres skjønnsutøvelse ved tildeling og utmåling av sosialhjelp. Prosjektet ”Skjønn, tillit og likebehandling” med Erik Oddvar Eriksen i spissen søkte å finne ut om det var mulig å finne et intersubjektivt kunnskapsgrunnlag for utøvelse av skjønn i profesjonell praksis (Forskningsrådet, 2008). Imidlertid synes det som det finnes lite tidligere forskning om skjønnsutøvelse med et spesialpedagogisk tilsnitt. Berit Groven (2007) har skrevet sin doktorgradsavhandling om spesialpedagogen i endringstider. I hennes studie ble skjønn fremhevet som sentralt. Det er også skrevet en masteroppgave om spesialpedagogens dilemmaer i profesjonsutøvelsen (Mathisen, 2012), som slik vil være med på å avdekke hvorfor det er nødvendig med skjønn innenfor spesialpedagogikken. Det er få norske studier som behandler skjønn som selvstendig fenomen innenfor det spesialpedagogiske feltet.

### **1.3 Presentasjon av problemstilling**

På grunnlag av overnevnte aktualisering vil jeg med denne studien søke å få innsikt i skjønnsutøvelse innenfor profesjonen spesialpedagog i barnehagen. Det spesialpedagogiske arbeidsfeltet representerer som nevnt et stort rom for skjønnsutøvelse, og målet med studien er å bidra med mer innsikt om dette "store rommet". Skjønn har en fremtredende rolle i profesjonelt arbeid, men på tross av dette "har profesjonslitteraturen merkelig lite å si om begrepet skjønn" (Grimen & Molander, 2008, s. 179). Dette gjør det ekstra interessant å undersøke temaet spesialpedagogisk skjønnsutøvelse, med utgangspunkt i følgende problemstilling:

*Hvordan utøves profesjonelt skjønn innenfor spesialpedagogikken for barnehagebarn?*

For å besvare problemstillingen, og for å presisere denne, er det formulert to forskningsspørsmål:

- Hva spiller inn og er avgjørende i en spesialpedagogs skjønnsutøvelse i profesjonssammenheng?
- Hvordan vektlegges skjønnsbasert skjønn og evidensbasert skjønn?

### **1.4 Oppgavens struktur**

I tillegg til dette innledende kapittelet, består oppgaven av fire kapitler. I kapittel 2 foreligger en presentasjon av forståelsesrammer og teori som jeg anser som relevant for å kunne svare på min problemstilling. Jeg vil presentere teori både om profesjonsbegrepet og skjønnsbegrepet, og knytte disse opp mot spesialpedagogen og spesialpedagogikken. Kapittel 3 presenterer prosjektets metodiske tilnærming. Prosjektets prosess vil også bli beskrevet og redegjort for her. Resultat- og drøftingsdelen følger i kapittel 4. I dette kapittelet vil sentrale funn bli presentert, deretter tolkes og drøftes disse opp mot den teoretiske forankringen og problemstillingen. Avslutningsvis, i kapittel 5, vil jeg samle trådene. Jeg oppsummerer hovedtrekkene fra drøftingsdelen, samtidig som jeg vil reflektere over sentrale funn i lys av studiens problemstilling og forskningsspørsmål.

## 2.0 Teoretisk forankring

I dette kapittelet vil jeg presentere det teoretiske grunnlaget for min studie, som jeg betrakter som aktuell, for å belyse min problemstilling. Det foreligger her teori som omhandler skjønn i profesjonelt spesialpedagogisk arbeid. I den forbindelse vil jeg gå inn på spesialpedagogen som profesjon. Dette vil være et utgangspunkt for at jeg videre skal kunne si noe om profesjonelt skjønn innenfor spesialpedagogikken.

### 2.1 Profesjon

Tradisjonelt har begrepet profesjon vært knyttet til formell kompetanse, og brukes som en betegnelse for et yrke man er faglært i. Ifølge profesjonssosiologen Andrew Abbott (1988) er profesjon den måten moderne samfunn hovedsakelig institusjonaliserer ekspertise. Begrepet ”ekspertise” henviser gjerne til ferdigheter og kunnskaper som skiller en ekspert eller profesjonell fra en ikke-ekspert eller amatør. I dagligtalen brukes ekspert- og profesjonellbegrepet om personer som er spesielt dyktige, og derav følger det gjerne en forventning om høyere prestasjoner fra eksperter og profesjonelle. I nær tilknytning til denne begrepsbruken brukes ”profesjonelt” som betegnelse på godt utført arbeid (Hernes, 2002). Et godt utført arbeid innen et yrke er imidlertid ikke en profesjon. Profesjoner og det profesjonelle kan nemlig også bli betraktet på en mer spesifikk måte, som bestemte yrker. Denne betraktningmåten vil bli vektlagt i det følgende.

Profesjonsbegrepet er et omstridt begrep. Det har vært uenigheter om hva som skal forstås som profesjoner, om hva som kjennetegner en profesjon og om hvilken funksjon profesjonene har i samfunnet (Molander & Terum, 2008). Likevel er det relativ stor enighet om at profesjoner er en type yrker som forankrer sin yrkesutøvelse i en kunnskapsbase, som er ervervet gjennom en spesialisert utdanning.

Profesjoner har lenge blitt definert ut ifra det profesjonssosiologien oppfatter som de opprinnelige profesjonene: leger, jurister og prester. De opprinnelige profesjonene var kjennetegnet ved lang, formell utdanning på akademisk nivå. Utdannelsen bygde på vitenskapelig anerkjent viten, og de profesjonelle opparbeidet seg et kunnskapsgrunnlag som ga dem et monopol på å utføre sitt yrke (Schein & Kommers, 1972; Slagstad, 2008). Etter hvert, som følge av velferdsstatens utvikling, har også andre faggrupper gjort krav på betegnelsen profesjon. Ikke minst gjelder dette de faggruppene som er ansatt til å arbeide med



### **2.1.1 Organisatorisk og performativt aspekt: Profesjonsbegrepets to sider**

Innledningsvis i boka Profesjonsstudier av Molander og Terum (2008) presenterer de en forståelse av begrepet ”profesjon”. Redaktørene deler begrepet i to dimensjoner: Det organisatoriske aspektet og det performative aspektet. Det organisatoriske aspektet dreier seg om det jeg har behandlet i avsnittene ovenfor, nemlig profesjoners jurisdiksjon. Profesjoners kontroll over arbeidsoppgavene sine innebærer både en ekstern kontroll over adgangen til arbeidsoppgavene og en intern kontroll over utførelsen av dem (Molander & Terum, 2008). Det performative aspektet derimot viser til hva profesjonen gjør, profesjonens praksis. Profesjoner er yrkesgrupper ”applying somewhat abstract knowledge to particular cases” (Abbott, 1988, s. 8). Dette betyr at profesjonsmedlemmene må kombinere formalisert kunnskap med utøvelse av skjønn for å håndtere profesjonens arbeidsoppgaver på en adekvat måte (Molander & Terum, 2008). Således kan profesjonsbegrepet forstås som ekspertise som et kognitivt fenomen og som en spesifikk måte å institusjonalisere ekspertise på. Yrker kan ha sterkere eller svakere trekk av profesjonell praksis og sterkere eller svakere trekk av profesjon som institusjon (Molander & Smeby, 2013). Det er med andre ord ikke snakk om entydige grenser mellom yrker, men heller grader. Jeg kan igjen vise til skalaen illustrert i kapittel 2.1. Det argumenteres, som nevnt, for at spesialpedagog som profesjon ikke har oppnådd monopol på å utføre spesialpedagogiske oppgaver. Hvis det organisatoriske perspektivet vektlegges sterkt i forhold til å definere dette yrket som en profesjon, vil antagelig spesialpedagogen kunne plasseres på venstre side av skalaen og dermed defineres som et yrke med lav profesjonsgrad. Ved ensidig bruk av en slik distinksjon ”redukeres profesjon til en stratifiseringskategori” (Molander & Smeby, 2013, s. 11). Det er vel så viktig å betrakte den virksomheten som spesialpedagogen og andre yrker utøver, som omfatter kunnskap og problemløsning, for å bestemme hvor yrket befinner seg på profesjonsgradskalaen. Jeg vil kommentere den spesialpedagogiske kunnskapen som ligger til grunn for spesialpedagogisk profesjonsutøvelse nærmere i kapittel 2.2.3.

## 2.2 Profesjonen spesialpedagog

### 2.2.1 Utviklingen av spesialpedagog som profesjon – et historisk tilbakeblikk

Spesialpedagog som profesjon er et resultat av et samfunn i utvikling (Hem, 2009). I dag eksisterer faget som en del av velferdsstaten, og yrket inngår i gruppen som kalles for ”velferdsstatens profesjoner”. (Ravneberg, 2003).

Den spesialpedagogiske profesjonen i Norge har røtter tilbake til tidlig på 1800-tallet, da den første skolen for døve ble opprettet i Trondheim i 1825 (Simonsen, 2010). Dette var starten på utviklingen av spesialskolene, som hadde til hensikt å gi opplæring til barn og unge som hadde falt utenfor i skolesammenheng. I tillegg til opplæringstilbud til døve, ble det utover på 1800-tallet opprettet tilbud for barn og unge med syns-, evne-, atferds- og taleproblemer (Skogen, 2005). Spesialskolene spesialiserte seg på hvert sitt vanskeområde. Det spesialpedagogiske arbeidet som ble utført av de ansatte var praktisk forankret (og baserte seg på erfaringsbasert kunnskap), og kan med dagens terminologi karakteriseres som teorisvakt (Skogen, 2005). Fra tidlig på 1900-tallet begynner vi å ane konturene av et fagfelt i utvikling, da etatsopplæringen ble utviklet. Lærerne i spesialskolene ble tilbudt ”på jobben trening”, et opplæringstilbud ved spesialskolene med fokus på den aktuelle funksjonshemmingen (Skogen, 2005). Omkring midten av samme århundre begynner også ideen om en mer inkluderende skole å få innpass hos politikere og fagfolk. Dette førte til at det ble utviklet kurstilbud som tok sikte på å gi lærere i den vanlige skolen kunnskaper i forhold til elever med høyfrekvente og lettere lærevansker, som for eksempel lese- og skrivevansker. Utviklingen av etatsopplæringen og kursvirksomheten resulterte i at Norge på 1950-tallet hadde to parallelle utdanningstilbud i spesialpedagogikk. Det ene forberedte for arbeid i spesialskolene, mens det andre forberedte for arbeid i den vanlige skolen (Skogen, 2005). Ved inngangen til 1960-årene ble det påpekt, blant annet av den spesialpedagogiske pioneren Hans-Jørgen Gjessing, et behov for en felles spesialpedagogisk utdanning. Resultatet ble opprettingen av Statens spesiallærerskole i 1961 (Skogen, 2005). Utdanningen bygde på vanlig lærerutdanning som inntakskriterium, og dreide seg om en toårig utdanning. Første året var av generell karakter, mens andre året var en spesialisering med fokus på fem ulike vanskeområder (språkvansker, sosioemosjonelle vansker, syns- og hørselsvansker og generelle lærevansker/utviklingshemning.) (Askildt & Johnsen, 2012). Edvard Befring tiltrådte stillingen som rektor ved skolen i 1976, og ledet skolens utvikling videre. I 1970- og 1980-årene ble det opprettet hovedfagsstudier, doktorgradsstudier og vitenskapelige stillinger i

faget spesialpedagogikk. Fra 1990 ble skolen tilknyttet Universitetet i Oslo som institutt for spesialpedagogikk. I dag tilbys spesialpedagogisk mastergradsstudium ikke bare i Oslo, men ved flere universiteter og høyskoler (Askildt & Johnsen, 2012). Å heve faget spesialpedagogikk fra å være et praksisforankret yrkesfag til å bli et akademisk profesjonsfag begrunner Skogen (2005) med at det var behov for en solid kunnskaps- og forskningsbasis.

### 2.2.2 Den spesialpedagogiske yrkesrollen

Den spesialpedagogiske rollen har fungert forskjellig gjennom historien. Yrkesrollen har endret seg i pakt med synet på normalitet og avvik. ”I løpet av hundre år har yrkesrollen endret seg fra å være *lærer/lærerinne* til å bli *behandler og rådgiver*” (Ravneberg, 2003, s. 214). I dag knyttes spesialpedagogikken som fag ofte til den inkluderende barnehage og skole. Politiske og ideologiske visjoner kommer til uttrykk i begreper som inkludering og likeverd. Velferdsstatens visjoner legges til grunn for spesialpedagogikkens overordnede mål og samfunnsmandat. I følge Tangen (2012) er spesialpedagogikkens overordnede mål å ”fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for barn, unge og voksne”(s. 17). I tråd med samfunnets økte inkluderingsambisjon har faget spesialpedagogikk fått et stadig utvidet ansvarsområde. Den spesialpedagogiske virksomheten dreier seg i dag om tilpasset opplæring, utviklingsarbeid, kartlegging, samarbeid, veiledning og utarbeiding og evaluering av planverk (Morken, 2012). Betegnelsen spesialpedagog referer til en yrkesutøver innenfor faget spesialpedagogikk. En mer konkret beskrivelse av rollen som spesialpedagog synes ikke å være lett å formulere. Den mangfoldige spesialpedagogiske virksomheten kan være en forklaring på dette. NTNU beskriver jobbmulighetene for ferdigutdannede spesialpedagoger på sine hjemmesider, og også her kommer mangfoldet til syne: Som utdannet spesialpedagog kan en blant annet arbeide som spesialpedagogisk koordinator i skole og barnehage, spesialpedagogisk rådgiver i PPT eller som spesialpedagog ved et statlig spesialpedagogisk kompetansesenter. Den spesialpedagogiske rollen arter seg forskjellig i de ulike stillingene, blant annet fordi spesialpedagogens utøvelse av sitt overordnede samfunnsmandat vil variere avhengig av hvor spesialpedagogen arbeider (Groven, 2013). En spesialpedagog i barnehagen må forholde seg til barnehagens samfunnsmandat, mens en spesialpedagog ansatt i PPT må ta hensyn til samfunnsmandatet til PPT. Spesialpedagogikkens samfunnsoppdrag er ikke eksplisitt definert gjennom lovverk, og samfunnsoppdraget blir i større grad til gjennom å identifisere og analysere forutsetninger for spesialpedagogisk arbeid (Simonsen, 2010).



Spesialpedagogens rolle er knyttet til forventninger. Rolleteori beskriver hvordan mennesket er utsatt for en rekke forventninger, normer og krav, som utgjør et sosialt trykk på individet (jf. Merton, 1968). Det kan være vanskelig å presisere rollens egentlig innhold fordi ulike parter kan oppleve den forskjellig. I tillegg kan ulike rollesendere knytte forskjellige forventninger til rollen (Haukedal, 2005). Dette kan være tilfelle for spesialpedagogrollen. Den spesialpedagogiske rollen vil formes som et resultat av de påvirkningskreftene som spesialpedagogen utsettes for i det sosiale systemet hun/han inngår i. Både barnehagelærere, assistenter, barnegruppe, foreldre, politikere er eksempler på aktører som sender forventninger til rollen som spesialpedagog. Disse utgjør spesialpedagogens rollesett, og vil være med på definere rollen som spesialpedagog (Lyngseth, 1991). Som nevnt er spesialpedagogisk virksomhet mangfoldig, og det kan således knytte seg forventninger til spesialpedagogrollen om at vedkommende skal være tilrettelegger, veileder, koordinator, rådgiver, kartlegger, støttepedagog osv. Rollen som spesialpedagog kan også knyttes sammen med en forventning om å innta en ekspertfunksjon. Det forventes at spesialpedagogen innehar en ekspertkunnskap tilegnet seg gjennom høyere utdanning. Å plassere spesialpedagogen i ekspertrollen kan i følge Simonsen (2012) være et uttrykk for respekt, men også for distansering og avstand.

### **2.2.3 Spesialpedagogisk kompetanse og kunnskapsgrunnlag**

Profesjonssosiologer har opp gjennom årene lagt vekt på utvikling av teoretisk eller vitenskapelig kunnskap som grunnlag for yrkesutøvelsen (Smeby, 2013). Hausstätter (2007) poengterer at spesialpedagogikk som fagområde ikke bygger på et eget vitenskapelig fundament. Den spesialpedagogiske kunnskapsbasen er påvirket av ulike ideologiske retninger, og er sammensatt av elementer fra allmennpedagogikk, medisin, psykologi, antropologi, sosiologi, historie, jus og etikk. Det kan argumenteres for at spesialpedagog som profesjon ikke har lyktes i å utvikle et eget vitenskapelig kunnskapsgrunnlag og jurisdiksjon over spesialpedagogisk virke (Groven, 2013). Ravneberg (2003) på sin side mener at utviklingen av spesialpedagog som profesjon har gjennomgått en profesjonaliseringsprosess, som har ført til at "spesialpedagogene har utviklet en felles identitet gjennom en erkjennelse av at de, bedre enn andre yrkesgrupper, vet hva som er best for barn som avviker fra det normale i skole" (s. 222). En slik erkjennelse baserer seg på at spesialpedagogene har et kunnskapsgrunnlag å basere sin yrkesutøvelse, og i denne sammenhengen skjønnsutøvelse, på.

Det synes enighet om at faget har sin legitimitet i arbeid som fokuserer på opplæring og tilrettelegging for mennesker med særlige behov, ulike diagnoser eller funksjons- og utviklingshemming. (Groven, 2013; Hausstätter, 2007; Hvidsten, 2014). Profesjonaliseringen av spesialpedagogene bygger på et system av faglig kompetanse på dette området. I flere offentlige dokumenter påpekes det nettopp at kompetanse er avgjørende for kvaliteten på spesialpedagogisk virksomhet. Midtlyng-utvalget (NOU 2009: 18) understreker betydningen av kompetanse i spesialpedagogikk i møte med mangfoldet av barn, og Meld. St. 18 (2010-2011) fremhever at det er sammenheng mellom spesialpedagogisk kompetanse og positiv effekt av spesialundervisning. Det er grunn til å tro at dette også er gjeldende for spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Spesialpedagogen bygger på et kunnskapsgrunnlag som vil kunne gjøre henne/ham i stand til å handle på en mer velinformert og dermed mer kompetent måte.

Teoretisk kunnskap betraktes som en viktig forutsetning for profesjonell praksis (Smeby, 2008). Grunnlaget for profesjonell utøvelse av et yrke er ervervelse av kompetanse gjennom utdanning. Utdannelsen skal ha en kvalifiserende og sosialiserende funksjon, hvor studenten ikke bare skal erverve seg viten og praktiske ferdigheter, men også internalisere normer og verdier som deles av profesjonsmedlemmene. Når det gjelder profesjoner som tar seg av mennesker, slik som spesialpedagog, blir den personlige utviklingen sentral i utdannelsen (Bastiansen, 1994).

Den kompetansen som danner profesjonsgrunnlaget til spesialpedagogen kan vi få et inntrykk av ved å studere studieplanen til spesialpedagogikk, som angir rammer for utdanningens innhold. I studieplanen til masterfaget spesialpedagogikk ved DMMH legges det vekt på at studenten skal utvikle kunnskap, ferdigheter og kompetanse på flere områder. Under læringsutbytte skisseres det at studenten blant annet skal

- utvikle grundig kunnskap om ulike funksjonsnedsettelse og samspills- og lærevansker som kan oppstå i tilknytning til disse
- utvikle kunnskap om og praktiske ferdigheter i forhold til didaktisk planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og vurdering av spesialpedagogiske tiltak for barn og unge som trenger særskilt hjelp og støtte
- videreutvikle etisk bevissthet i arbeid med barn, unge og voksne med funksjonsnedsettelse og deres foresatte og andre samarbeidsparter
- videreutvikle bevissthet om sin rolle som profesjonsutøver (DMMH, 2014).

Samlet sett utgjør disse læringsutbyttene en sammensatt kompetanse. Skau (2011) presenterer en modell for samlet profesjonell kompetanse, som hun kaller for kompetansetrekanten. Kompetansetrekanten illustrerer tre aspekter ved kompetansebegrepet, som er viktig i arbeid med mennesker. Disse er: teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og ikke minst personlig kompetanse. Den spesialpedagogiske kompetansen som utdannelsen skal gi kan sies å være innvevd i alle de tre komponentene i kompetansetrekanten.

### **2.3 Skjønn**

Utøvelse av skjønn har en fremtredende rolle i profesjonsutøvelse. Freidson (2001) hevder faktisk at skjønnsutøvelse utgjør selve kjernen i profesjonelt arbeid. Profesjoner er autorisert til å anvende generell kunnskap, nedfelt i handlingsregler, på enkelttilfeller. Generelle regler bestemmer imidlertid ikke hva som bør gjøres i konkrete tilfeller. Dette utgjør en ubestemthet som fører til at den enkelte profesjonelle må bruke dømmekraft for å kunne fatte en beslutning (Grimen & Molander, 2008). Med andre ord åpner denne ubestemtheten et rom for den profesjonelles egne vurderinger og beslutninger.

Grimen og Molander (2008) skiller mellom skjønn i strukturell forstand og i epistemisk forstand. Grimen og Molander viser til rettsfilosofen Ronald Dworkin når de gjør rede for skjønn som strukturell kategori. Skjønn blir betraktet som ”et rom for frihet innhegnet av visse restriksjoner, fastsatt av en myndighet” (Grimen & Molander, 2008, s. 181). Av den grunn brukes ofte bildet med at skjønn likner på hullet i en smultring. Å ha et rom for skjønn betyr ikke at den profesjonelle har fullstendig frihet til å gjøre som han/hun vil, uten innblanding fra andre. Som en følge av dette er skjønnsutøvelse noe den profesjonelle må kunne redegjøre for og begrunne overfor den myndighet som har laget standardene.

Skjønn i epistemisk forstand dreier seg om den kognitive aktiviteten som utføres av en aktør som foretar vurderinger og fatter beslutninger (Molander, 2013). Med andre ord er det en resonnering under betingelser av ubestemthet. En skjønnsutøver resonnerer om særskilte tilfeller for å komme fram til en begrunnet konklusjon om hva som bør gjøres (Grimen & Molander, 2008). Skjønnets strukturelle og epistemiske sider henger sammen: Delegasjonen av skjønnsmyndighet hviler på en antagelse om at den profesjonelle vil foreta fornuftige beslutninger innenfor grensene av et gitt handlingsrom. Innenfor dette handlingsrommet er premissene knyttet til kunnskap, erfaring og forhold ved den enkelte situasjon viktige for skjønnsutøvelsen. Ut i fra disse premissene identifiserer den profesjonelle relevante hensyn,

og foretar en vurdering om hvilken vekt de ulike hensyn skal ha (Hanssen, Humerfelt, Kjellevoid, Norheim, & Sommerseth, 2010). Den profesjonelle må fatte beslutninger bygget på god dømmekraft både om hva som er sakens fakta, og hva som bør følge av disse fakta (Grimen & Molander, 2008).

## **2.4 Skjønn i spesialpedagogisk arbeid**

### **2.4.1 Spesialpedagogens handlingsrom**

I opplæringsloven § 5-7 blir retten til spesialpedagogisk hjelp for barn under opplæringspliktig alder hjemlet. Skjønnsbegrepet blir benyttet i flere sammenhenger i forhold til praktisering av spesialpedagogisk hjelp. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning presiserer at vilkåret for å få spesialpedagogisk hjelp er at barnet har et særlig behov for spesialpedagogisk hjelp. Hva som betegnes som "særlige behov" er en skjønsmessig vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2009). I tillegg blir skjønnsanvendelse brukt i forhold til hva den spesialpedagogiske hjelpen skal innebære. De overordnede føringene som er gitt i lovverk og rammeplan er med andre ord relativt svake. Groven (2013) konstaterer at detaljregulering av spesialpedagogisk virke ikke finnes. Det spesialpedagogiske arbeidsfeltet representerer derfor et rom for skjønnsutøvelse. Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen fører kanskje med seg en tilleggsutfordring med tanke på skjønnsanvendelse, sett opp imot spesialundervisning i skolen. Spesialundervisning skal utløses når elever ikke har tilfredsstillende utbytte av det opprinnelige opplæringstilbudet. Den spesialpedagogiske opplæringen skal settes i klar sammenheng med kompetansemålene i læreplanen. Barnehagen har et annet mandat enn skolen, og har ikke opplæring som sin oppgave. Barnehagevirksomheten/tiltakene for barn under opplæringspliktig alder har derfor ikke det samme eksplisitte innholdet. Med andre ord finnes det ikke læreplaner som spesialpedagogen kan måle barna opp imot i den skjønsmessige vurderingen av hvorvidt et barn har krav på spesialpedagogisk hjelp. Kanskje dette bidrar til at skjønnsaspektet får enda større betydning i spesialpedagogikken for barnehagebarn.

I tillegg til statlige styringsdokumenter utgjør avveininger av faglig og etisk karakter grenser for spesialpedagogisk skjønnsutøvelse. Disse danner til sammen normative holdepunkter som styrer resonneringen, (og er helt avgjørende for utøvelse av skjønn (Grimen & Molander, 2008)). Skjønnsutøvelse skjer altså ut i fra et praktisk resonnement, som betyr "å slutte til en handling fra en situasjonsbeskrivelse i kombinasjon med en norm"(Grimen & Molander,

2008, s. 182). En norm forteller oss hva vi bør gjøre i en situasjon av en viss type, den er en allmenn handlingsanvisning (Grimen & Molander, 2008). Skjønnsutøvelse er praktisk resonnering med svake normative holdepunkter. Det spesialpedagogiske arbeidsfeltet preges nettopp av slike svake normative holdepunkter, noe som gir den enkelte spesialpedagog stort spillerom for handlingsvalg. Samtidig er dette nødvendig da handlinger innenfor det spesialpedagogiske arbeidsfeltet krever fleksibilitet og tilpasning i forhold til hvert enkelt individs behov og situasjon.

#### **2.4.2 Spesialpedagogiske utfordringer som krever skjønnsutøvelse/ spenningsdimensjoner**

Det spesialpedagogiske arbeidsfeltet er preget av en mangfoldig og motsetningsfylt virkelighet. Menneske, samfunn og barnehage er motsetningsfylte fenomener, som betyr at problemstillinger knyttet til disse fenomenene ofte ikke har entydige svar, men representerer dilemmaer (Morken, 2012). I spesialpedagogisk fagdebatt er et klassisk spenningsforhold mellom individ og samfunn. Groven (2013) beskriver hvordan faget har vært og er preget av ulike syn på forholdet mellom individ og samfunn, og hvordan funksjonshemmede føyer seg inn i dette. De nærmest parallelle begrepene kategorisk og relasjonelt perspektiv representerer forskjellige paradigmer og synsvinkler for hvordan vi forstår forholdet mellom individ og samfunn. Et kategorisk perspektiv er sterkt individualisert, og innebærer et individfokus på vansker og tiltak. Det relasjonelle perspektivet på den andre side baserer seg på et syn som er forankret i både individ og samfunn. Individuelle problemer forstås på bakgrunn av miljø- og systembetingelser, samt mellommenneskelige relasjoner (Groven, 2013). Som Tøssebro (2010) bemerker handler spennet om: ”Funksjonshemmet person – funksjonshemmende omgivelser” (s. 15). Den tradisjonelle spesialpedagogikken har blitt kritisert for å ha et for snevert individperspektiv, altså å legge for stor vekt på det kategoriske perspektivet. Det har hatt som konsekvens at spesialpedagogisk virksomhet først har blitt iverksatt når vanskene er stadfestet. Det er derfor blitt etterlyst større samfunnsperspektiv på faget og fagets virksomhet. Dette ser vi at blant har preget offentlige dokumenter som NOU 2001: 21 Fra bruker til borger. En strategi for nedbygging av funksjonshemmende barrierer (NOU 2001: 21). Et slikt fokus berører også spenningsforholdet mellom behandling og forebygging. Dette gjenspeiler igjen det store fokuset på prinsippet om tidlig innsats de siste årene, jf. St. Meld. Nr. 16 (2006-2007) som handler tidlig innsats for livslang læring. Morken (2012) stiller

spørsmål ved hvor fokuset bør rettes: mot individuell behandling og rehabilitering eller mot generell forebygging i barnehage, skole og samfunn.

Spenningsforhold, som her er nevnt, representerer problemstillinger som ikke har noe definitivt svar (Morken, 2012). Problemstillinger som ikke har noe definitivt svar krever utøvelse av skjønn av den enkelte spesialpedagog

### **2.4.3 Normalitet og avvik**

Forståelse av hva som er normalt for hvem, er viktig i spesialpedagogens skjønnsvurderinger og faglige og praktiske utøvelse av sitt arbeid. Det kan synes som begreper som normalitet og avvik kan komme i konflikt med visjoner og verdier som inkludering og likeverd, som Morken (2012) peker på. I et anerkjennende og inkluderende samfunn hører ikke skillet mellom normalitet og avvik til, ideelt sett. Ikke desto mindre inngår mer eller mindre uttalte normalitets- og avviksførståelser som en del av spesialpedagogikkfaget og i den virkeligheten spesialpedagogen befinner seg i (Morken, 2012). For å kunne oppdage og dokumentere individuelle behov må spesialpedagogisk virksomhet forholde seg til normalitetsdilemmaet. Igjen vil det oppstå problemstillinger, da normalitets- og avviksbegrepet verken er absolutt eller entydig. Avvik er ytterst relativt og varierer fra miljø til miljø: Det som er avvikende i en sammenheng, trenger ikke være det i annen (Morken, 2012). Det samme gjelder normalitet, hva som betraktes som normalt vil veksle. I et hvert samfunn finnes det sosiale føringer og forventninger. Forekommer det brudd på slike gjeldende normer, vil det kunne oppfattes som avvikende atferd, og personen som ”begår regelbruddet står i fare for å bli kategorisert som avviker” (Morken, 2012, s. 45). Normalitets- og avviksbestemmelser innenfor det spesialpedagogiske arbeidsfeltet gjenspeiler diskusjoner om paradigmer. Slike bestemmelser er ikke absolutte, men avhengig av holdninger, vurderinger og skjønn utøvd av spesialpedagoger, og andre aktører i samfunnet for øvrig (Groven, 2013). Historisk har en sett det som spesialpedagogikkfagets oppgave å synliggjøre og bistå enkeltmennesker og grupper med særlige opplæringsbehov. Et sentralt spørsmål i denne sammenhengen er imidlertid slik Groven (2013) formulerer det: ”Når bidrar avviksbestemmelse til stemping av et menneske, og når bidrar avviksbestemmelse til at mennesker med behov for bistand reelt får bistand for å avhjelpe vansker (...)” (s. 68).

## 2.5 Skjønn vs. evidens

Som det fremgår av kapittel 2.4.1 gir opplæringsloven, som omhandler spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning, lite presise retningslinjer og regler for spesialpedagogisk profesjonsutøvelse. I tillegg er det uklart hvilke verdier og standarder som skal gjelde når det fattes beslutninger innenfor det spesialpedagogiske området. Da er forutsetningen at profesjonsutøveren skal utøve skjønn. For å få fattet en adekvat avgjørelse i en konkret sak må profesjonsutøverne bruke det Eriksen (2001) omtaler som *utenom-vitenskapelige begrunnelser*, som betyr ”kunnskap som går utover den rent empiriske dokumentasjonen og det som kan utledes av legale og administrative regler”(s. 17). Det gjelder for eksempel det jeg har omtalt i forrige kapittel, oppfatninger om hva som er normal eller avvikende atferd. Profesjonsutøveren handler ut fra et normativt kunnskapsgrunnlag som ikke er regulert av demokratiske prosedyrer (Eriksen, 2001). Det er derfor et berettiget spørsmål om profesjonsutøvelsen er adekvat og forsvarlig. Debatten om evidensbasert praksis handler om grunnlaget og betingelsene for god profesjonsutøvelse (Terum & Grimen, 2009). Evidensbasert praksis bygger på forskning, og dreier seg om virksomme tiltak og metoder å bygge profesjonsutøvelse på (Ogden, 2012). Mye av debatten om evidensbasert praksis gjelder motsetningsforholdet mellom evidens og bruk av skjønn i profesjonsutøvelsen. Kritikere hevder at evidensbasert praksis legger for stor vekt på kunnskap fra evalueringsstudier og meta-analyser, og på den måten undervurderer kompleksiteten i profesjonsutøvernes praksis. Argumentasjonen er at praksiskompleksiteten krever det profesjonelle skjønn og de profesjonelle vurderingene. Dersom evidensbasering innføres er spørsmål som bekymrer evidenskritikere av typen: Hva vil skje med skjønn? Terum og Grimen (2009) mener det er grunn til å diskutere hvorvidt økt manualisering vil undergrave skjønn eller bidra til å informere og komplettere skjønn.

### 2.5.1 Skjønnsmessig skjønn (subjektiv resonnering/dømmekraft)

Som nevnt, i kapittel 2.3, kan vi skille mellom strukturelt og epistemisk skjønn. Det epistemiske skjønn referer til den kognitive aktiviteten som foregår hos en profesjonsutøver. Profesjonsutøveren foretar en resonnering som resulterer i konklusjoner angående hva den profesjonelle bør gjøre i en viss situasjon. Konklusjonen er basert på den vurderingen profesjonsutøveren mener er mest overbevisende i de konkrete tilfellene (Molander, 2013). Terum (2003) tar i boka *Portvakt i velferdsstaten* opp skjønn i sosialt arbeid. Han poengterer

at sosialt arbeid består av en verdiforankret faglighet. Dette betyr at skjønnsutøvelsen blir preget av den profesjonelles mer implisitte verdier. Spesialpedagogisk arbeid kan relateres til dette. Spesialpedagogisk yrkesutøvelse forutsetter at spesialpedagogen involverer egne verdier og normer i arbeidet. Med andre ord gjør spesialpedagogen bruk av mer subjektiv kunnskap i sin yrkesutøvelse. Erfaringsbasert kunnskap og taus kunnskap utgjør sentrale former for kunnskap i denne sammenhengen.

### ***Erfaring og taus kunnskap***

Spesialpedagogiske arbeidsoppgaver krever praktisk utøvelse og handling. Tilegnelse av praktisk profesjonskunnskap må derfor i stor grad foregå på praksisfeltet. Sjøvoll (2010) fremhever at spesialpedagogisk kompetanse bygges opp ved at teoretisk kunnskap kombineres med erfaringskunnskap innhentet fra praksis. Praktisk erfaringskunnskap omtales ofte, med Polanyis begrep, som *taus kunnskap*. Taus kunnskap handler om at profesjonsutøvere i mange tilfeller vurderer og handler på grunnlag av kunnskap som ikke er uttrykt, eller som ikke kan uttrykkes, verbalt. Denne kunnskapen har de tilegnet seg fra egne praksiserfaringer eller fått overført fra det fagmiljøet den enkelte har vært en del av (Strømfors & Edland-Gryt, 2013). Den tause kunnskapen er personlig og integrert i personligheten til hver enkelt profesjonsutøver, men kommer til syne ved handlinger i praksis (Gotvassli, 2006). Arbeidsoppgavene som er knyttet til det spesialpedagogiske fagfeltet er ikke av en slik art at de kan løses ved bestemte rutiner. Som belyst tidligere er årsaken til det at situasjonene spesialpedagogene møter, er helt unike: de er komplekse og usikre. I slike situasjoner kan handlingskunnskapen, i form av for eksempel praksisrepertoar fra tidligere situasjoner, bidra med likhetstrekk (Strømfors & Edland-Gryt, 2013). Likhetstrekkene kan være verdifulle når profesjonsutøveren skal tolke og handle i den aktuelle situasjonen vedkommende står overfor. Dette er relevant for skjønnsutøvelsen. Når resonneringer og konklusjoner bygger på vurderinger av konkret likhet eller forskjell fra andre saker, snakker vi om en kasuistisk tenkemåte. Grimen og Molander (2008) omtaler dette som analogisk resonnering, og presiserer at et sentralt trekk ved skjønn er at det er kasuistisk.

### **2.5.2 Evidensbasert skjønn (ansvarliggjøring)**

Det kan argumenteres for at innslaget av skjønn i profesjonelt arbeid bør begrenses da skjønnsmyndighet kan misbrukes og medføre vilkårlighet i behandlingen av personer. Det er imidlertid ikke mulig å eliminere skjønnselementet hvis det er ønskelig med individuell



behandling av enkelttilfeller (Molander, 2013). Samtidig hører det til skjønnets natur som resonneringsform at selv de mest ideelle skjønnsutøvere, som resonnerer omhyggelig og samvittighetsfullt, kan komme frem til forskjellige konklusjoner. Skjønn kan true prinsippet om at like saker skal behandles likt, og ulike saker ulikt. Dette skaper spenninger mellom skjønn og samfunnets komparative konsistenskrav, og utgjør et normativt problem i velferdsstatens kjerne (Grimen & Molander, 2008). Dette reiser spørsmål om hvordan bruken av skjønn kan ansvarliggjøres. Ansvarliggjøring i denne sammenheng handler i følge Molander (2013) om ulike mekanismer for å sikre at skjønnsmyndighet utøves på en riktig og veloverveid måte. Profesjonsutøveren må kunne redegjøre og begrunne sine vurderinger, beslutninger og handlinger. Evidensbevegelsen legger vekt på problemløsende forskning, hvor målet er at kunnskapen som utvinnes kan bidra til å bedre tjenestetilbudet til forskjellige brukergrupper (Ogden, 2012). Kunnskapssenteret for helsetjenesten forklarer evidensbasert praksis som: ”Det å ta faglige avgjørelser basert på systematisk innhentet forskningsbasert kunnskap, erfaringsbasert kunnskap og brukernes ønsker og behov” (Kunnskapssenteret, 2009). Evidensbasert praksis kan med andre ord medvirke til at profesjonsutøveren får et bredere og bedre kunnskapsunderlag for beslutninger og praksis. Metoder og programmer som baserer seg på forskningsbasert kunnskap (for eksempel kartleggingsmaterieell og tester) innenfor spesialpedagogikken vil kunne bidra til at spesialpedagogen opplever støtte i vurderingsprosesser, og gi grunnlag for beslutninger som fattes i komplekse situasjoner.

### ***Kartlegging***

Kartlegging representerer ulike metoder, verktøy og tilnæringsmåter i form av observasjon og bruk av tester (Groven, 2013). Kartlegging er med andre ord et vidt begrep, og kan forstås som et overordnet begrep. Underordnet kartleggingsbegrepet er observasjon, samtaler med foreldrene, screening, ulike utredninger og ulike tester (Lyngseth, 2014).

Systematisk kartlegging knytter seg gjerne til et verktøy eller et instrument som er utviklet for formålet, og har til hensikt å belyse enkelte sider ved et barn eller en barnegruppe (Germeten & Skogen, 2011). I spesialpedagogisk arbeid benyttes strukturerte og formelle kartleggingsverktøy og tester først og fremst som et hjelpemiddel for å finne frem til de barna som trenger ekstra hjelp og støtte. Dette arbeidet bidrar som dokumentasjon for å sikre, og redegjøre for, barns rett til spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning. I henhold til opplæringsloven § 5-3 omtales en slik dokumentasjon som sakkyndig vurdering.

Spesialpedagogiske tiltak i barnehagen bygger på systematisk observasjon, kartlegging og dokumentasjon, hvor hensikten er å fremme barns læring (Germeten & Skogen, 2011). I tilfeller når barn vekker bekymring i barnehagen kan det være nødvendig at andre faginstanser kommer inn og kartlegger og dokumenterer barnets utvikling ut fra avgrensede målsetninger. Mange ansatte i Pedagogisk-psykologisk tjeneste er for eksempel også sertifisert til å utføre bestemte tester, som kan brukes i forbindelse med sakkyndige vurderinger. Det er imidlertid barnehagelæreren og de andre ansatte i barnehagen som ser barnet over tid og i ulike situasjoner, som best kan si noe om barnets situasjon. Og som Germeten og Skogen (2011) skriver: "Et tilfeldig besøk av fagansatte ved PPT eller annen sakkyndig instans kan aldri erstatte det arbeidet lærere i barnehage og skole utfører, belegger og dokumenterer når det gjelder barn som trenger ekstra oppfølging"(s. 110). Kartleggingsmateriekl klarer ikke å fange opp alle de ulike nyansene i et barns væremåte, og kan kun bidra som en del av en større helhetsforståelse. I det spesialpedagogiske arbeidet kan kartlegging bidra støttende og bekreftende i forskjellige skjønnsavveininger. Det påpekes imidlertid av Frønes (2014) at observasjon må følges av analyser og refleksjoner. Dette gjelder for ulike kartleggingsmetoder også. Resultatet av kartleggingen krever analyse og fortolkning, noe som stiller krav til kartleggerens kompetanse (Groven, 2013).

Kartlegging i spesialpedagogisk sammenheng fungerer som nevnt som dokumentasjon og hjelpemiddel for å oppdage barn som har behov for hjelp, og det kan således kun forstås som en statisk oppsummering av barnets svakheter. Det kan derfor synes som behov for å tydeliggjøre det dynamiske forholdet mellom kartlegging og tiltak. Lyngseth (2014) fremhever dynamisk kartlegging, og påpeker at i en slik kartleggingsprosess er det dynamikk og samspill mellom barnet og den voksne, samt mellom kartlegging og tiltak. Hva spesialpedagogisk hjelp innebærer eksisterer det ikke faste løsninger for. Dynamisk kartlegging fungerer således retningsangivende for skjønnsvurderingene til en spesialpedagog med tanke på hvilke tiltak som bør iverksettes. Kartleggingen kan bidra til å finne frem til hva slags tiltak som må settes inn for å støtte barnet videre i utviklingen (Lyngseth, 2014).

### ***Samarbeid***

Spesialpedagogisk yrkesutøvelse krever at spesialpedagogen evner å trekke inn relevante faglige og etiske vurderinger. Dette ligger i det profesjonelle skjønnet. I tillegg må spesialpedagogen innse at situasjonen kan tolkes og forstås på forskjellige måter, ut ifra blant annet forskjellig perspektiv og livserfaring (Strømfors & Edland-Gryt, 2013). Samarbeid er

derfor en sentral del av spesialpedagogisk virke, og kan virke både utfyllende og bekreftende på spesialpedagogenes profesjonelle skjønn. Samarbeidet foregår både internt i barnehagen og eksternt med foreldre og andre aktuelle samarbeidsparter. Spesialpedagogen deltar i internt samarbeid i skole og barnehage (Groven, 2013). I spesialpedagogisk arbeid med og rundt barn må spesialpedagogen søke en helhetlig forståelse av barnet. Samarbeid med barnehagelærere og andre i barnehagen til det aktuelle barnet er helt avgjørende i søken etter helhet. Gotvassli (2006) trekker frem viktigheten av den sosiale prosessen som finner sted når folk arbeider sammen. Gjennom samarbeid skjer det en kollektiv *sense-making* ved utveksling av tanker og erfaring fra praksisfeltet. Når praksiserfaringer deles utvikles det ofte et felles syn på det som skjer, dette utgjør praksisfellesskapet (Gotvassli, 2006). Det er også relevant å trekke inn Schöns (1995) reflekterende praktiker i denne sammenhengen. Den reflekterte praktiker forstår at det å møte andres kunnskaper, og ikke minst erfaring, blir en kilde til egen forståelse og utvikling.

Samarbeid med foreldre og andre aktuelle hjelpeinstanser er naturligvis også avgjørende for at det skapes et helhetlig bilde av barnet og situasjonen, og utgjør det eksterne samarbeidet til spesialpedagogen. Foreldresamarbeid i forbindelse med spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning er rettighetsbestemt i opplæringsloven (§ 5). Foreldrenes syn skal vektlegges sterkt i utformingen av det spesialpedagogiske tilbudet. Også før det er vedtatt enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp, er samarbeidet med foreldrene viktig. Drugli (2008) vektlegger en tidlig dialog med foreldre omkring barn man er bekymret for. Spesielt aktuelt blir dette for spesialpedagoger ansatt i barnehagen, som tidlig blir involvert i forhold til bekymringssaker. Foreldres synspunkter og vurderinger vil gi verdifull informasjon, ettersom det er de som kjenner barnet best. Uenigheter på bakgrunn av ulike syn kan oppstå, men som Drugli (2008) skriver: ”Det som er viktig, er at en etablerer en samarbeidsrelasjon der en i fellesskap ønsker å forstå barnet og den situasjonen det er i” (s. 44).

Samarbeid både internt og eksternt innebærer at spesialpedagogen må evne å sette ord på sine skjønnsvurderinger. Moos (2008) hevder at en slik evne til å språkliggjøre profesjonelle vurderinger er viktig for at profesjoner skal kunne argumentere og dokumentere berettigelsen av sitt arbeide. Spesialpedagogens kommunikasjon og interaksjon med foreldre og andre relevante samarbeidsparter er viktig i så måte.

### **3.0 Metodisk tilnærming**

Dette kapitlet omhandler en presentasjon av pedagogisk forskningsmetode og redegjørelse av prosjektets metodiske tilnærming, overordnede paradigme og forskningsdesign. Studien bygger på et fenomenologisk og hermeneutisk perspektiv, og en kort presentasjon av disse vil derfor foreligge. Deretter vil det følge en beskrivelse av utvalget, intervjusituasjonen og analyseprosessen. Hensikten er å gjøre rede for valgene som er gjort underveis i forskningen for på best mulig måte å kunne svare på studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Til slutt vil kvaliteten ved studien bli drøftet: Etske betraktninger samt gyldighet, pålitelighet og overførbarhet ved studien vil bli kommentert.

### **3.1. Kvalitativ metode: overordnet tilnærming**

#### **3.1.1 Kvalitativt vitenskapsteoretisk grunnlag**

Det er flere metoder som kan benyttes i forskningsarbeid. Det er undersøkelsens problemstilling som bestemmer valg av metode (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). Problemstillingen forteller hva slags data som er i fokus og ønskes innsikt i, og disse dataene oppnås ved bruk av riktig metode. I dette prosjektet syntes en kvalitativ tilnærming å være det eneste formålstjenlige da jeg ønsket å få tak i skjønnsvurderinger og –utøvelse til spesialpedagoger. Den kvalitative tilnærmingen søker nemlig blant annet å oppnå forståelse av og gå i dybden på sosiale fenomener. Måten å gjøre dette på er å rette blikket mot menneskers hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst (Postholm, 2010).

Å forske kvalitativt innebærer å løfte fram deltakerperspektivet, også kalt det emiske perspektivet. Beskrivelser av det emiske perspektivet er det viktigste formålet med kvalitativ forskning (Guðmundsdóttir, 2011). Kvalitativt forskningsarbeid innebærer derfor et samarbeidsforhold mellom forsker og forskningsdeltakere (Lincoln & Guba, 1985). Datamaterialet blir på mange måter skapt i møtet mellom forskeren og deltakerne i studien. Dette bringer oss over på de grunnleggende antakelsene for kvalitativ forskning.

Til grunn for all forskning ligger det noen filosofiske orienteringer. Disse kalles gjerne paradigmer, og er et uttrykk for hvordan mennesket oppfatter verden. Det overordnede paradigmet denne studien bygger på ligger innenfor det konstruktivistiske perspektivet. Antakelsen om at det ikke finnes en virkelighet, men at virkeligheten er kompleks og skapt av

menneskene som opplever den er et sentralt trekk ved det konstruktivistiske paradigmet. Kunnskap blir betraktet som noe som blir konstruert i møte mellom mennesker i sosial samhandling/interaksjon (Postholm, 2010). Konstruktivismen er en typisk tilnærming til kvalitativ forskning (Creswell, 2014). Datamaterialet som denne oppgaven bygger på er mine forskningsdeltakeres opplevelse og forståelse av egen virkelighet. Analyse- og tolkningsarbeidet gjøres på bakgrunn av det innhentede datamaterialet, og vil derfor hvile på det konstruktivistiske paradigmet oppfattelse av at mennesket konstruerer sin egen virkelighet.

### **3.1.2 Fenomenologisk forståelsesramme**

Kvalitativ forskning anvender ulike analytiske tilnærminger. Felles for alle er at de har en fortolkende tilnærming til datagrunnlaget (Dalen, 2011). Denne studien bygger på en fenomenologisk forståelsesramme. Fenomenologien er utviklet innenfor filosofi og psykologi, og er en retning som har som mål å beskrive individets opplevelse omkring et fenomen, samtidig som forskeren forsøker å finne ut hvordan erfaringen av det samme fenomenet oppleves av flere enkeltindivider (Creswell, 2014). Det er med andre ord den subjektive opplevelsen til forskningsdeltakerne som er utgangspunktet i fenomenologien (Alvesson & Sköldbberg, 2008). Begrepet skjønn, som er temaet for denne oppgaven, er et lite håndfast begrep. Det er ikke et fenomen vi kan observere og forstå premissene for uten å få innsikt i tankene til en person som utøver skjønn. Hensikten med forskningen min er derfor å forsøke å fange opp forskningsdeltakernes opplevelser av erfaringer med utøvelse av skjønn innenfor spesialpedagogikken for barnehagebarn. Jeg søker med andre ord innsikt i dette fenomenet ved hjelp av å forstå et annet menneske, gjennom å samtale med det. Menneskets livsverden kan beskrives, og dermed mer eller mindre forstås, gjennom språket (Olsson & Sörensen, 2003). Hensikten med en fenomenologisk studie er å finne essensen eller den sentrale underliggende meningen av en opplevelse eller erfaring (Postholm, 2010). For å få innblikk i meningen bak menneskelig handling må forskeren delta i samfunnet, snakke med mennesker og tolke det som skjer og blir sagt. Det kvalitative intervjuet er derfor blitt benyttet i denne studien, og vil bli kommentert ytterligere senere i dette kapittelet

### **3.1.3 Hermeneutisk fortolkningsramme**

Hermeneutikk representerer, innenfor kvalitativ forskningstilnærming, et sentralt tankegods med sin teori som omhandler den fortolkende prosessen med å skape mening med en tekst. ”Hermeneutikken (...) danner et vitenskapsteoretisk fundament for den kvalitative

forskningens sterke vekt på forståelse og fortolkning” (Dalen, 2011, s. 17). I møte med en tekst vi ikke forstår, vil vi forsøke å tolke den. I forskning er det sentrale å fortolke det forskningsdeltakerne sier ved å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart blir lagt merke til. For å få tak i dypereliggende mening må budskapet settes inn i en sammenheng eller en helhet (Dalen, 2011). All fortolkning består av kontinuerlig bevegelse mellom helhet og del: Hvordan delene fortolkes, avhenger av hvordan helheten fortolkes, og hvordan helheten fortolkes avhenger av hvordan konteksten fortolkes, og omvendt. Forskerens egen forforståelse har også stor innvirkning på fortolkningen. Denne vekselvirkningen kalles den hermeneutiske sirkel.

Mitt datamateriale består av nedskrevne tekster av mine forskningsdeltakeres uttalelser. Disse tekstene uttrykker altså mening i form av menneskers ytringer. Jeg betrakter det dermed for å være en nærmest uunngåelig hermeneutisk komponent i min studie. Tolkningen er et forsøk på å gi mening til en forskningsdeltaker som overfladisk sett er uklart, komplekst eller uforståelig (Nilssen, 2012). Jeg har gjennom hele tolkningsprosessen forsøkt å få tak i det essensielle ved skønnsvurderingene som spesialpedagogene foretar, og samtidig løfte dette frem for på den måten å tydeliggjøre det komplekse begrepet/fenomenet skjønn. I dette arbeidet er jeg som forsker sentral. Hermeneutikk innehar en dialogisk natur ettersom forståelse utvikles gjennom en samtale mellom forskeren og det som blir tolket (Nilssen, 2012). Det kan stilles mange spørsmål til datamaterialet, og ulike spørsmål gir ulike svar og tolkninger. De spørsmålene jeg har stilt til mitt materiale er, naturligvis, avhengig av mitt forskerfokus, men også min personlige forforståelse og bakgrunn. Det er derfor nødvendig å redegjøre for egen forforståelse, både for egen del og leserens del.

### **3.1.4 Forforståelse**

Forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning (Moustakas, 1994; Postholm, 2010). I møte med forskningsdeltakerne, og senere med det skriftlige datamaterialet, vil forskeren fortolke og stadig søke mening. Dette fortolkningsarbeidet gjøres ut ifra forskerens egen referanseramme, eller forforståelse. Forforståelsen omfatter ikke bare det teoretiske rammeverket, men også mer eller mindre skjult bagasje som erfaringer, verdier, opplevelser og holdninger til området som studeres (Nilssen, 2012). Dette gjør forskningen verdiladet. Det er viktig at forskerens subjektivitet blir synliggjort, slik at det er mulig å betrakte analyse- og tolkningsarbeidet som foreligger i lys av forskerperspektivet.

Min forforståelse som kvalitativ forsker vil bære preg av min utdanningsbakgrunn. Jeg har bachelorgrad i førskolelærerpedagogikk, i tillegg til å være i et mastergradsløp i spesialpedagogikk. Jeg har ikke annen erfaring fra det spesialpedagogiske arbeidsfeltet enn den praksisen jeg har hatt i forbindelse med utdannelsen. Kjennskapen til feltet kan derfor betraktes som noe begrenset. Dette kan føre med seg både fordeler og ulemper. Thagaard (2013) skriver at når forskeren har tilknytning til miljøet som studeres gir det ham/henne et godt grunnlag for forståelse av de fenomenene som studeres. På den andre side kan kjennskap til feltet føre til at forskeren blir mindre oppmerksom på det som skiller seg fra egne erfaringer (Thagaard, 2013). Min noe begrensede kjennskap til feltet kan altså utgjøre en utfordring i forbindelse med tolkningsarbeidet. Mangel på erfaring kan imidlertid også betraktes som en fordel med tanke på at jeg vil klare å holde en viss distanse til feltet, og dermed kanskje være i stand til å oppdage flere sider ved datamaterialet mitt.

Forforståelsen min vil også være preget av min teoretiske referanseramme, som er etablert på bakgrunn av lesing av forskjellig faglitteratur. Min interesse for temaet skjønnsutøvelse springer ut av et ønske om å forstå profesjonen spesialpedagog i barnehagen bedre, samt å få bedre innsikt i et fenomen som jeg betrakter som vanskelig innenfor spesialpedagogikken. Samfunnsdiskusjonen rundt kartlegging i barnehagen har også hatt betydning for min forforståelse omkring dette temaet. I forkant av studien hadde jeg en klar forforståelse om at kartleggingsmateriell, i en eller annen grad, gikk utover og begrenset skjønn til spesialpedagogen. Og ettersom jeg var opptatt av spesialpedagog som profesjon, at dette bidro til å svekke profesjonen spesialpedagog sin posisjon/troverdighet i samfunnet. Denne forståelsen ble imidlertid nyansert og endret i løpet av undersøkelsen.

## **3.2 Forskningsdesign**

### **3.2.1 Det kvalitative intervju**

Metoden velges som allerede nevnt på bakgrunn av problemstillingen. Denne oppgavens problemstilling lyder som følger: Hvordan utøves profesjonelt skjønn innenfor spesialpedagogikken for barnehagebarn? For å generere data som gir svar på denne problemstillingen, har den kvalitative metoden blitt benyttet. Den kvalitative tilnærmingen fokuserer på opplevelsedimensjonen knyttet til de personene som deltar i studien. Nettopp det har vært mitt ønske med denne studien: å få innsikt i fire spesialpedagogers tanker omkring egen yrkesutøvelse rundt fenomenet skjønn. Intensjonen var å få

forskningsdeltakerne til å sette ord på hvordan de opplever et fenomen som er mer eller mindre ubevisst for dem.

Innenfor den kvalitative metoden valgte jeg datainnsamlingsstrategien intervju. Det kvalitative intervjuet søker å innhente beskrivelser av forskningsdeltakernes livsverden, og særlig fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet (Kvale & Brinkmann, 2009). Nettopp dette var jeg ute etter. Jeg ville forsøke å få svar på hvordan spesialpedagoger utøver skjønn, samt få tak i hvordan mine forskningsdeltakere vurderte, oppfattet og tolket sin profesjonsutøvelse. Intervjuet gir forskningsdeltakerne større frihet til å uttrykke seg om fenomenet skjønn, som er et komplekst fenomen. Den åpne intervjusituasjonen sørger nettopp for å få fram kompleksitet og nyanser (Johannessen et al., 2010).

### **3.3 Planlegging og gjennomføring av datainnsamling**

#### **3.3.1 Utvalgsprosedyre**

Det er viktig å ha en utvalgsstørrelse som sørger for rike data. Hensikten med denne studien var å få mest mulig kunnskap om fenomenet skjønn knyttet til spesialpedagogikken. Jeg ønsket derfor et hensiktsmessig utvalg som kunne bidra med dette. Forskningsdeltakerne ble med andre ord strategisk utvalgt. Jeg har i denne studien intervjuet tre spesialpedagoger ansatt i barnehagen og en spesialpedagog ansatt i PP-tjenesten. Det var et kriterium at forskningsdeltakerne hadde videreutdanning i spesialpedagogikk. I og med at jeg ville ha tak i skjønnutøvelse innenfor spesialpedagogikken for barnehagebarn så jeg det som et viktig kriterium at mine forskningsdeltakere hadde jobbet som spesialpedagoger i minimum tre år, for å kunne ha erfaring med forskjellige typer situasjoner som krever forskjellig håndtering, og dermed utøvelse av skjønn.

Min masteroppgave er en del av et større samarbeidsprosjekt mellom NTNU og en spesifikk kommune. Det var etablert kontakt med denne kommunen i forhold til å samarbeide om datainnsamling og innhold i forskningsarbeidet. Forskningsdeltakerne mine ble derfor rekruttert fra denne kommunen. Kriteriene jeg hadde for forskningsdeltakere ble sendt til en koordinator i kommunen. Koordinatoren bidro med å fremskaffe forskningsdeltakere som passet mine kriterier, og formidlet deres kontaktinfo til meg. Jeg sendte ut forespørsel om deltakelse i min studie samt informasjonsbrev (se vedlegg 1) direkte til disse personene på mail. Deretter ble tid og sted for intervjuene avtalt.



### **Presentasjon av forskningsdeltakerne**

I det følgende presenteres forskningsdeltakerne. Jeg velger å omtale spesialpedagogene som inngår i denne studien for forskningsdeltakere, da dette begrepet for meg gir det beste bilde av hvordan jeg oppfatter mine intervjupersoner og intervjusituasjonen. Begrepet forskningsdeltaker innbefatter både respondent og informant, og vil i kvalitativ forskning være det mest dekkende begrepet (Postholm, 2010). Forskningsdeltakerne i denne studien har bidratt med datamaterialet som ligger til grunn for denne studien.

Forskningsdeltakernes navn er byttet ut med koder, og disse vil bli benyttet gjennom forskningsrapporten. SP er koden for spesialpedagog, og jeg vil omtale mine forskningsdeltakere for SP1, SP2, SP3 og SP4. SP4 er spesialpedagog ansatt i PP-tjenesten, mens de øvrige er spesialpedagoger ansatt i barnehagen.

	<b>Utdannings- bakgrunn</b>	<b>Yrkesbakgrunn</b>	<b>Erfaring</b>	<b>Stilling</b>
<b>SP1</b>	Utdannet førskolelærer. Videreutdanning i spesialpedagogikk.	Jobb i barnehage som avdelingsleder. Jobb som spesialpedagog både i skole og barnehage.	Ca. 20 års erfaring fra barnehage. Ca. 15 års erfaring som spesialpedagog.	100 prosent stilling som ambulerende spesialpedagog på en barnehage-enhet.
<b>SP2</b>	Bachelor i pedagogikk og master i spesialpedagogikk. Utdannet førskolelærer.	Jobb i barnehage.	Ca. 5 års erfaring fra barnehage.	30 prosent stilling som spesialpedagog og 70 prosent stilling som pedagogisk leder.
<b>SP3</b>	Utdannet førskolelærer. Videreutdanning i spesialpedagogikk.	Jobb i barnehage, både som styrer og pedagogisk leder.	Ca. 15 års erfaring fra barnehage. Spesialpedagog i bolker, avhengig av om det er barn som har behov for spesialpedagogisk hjelp i barnehagen.	100 prosent stilling som pedagogisk leder.
<b>SP4</b>	Utdannet førskolelærer. Videreutdanning i spesialpedagogikk og logopedi.	Jobb i barnehage, både som styrer og avdelingsleder, før PPT.	Over 20 års erfaring fra barnehage. I underkant av 10 års erfaring som ansatt i PPT.	100 prosent stilling i PPT. Jobber i hovedsak med førskolebarna.

Ved et slikt utvalg har jeg fått fram flere perspektiver og nyanser som er interessante. Alle mine forskningsdeltakere har det allmennpedagogiske til grunn, ettersom de alle sammen er utdannet førskolelærere. Forskningsdeltakerne har litt varierende erfaringer når det kommer til det spesialpedagogiske arbeidet. Selv om ikke alle er i en ren spesialpedagogisk stilling i dag, har de alle sammen hatt med seg spesialpedagogikken og det spesialpedagogiske tankegodset i mer enn tre år, noe som var et av kriteriene mine. Forskningsdeltakerne jobber på forskjellige nivåer innenfor det spesialpedagogiske feltet, dette gjør at de har forskjellig utgangspunkt for å svare på min problemstilling. SP2 og SP3 jobber i barnehagen, og foretar skjønnsvurderinger om hvorvidt et barn trenger å bli meldt til PP-tjenesten, for å få mer hjelp enn det som kan bli gitt i barnehagen. SP4 jobber i PP-tjenesten og mottar henvendelser fra barnehager som hun må vurdere. Utredningene hun gjør fører med seg noen skjønnsvurderinger. SP1 jobber med oppfølging og tilrettelegging for barn som allerede har fått innvilget spesialpedagogisk hjelp fra PPT. Hennes skjønnsvurderinger dreier seg derfor mer om den løpende utviklingen til det barnet hun følger opp: hva som må tilrettelegges og om det er behov for å trappe opp eller ned den spesialpedagogiske hjelpen.

Til grunn for valget om at en spesialpedagog fra PP-tjenesten skulle inngå som en del av utvalget i denne studien i tillegg til spesialpedagoger fra barnehagen, lå et ønske om at hun kunne bidra med nyanser i dataene mine. En spesialpedagog fra PP-tjenesten har en annen arbeidsplass enn barnehagen og kan derfor sørge for andre perspektiver, som er av relevans med tanke på det profesjonelle skjønnnet som utøves innenfor spesialpedagogikken for barnehagebarn.

### **3.3.2 Intervjuguide**

Intervjuene jeg har foretatt har vært basert på en intervjuguide. Intervjuguiden ble utformet på bakgrunn av de problemstillinger jeg ønsket å få belyst. Det ble utformet en semistrukturert intervjuguide. Det semistrukturerte intervjuet har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet basert på konkrete temaer og intervju spørsmål, men som forsker har man likevel frihet og mulighet til å variere både spørsmål, temaer og rekkefølge underveis i intervjuet. I teorien vil slike semistrukturerte intervjuer sørge for en god balanse mellom standardisering og fleksibilitet (Johannessen et al., 2010).

Synet på kunnskap, også kalt epistemologi, har mye å si for hvordan forskeren ser på kunnskapsinnhenting og kunnskapskonstruksjon i en forskningsdesign. Det konstruktivistiske paradigmet som ligger til grunn for min studie er for eksempel grunnen til at jeg baserte intervjuguiden min på åpne spørsmål. Forskningsdeltakerne fikk da mulighet til å dele sine perspektiver, og dette er fundert i at mennesker konstruerer mening ut ifra sin forståelse av verdenen de er en del av (Creswell, 2014).

Det ble utarbeidet to intervjuguider, en til den PPT-ansatte og en til de øvrige spesialpedagogene som var ansatt i barnehagen. I disse to intervjuguidene er hovedtrekkene like, men det er altså foretatt justeringer i spørsmålene til den PPT-ansatte, slik at de skulle passe bedre i og med at hun er i en ganske annen stilling enn de andre (se vedlegg 3 og 4).

Utarbeidelsen av en intervjuguide er en viktig prosess, hvor studiens overordnede problemstillinger omstilles til konkrete temaer og underliggende spørsmål (Dalen, 2011). Valg av spørsmål som inngår i intervjuguiden vil kunne påvirke kvaliteten på intervjuet. Det er vanlig å være bevisst på hvordan man skal stille spørsmål, og på hvilke type spørsmål som egner seg for at forskningsdeltakerne skal kjenne seg komfortable i intervjusituasjonen (Krumsvik, 2013). Jeg vil i det følgende særlig behandle et valg jeg gjorde i forbindelse med utformingen av intervjuguidene. Jeg foretok et valg om ikke å bruke begrepet skjønn i intervjuguiden. I stedet snakket jeg om ”faglige vurderinger”. Dette begrunner jeg med at jeg anså det som viktig å bruke ord som forskningsdeltakerne forsto/hadde kjennskap til. Skjønn er ikke et begrep som benyttes så ofte til vanlig/i dagligspråket, og kunne derfor virke litt fremmed for forskningsdeltakerne og dermed begrensende for samtalen. Forskningsdeltakerne visste at prosjektet mitt handlet om skjønnsutøvelse da de hadde mottatt informasjonsskriv på forhånd, men i selve intervjuguiden/intervjusituasjonen ble ikke ordet skjønn benyttet aktivt.

### **3.3.3 Gjennomføring av intervju**

Intervjuene ble foretatt på forskningsdeltakernes arbeidsplasser. Det var viktig for meg at intervjuene ble gjennomført på et kjent sted for forskningsdeltakerne, da jeg håpet at forskningsdeltakerne ville føle seg mer avslappet i intervjusituasjonen. Jeg hadde estimert for forskningsdeltakerne at intervjuet ville vare i ca. en time. Dette stemte veldig bra.

Gjennomsnittlig varte intervjuene i 57 minutter. De fire intervjuene ble gjennomført over en periode på to uker. Jeg ble etter hvert tryggere i intervjuerrollen, og jeg synes at jeg fikk en

god tone med alle forskningsdeltakerne mine. Jeg opplevde forskningsdeltakerne som åpne og meddelssomme. Alle intervjuene ble tatt opp ved hjelp av mp3-spiller. Dette var en stor fordel da jeg kunne konsentrere meg fullt og helt om å være til stede i samtalen, og blant annet stille oppfølgingsspørsmål. I ettertid ser jeg imidlertid at jeg kunne ha stilt flere oppfølgingsspørsmål, for å få utdypet noen svar. Det kan tyde på at jeg ikke klarte å løsrive meg nok fra intervjuguiden, og henge sammen med at jeg er en noe uerfaren intervjuer.

### **3.4 Bearbeiding av datamaterialet**

#### **3.4.1 Transkribering**

Transkribering innebærer i denne sammenhengen å overføre muntlig tale til skriftlig tekst. Transkriberingsprosessen er en del av analyseprosessen, og det er derfor viktig at forskeren transkriberer selv (Nilssen, 2012). Den transkriberte teksten utgjør forskerens datamateriale. Jeg var derfor opptatt av å sørge for en så riktig gjengivelse som mulig av det forskningsdeltakerne sa. Jeg noterte ned småord, som ”eh”, ”mm” osv., jeg noterte også ned pauser og markerte i teksten når vi lo. Jeg skrev med målformen bokmål, og tok derfor ikke hensyn til dialekt i nedtegnelsen av intervjuene. Jeg vil også få understreke at den transkriberte teksten er produsert av meg, som forsker, og at den derfor ikke vil være helt nøyaktig, både med tanke på at jeg som forsker til enhver tid vil tolke det jeg hører og at man ved å gjøre om muntlig tale til skrevet tekst mister visuell kommunikasjon og gester.

#### **3.4.2 Analysearbeid: Horisonter/hovedtemaer**

Datamaterialet som foreligger i kvalitative studier er stort og ustrukturert, og må systematiseres og analyseres for å gjøres forståelig. Analyse betyr å løse opp i mindre deler eller enheter, hvor målet er å avdekke et budskap og finne et mønster i datamaterialet (Johannessen et al., 2010; Olsson & Sørensen, 2003). Ved en fenomenologisk studie analyseres meningsinnholdet i datamaterialet. For å komme frem til den sentrale underliggende meningen av en opplevelse eller erfaring har jeg basert meg på Moustakas' fenomenologiske reduksjon. Datareduksjonsprosessen innebærer å fange opp viktige uttalelser i forhold til beskrivelsen av emnet. Disse danner de ulike ”horisontene” eller temaene som til sammen kan beskrive fenomenet (Moustakas, 1994). I dette arbeidet er forskerens ambisjon å

legge fra seg sine subjektive perspektiver, og forsøke å behandle dataene kun på bakgrunn av temaet og forskningsspørsmålene. I tillegg er det et mål å integrere data og teori i vitenskapelig forskning. Tjora (2012) presenterer en stegvis-deduktiv induktiv metode for å nå et slikt mål. I denne metoden arbeider forskeren i etapper fra rådata til teorier, og består av to prosesser. Den ene prosessen er å oppfatte som induktiv, da forskeren jobber fra data mot teori. Den andre prosessen kan forstås som deduktiv, ved at forskeren sjekker teorien ved hjelp av dataene.

Jeg vil si at jeg benyttet meg av en stegvis-deduktiv induktiv metode i analysen av datamaterialet mitt. Jeg startet med å få en oversikt over datamaterialet mitt, og jobbet da fra data mot teori. Etter at transkripsjonene fra intervjuene forelå, begynte derfor prosessen med å strukturere datamaterialet. Jeg leste gjennom de transkriberte tekstene gjentatte ganger, noe som gjorde at jeg fikk et godt helhetlig bilde på materialet mitt samtidig som det utkrystalliserte seg noen temaer som syntes å gå igjen hos de forskjellige forskningsdeltakerne mine. Jeg benyttet meg av ulike farger og markerte alle viktige uttalelser. Deretter organiserte jeg alle uttalelser som omhandlet samme tema (med samme fargekode) i grupper. Disse utgjorde de ulike hovedtemaene som til sammen beskriver fenomenet skjønn innenfor spesialpedagogikken for barnehagebarn. Parallelt med arbeidet med å redusere datamaterialet mitt leste jeg teori. Dette virket inn på analysen, da jeg betraktet materialet mitt i lys av teoretiske perspektiver. Mer eller mindre bevisst sjekket jeg materialet mitt opp mot teorien. Ved hjelp av både induktive og deduktive prosesser ble datamaterialet mitt redusert, og jeg hadde kom frem til disse hovedtemaene med undertemaer:

<b>Opplevelse av rollen som spesialpedagog</b>	<b>Skjønnsbasert skjønn</b>	<b>Evidensbasert skjønn</b>	<b>Normalitet og avvik</b>
Spesialpedagogiske arbeidsoppgaver	Fagkunnskap	Kartlegging	Forholdet mellom normalitet og avvik
	Erfaring	Samarbeid	
	Forhold ved den enkelte situasjon		

Hovedtemaene *skjønnsbasert skjønn* og *evidensbasert skjønn* er å finne igjen som temaer også i intervjuguiden min. Dette betrakter jeg som nærliggende da hovedtemaene jeg har kommet

fram til bygger på svarene fra mine forskningsdeltakere, som igjen bygger på mine fokusområder fra intervjuguiden og som jeg spør etter. Hovedtemaene *opplevelse av rollen som spesialpedagog og normalitet og avvik* kom frem og er formulert som følge av analysen.

Dataanalyse er gjentatte og dynamiske prosesser (Postholm, 2010). Jeg vil derfor understreke at analysen har foregått i alle faser av forskningsprosjektet. Beskrivelsen som foreligger i dette kapittelet handler om den delen av analyseprosessen som har strukturert og redusert datamaterialet mitt til essensielle temaer.

### **3.5 Kvalitetsvurdering og etiske overveielser**

#### **3.5.1 Kvalitet i kvalitativ forskning**

All forskning har som mål å skape troverdige resultater. Kvalitetsevalueringer av forskningen er det derfor viktig å redegjøre for. Innenfor kvantitativ forskning brukes reliabilitet og ulike validitetsformer som kriterier for kvalitet. Dalen (2011) etterlyser behov for egen terminologi i kvalitativ forskning, da validitet og reliabilitet er begreper som bygger på en naturvitenskapelig tankemåte og representerer et annet vitenskapsteoretisk grunnsyn enn det den kvalitative forskningen står for. Likevel bør kvalitativ forskning behandle spørsmål som er knyttet til validitet og reliabilitet. Lincoln og Guba (1985) operer med begrepene pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og bekreftbarhet for å diskutere forskningsfunnenes sannhetsverdi. Jeg vil i det følgende si noe om påliteligheten (reliabiliteten), gyldigheten (validiteten) og overførbarheten (generaliserbarheten) ved denne studien.

#### ***Pålitelighet***

Pålitelighet i kvalitativ forskning har med forskningsresultatenes konsistens å gjøre (Kvale & Brinkmann, 2009). Den kvalitative forsker anerkjenner at dataene er verdiladete og kontekstavhengige. Det er derfor ikke hensiktsmessig å snakke om at dataene skal kunne etterprøves nøyaktig av en annen forsker, som er et ideal innenfor den kvantitative metoden. I stedet må den kvalitative forsker dokumentere forskningsprosessen slik at den kan gjennomgås og godkjennes (Postholm, 2010). Jeg har forsøkt å styrke påliteligheten ved denne forskningen ved å gjøre rede for valgene jeg har gjort gjennom hele forskningsprosessen. Samtidig har jeg vært bevisst på meg selv som forskningsinstrument. Jeg har beskrevet min erfaringsbakgrunn og mitt interesseområde, for at leseren skal få innblikk i bakgrunnen for valg av tema og problemstilling. Presentasjonen av min

forforståelse, samt presentasjon av de teoretiske perspektivene som foreligger, er gjort for å synliggjøre at dette har farget mine analyser og tolkninger gjennom hele forskningsprosessen. Forskerhåndverket mitt kommer også til syne i mange av de ulike vedleggene i denne oppgaven.

### ***Gyldighet***

Gyldigheten ved en studie dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den er ment å undersøke, om de svarene vi finner i forskningen, faktisk er svar på de spørsmålene vi forsøker å stille. Innenfor den kvalitative forskningstradisjonen kan vurdering av gyldighet være en komplisert affære (Tjora, 2012). For at kvalitativ forskning skal frembringe troverdige og gyldige resultater argumenterer Tjora (2012) for at forskeren må være åpen om hvordan forskningen er praktisert, ved å redegjøre for valg som er tatt og ved å være sensitive for faktorer som er vesentlige innenfor tematikken for forskningen. Kravet om gyldighet dreier seg om at forskeren i arbeidet med sitt datamateriale både skal sikre sammenheng og konsistens i den utførte analysen, og sikre at analysen stemmer overens med andre analyser eller andre forskningsresultater (Fog, 2004). I mitt forskningsprosjekt har jeg forsøkt å styrke gyldigheten ved å forankre forskningen i annen relevant litteratur og noe tidligere forskning. Generelt har jeg prøvd å sørge for god faglighet rundt forskningen. Jeg har trukket frem og drøftet teori jeg anser som relevant og redegjort for egen forforståelse. I tillegg har jeg etterstrebet å få analysen til å være tro mot datamaterialet mitt, altså mine forskningsdeltakeres virkelighet. Dette har blitt gjort ved ikke å løsrive sitater fra sammenhengen og temaet de ble sagt innenfor. Heller ikke ved å endre på sitatene i særlig grad.

### ***Overførbarhet***

Kvalitativ forskning kan ikke på samme måte som kvantitativ forskning foreta generaliseringer på bakgrunn av resultatene. Den analytiske beskrivelsen som foreligger i kvalitative studier er kontekststøttet: Knyttet til et bestemt sted og en bestemt tid. Kunnskapen som frembringes er med andre ord kontekstuell. Slik kunnskap kan likevel være både nyttig og overførbar til andre, liknende situasjoner. I kvalitativ forskning snakker vi ofte om overføring av kunnskap, og *naturalistisk generalisering* (Postholm, 2010). For at det skal være mulig å skape naturalistiske generaliseringer må forskeren sørge for detaljerte beskrivelser, slik at lesere kan oppdage likheter mellom beskrevet kontekst og egen kontekst. Jeg har forsøkt å gi grundige og presise beskrivelser gjennom hele forskningsrapporten for å

skape gjenkjennelse. Hvorvidt funnene mine har overføringsverdi til andre enn det aktuelle utvalget er imidlertid, hvis det legges en *moderat generalisering* til grunn, også opp til meg som forsker å si noe om (Tjora, 2012). All forskning, også kvalitativ, har som mål å kunne trekke slutninger utover de umiddelbare opplysningene som samles inn. For meg er det hensiktsmessig å snakke om at målet er å sette fokus på skjønn i spesialpedagogisk arbeid og komme frem til kvaliteter ved dette fenomenet gjennom en helhetlig forståelse av det. Dersom forskningsteksten som her foreligger i tillegg kan brukes til å forstå hva som kjennetegner spesialpedagogisk skjønnsutøvelse, og slik komme andre spesialpedagoger i barnehagen til gode, er dette ønskelig.

### **3.5.2 Etiske aspekter**

Mitt masterprosjekt innebar at jeg hadde direkte kontakt med forskningsdeltakere, spesielt i forbindelse med datainnsamlingsprosessen. I møte med mennesker har forskeren noen etiske prinsipper det er viktig å ivareta. Forskeren må reflektere over hvilke etiske problemstillinger arbeidet kan medføre. Det er også viktig at forskeren tar hensyn til etiske retningslinjer. Disse handler blant annet om krav om informert og fritt samtykke og krav om konfidensialitet (Dalen, 2011).

Når man som forsker skal samle inn data om personer i et forskningsprosjekt må det meldes til personvernombudet. Meldeplikten utløses blant annet dersom forskeren skal behandle både direkte og indirekte personopplysninger ved hjelp av datamaskinbasert utstyr, for eksempel i form av dokumenter og lydfiler på PC. Dette var tilfelle for mitt prosjekt. I en tidlig fase av prosjektet sendte jeg derfor inn et meldeskjema til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), og fikk prosjektet vurdert og godkjent før det øvrige forskningsarbeidet kunne begynne. (Se vedlegg 2).

Før datainnsamlingen tok til sørget jeg for å være bevisst på at jeg tilnærmet meg forskningsfeltet og forskningsdeltakerne på en god og etisk korrekt måte. Ettersom kommunen jeg forsket i var en del av samarbeidsprosjektet også jeg inngikk i, forelå allerede tillatelse fra kommunen om adgang til forskningsfeltet. Jeg foretok heller ikke selv førstekontakten med forskningsdeltakerne mine. Denne henvendelsen var det prosjektkoordinatoren i kommunen som gjorde. Jeg fikk deretter kontaktinfo til forskningsdeltakere som hadde sagt seg villig til å delta, og kunne etablere kontakt. Før tid og



sted for intervjuene ble avtalt, mottok forskningsdeltakerne informasjonsskriv som beskrev temaet og problemstillingen for min studie samt hva forskningsdeltakelsen ville innebære. Det ble også informert om at opplysninger ville bli behandlet konfidensielt og at det var frivillig deltakelse.

Før intervjuoppstart gjentok jeg muntlig hensikten med studien. I tillegg understreket jeg at det var frivillig deltakelse, slik at de kunne trekke sin deltakelse når som helst, og at alle opplysninger ville bli behandlet konfidensielt. Avtalen med forskningsdeltakerne ble formalisert ved at de skrev under på en samtykkeerklæring (se vedlegg 1). Det er altså blitt innhentet skriftlig samtykke fra alle forskningsdeltakerne.

Jeg har tatt opp intervjuene ved bruk av opptaksutstyr. Som allerede nevnt, er dette noe som anbefales sterkt i metodelitteraturen (Dalen, 2011), da det blir lettere å ta vare på forskningsdeltakernes eksakte og egne uttalelser. Det å ta opp intervju med opptaksutstyr fører med seg noen etiske utfordringer, og det var derfor viktig for meg at dette ble gjort med forskningsdeltakernes godkjenning. Forskningsdeltakerne ble derfor gjort oppmerksomme på at intervjuet ville bli tatt opp og slettet ved prosjektets slutt i informasjonsskrivet (se vedlegg 1).

## 4.0 Resultater og drøfting

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere resultatene fra undersøkelsen. Dette blir gjort med utgangspunkt i problemstillingen for denne studien, som lyder: *Hvordan utøves profesjonelt skjønn innenfor spesialpedagogikken for barnehagebarn?* Resultatene skal samtidig tolkes og drøftes i lys av teorien som er presentert tidligere i oppgaven.

Hovedtemaene som kom frem i analysen, med tilhørende undertemaer, er utgangspunktet for fremstillingen i denne delen. Fremstillingsformen er med andre ord basert på en temasentrert tilnærming (Thagaard, 2013). I min fenomenologiske analyse ble forskningsdeltakernes svar redusert til de fire hovedtemaene:

- Opplevelse av rollen som spesialpedagog
- Skjønnsbasert skjønn
- Evidensbasert skjønn
- Normalitet og avvik.

For hvert tema presenteres forskningsdeltakernes utsagn gjennom oppsummering og direkte sitater. Drøftinger vil bli gjort underveis i fremstillingen, knyttet til hvert tema, opp mot relevant teori. På denne måten tolkes og drøftes forskningsdeltakernes perspektiv knyttet til problemstillingen.

Jeg vil presisere at mitt bearbeidings- og drøftingsarbeid av dataene må ses i sammenheng med min fortolkning av svarene.

### 4.1 Opplevelse av rollen som spesialpedagog

Alle forskningsdeltakerne mine har spesialpedagogisk kompetanse, enten i form av videreutdanning i spesialpedagogikk eller master i spesialpedagogikk (jf. presentasjon av forskningsdeltakere i kapittel 3.3). Opplevelse av rollen som spesialpedagog er et hovedtema som viste seg som viktig for å forstå fenomenet skjønn innenfor spesialpedagogikken for barnehagebarn. For å få innsikt i spesialpedagogens opplevelse av egen rolle trekker jeg frem *spesialpedagogens arbeidsoppgaver*.

#### 4.1.1 Spesialpedagogiske arbeidsoppgaver

Forskningsdeltakerne mine oppfattet spørsmålet som omhandlet hvordan de betraktet en spesialpedagogs arbeidsoppgaver, som litt vrient å begynne å sette ord på. SP1 uttrykker dette i møte med spørsmålet: ”Ja, det er mye..” og ler. Ved å presisere spørsmålet til å omhandle kun deres egne arbeidsoppgaver som spesialpedagog, fikk jeg mer utfyllende og konkrete svar. De la alle sammen vekt på arbeidet som bestod av veiledning og kartlegging. Ved siden av dette fortalte de om ulike arbeidsoppgaver. SP2 og SP3 er begge ansatt i barnehage og har spesialpedagogiske oppgaver ved siden av det allmennpedagogiske ansvaret som pedagogisk leder. Disse to forskningsdeltakerne var opptatt av oppgaver som blir utført på et stadium før de eventuelt søker hjelp fra PPT. SP3 la vekt på forarbeidet som en viktig del av hennes arbeidsoppgaver som spesialpedagog. Dette arbeidet består både av forskjellige former for kartlegging og iverksetting av tiltak:

Altså, forarbeidet er mitt felt. Jeg utfører kartlegging, både ved hjelp av vanlig kartleggingsmateriell og observasjoner. Jeg setter også i gang tiltak i gruppa, som jeg ser kan hjelpe.. det er viktig at du har prøvd det som går an å prøve før du melder. (SP3)

Også SP2 er opptatt av arbeidet som blir gjort på førhenvsningsnivå, men legger særlig vekt på veiledningsrollen hun har i forhold til de andre ansatte i barnehagen, da hun er den eneste ansatte med spesialpedagogisk kompetanse.

Det er blant annet det med veiledning overfor andre som ikke har den fagbakgrunnen jeg har. (...). Jeg kan på en måte komme med de rådene og tipsene og mulighetene og kartlegginga de kan gjøre. (SP2)

SP1 er også spesialpedagog som er ansatt i barnehagen. Hun kommer imidlertid først på banen etter at PP-tjenesten har foretatt en sakkyndig vurdering og at det er fattet enkeltvedtak om tildeling av spesialpedagogisk hjelp til barn i barnehagen. Hun ser på arbeidet med å følge opp og legge til rette for det enkelte barnet som har fått tildelt spesialpedagogisk hjelp, som en av de viktigste arbeidsoppgavene sine som spesialpedagog. Hun mener at hennes oppgave er å:

... sørge for at det er sammenheng mellom sakkyndig tilrådning, enkeltvedtak og den jobben som skal gjøres i forhold til den ungen. (SP1)

For SP4, spesialpedagogen som er ansatt i PPT, består arbeidsoppgavene i større grad av å behandle innkomne saker, ved å foreta utredning og skrive sakkyndig vurderinger.

Arbeidsoppgavene handler også om å støtte barnehagene, ved å reise ut til de av kommunens

barnehager som hun har ansvar for en gang i måneden, for å bistå som drøftingspartner og rådgiver.

Vi jobber på fastdagsbasis. Det betyr at vi har fordelt skoler og barnehager mellom oss, også drar vi ut en gang i måneden, og da har barnehagene og skolene en halv dag med oss, hvor de kan drøfte saker anonymt.. Og vi kan observere. (SP4)

### ***Drøfting av forskningsdeltakernes utsagn om spesialpedagogiske arbeidsoppgaver***

Opplæringsloven § 5-7 er i hovedsak den eneste juridiske føringen som angir rammene for spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Enkeltvedtak fattes på bakgrunn av en sakkyndig vurdering som fastslår retten til spesialpedagogisk hjelp. Analysen av datamaterialet viser imidlertid at det ikke bare jobbes spesialpedagogisk etter at et enkeltvedtak er fattet, men også før. Noe både SP2, SP3 og SP4 formidler. Arbeidsoppgavene til spesialpedagogen avhenger av hvor spesialpedagogen er ansatt, noe som kom tydelig frem i mitt datamateriale. Mine forskningsdeltakere legger vekt på ulike aspekter ved arbeidet når de skal forklare hva de anser som sine arbeidsoppgaver som spesialpedagoger. Dette er med på å understreke det mangfoldet av arbeidsoppgaver som inngår i den spesialpedagogiske virksomheten (Morken, 2012).

På tross av mangfoldet av arbeidsoppgaver synes det som at alle forskningsdeltakerne er klar over hva slags rolle de skal fylle på sine respektive arbeidsplasser. Føringene for det spesialpedagogiske arbeidet er relativt svake, likevel knytter det seg bestemte forventninger til gruppen spesialpedagoger i den sosiale strukturen (Merton, 1968). Spesialpedagogikkfaget har sin legitimitet i arbeid som fokuserer på opplæring og tilrettelegging for mennesker med særlige behov. Denne legitimiteten kan bidra til å skape disse forventningene. Spesialpedagogen er i kontakt med mange forskjellige parter i sitt arbeid, alle partene retter forventninger til rollen spesialpedagogen innehar. Dette utgjør spesialpedagogens rollesett (Lyngseth, 1991). Både barn, foreldre, barnehagelærere, assistenter, politikere, barnevernsarbeidere osv. vil påvirke rollen til spesialpedagogen. Som nevnt flere steder i denne oppgaven, eksisterer det relativt få føringer for det spesialpedagogiske arbeidet, og dermed også for rollen som spesialpedagog, fra politisk hold både nasjonalt og lokalt. Dette betyr at spesialpedagogen har relativt stor autonomi overfor disse deltakerne i rollesettet. Det er blant annet denne autonomien som danner rommet for spesialpedagogisk skjønnsutøvelse, altså skjønnets i strukturell forstand (Grimen & Molander, 2008).

Arbeidsoppgavene knyttet til rollen som veileder og rollen som kartlegger synes å gå igjen hos alle forskningsdeltakerne, og kan derfor se ut til å utgjøre en sentral del av arbeidet til en spesialpedagog. Dette kan tyde på at selv om det ikke finnes klare retningslinjer for arbeidet og rollen, så har utdanning og møte med praksisfeltet betydning for sosialiseringen inn i rollen som spesialpedagog. Ifølge Smeby (2008) utgjør utdanning grunnlaget for profesjonell utøvelse av et yrke, og er ment å ha en sosialiserende funksjon. Den spesialpedagogiske yrkesrollen kan slik sett knyttes til den formelle kompetansen som blant annet utvikles gjennom utdanningen. Arbeidsoppgavene veiledning og kartlegging utgjør en felleskomponent for forskningsdeltakerne mine, dette indikerer at de identifiserer seg med slike arbeidsoppgaver. Denne felleskomponent kan gjøre at de som yrkesutøvere kjenner seg som tilhørende av profesjonen spesialpedagog. Profesjon benevner en gruppe med yrkesutøvere med like oppgaver, og som forankrer sin yrkesutøvelse i en kunnskapsbase ervervet gjennom utdanning (Molander & Terum, 2008). I denne sammenhengen kan vi si at rollen som spesialpedagog henger sammen med profesjonsidentiteten som spesialpedagog, og at disse blir bygget opp rundt koblingen mellom stilling, særskilt kunnskap og arbeidsoppgaver.

Både SP2 og SP3 er spesialpedagoger i barnehagen, i tillegg til å være pedagogiske ledere. Som det går frem av sitatet til SP3 består jobben til disse to å fange opp barn som kan ha behov for spesialpedagogisk hjelp og undersøke dette nærmere ved å kartlegge og observere barnet. SP3 sier at det er viktig at hun har prøvd flere tiltak i barnehagen før hun vil anbefale å søke PP-tjenesten for sakkyndig vurdering og spesialpedagogisk hjelp. Dette betyr at SP2 og SP3 vil foreta skjønnsvurderinger som handler om hvorvidt et barn har særlige behov som tilsier at PP-tjenesten bør kontaktes for spesialpedagogisk hjelp. SP4 er spesialpedagog ansatt i PP-tjenesten. Hun legger vekt på at hennes arbeidsoppgaver handler om å behandle innkomne saker og foreta utredninger. Dette arbeidet innebærer at hun må ta stilling til hvorvidt et barn har rett og krav på spesialpedagogisk hjelp. Hun vil i disse situasjonene måtte utøve skjønn. SP1 jobber spesialpedagogisk i barnehagen etter at et barn har vært utredet hos PP-tjenesten og fått tildelt spesialpedagogisk hjelp. I sitt arbeid er hun, som hun sier, ansvarlig for oppfølgingen av barnet og at den spesialpedagogiske hjelpen barnet mottar samsvarer med enkeltvedtaket som foreligger. SP1 vil altså måtte forholde seg til den løpende utviklingen til barnet og vurdere hvordan hun best kan tilrettelegge deretter. Skjønnsvurderingene hennes vil ha stor betydning i dette arbeidet. Hvor i systemet spesialpedagogen er ansatt får altså betydning for rollen til spesialpedagogen, som igjen får implikasjoner for skjønnsutøvelsen.

Spesialpedagogens rolle vil arte seg forskjellig i de ulike stillingene. Grunnen til dette er blant annet at spesialpedagogens utøvelse av sitt arbeid vil variere avhengig av hvor spesialpedagogen arbeider, da hun må forholde seg til samfunnsmandatet til sin respektive arbeidsplass (Groven, 2013). SP2 og SP3 er nødt til å forholde seg til barnehagens samfunnsmandat i yrkesutøvelsen, mens SP4 må opptre i forhold til PP-tjenestens samfunnsmandat. Skjønnsvurderingene til forskningsdeltakerne mine vil derfor også ha litt forskjellige utgangspunkt, men til grunn for skjønnsvurderingene legges fagets legitimitet: Arbeid som fokuserer på opplæring og tilrettelegging for barn med særlige behov (Groven, 2013; Hausstätter, 2007; Hvidsten, 2014).

## **4.2 Skjønnsbasert skjønn**

I spesialpedagogisk arbeid står spesialpedagogen overfor ulike situasjoner som det ikke finnes noe entydig svar på. Profesjonsutøverne må derfor utøve skjønn for å komme frem til den beste løsningen etter å ha vurdert den aktuelle situasjonen. Skjønn er derfor uløselig knyttet til den personen som utøver skjønnen. I dette hovedtemaet, som har navnet skjønnsbasert skjønn, vil forskningsdeltakernes syn på hva de legger vekt på når de skal foreta en skjønsmessig vurdering fremkomme. Det er den subjektive dimensjonen i skjønnsutøvelsen som dette hovedtema handler om, og det vil dreie seg om undertemaene *fagkunnskap*, *erfaring* og *forhold ved den enkelte situasjon*.

### **4.2.1 Fagkunnskap**

Den mer formelle faglige kunnskapen spiller en vesentlig rolle for skjønnsvurderingene mine forskningsdeltakere foretar seg. De er alle opptatt av at de baserer sine vurderinger på et faglig grunnlag som de har med seg fra den spesialpedagogiske utdannelsen sin. Skjønnen blir av forskningsdeltakerne betraktet som en vurdering som er avhengig av den enkelte spesialpedagog, samtidig som den faglige kunnskapen utgjør et viktig fundament. SP1 uttrykker dette slik:

Skjønn det er jo mer variabelt etter hvem man er og sånn. Men den her faglige kunnskapen den er jo der, den står jo fast på en måte. Den kan være en støtte og en.. ja, stabiliserende faktor. (SP1)

Skjønnsvurderingen forutsetter i følge SP2 en spesialpedagogisk kunnskap som læres gjennom utdanningen.

Jeg gjør den selvfølgelig ut ifra det jeg har lært på skolen. For du lærer jo om barnet i forhold til sosial kompetanse, språk osv., og når de forskjellige nivåene skal nås. Og du lærer deg fagtermene og de ulike midlene du har til rådighet osv. (SP2)

SP3 legger også vekt på den formelle kunnskapen hun har med seg fra utdannelsen sin når hun foretar vurderinger innenfor skjønnstemaer:

Altså, du har jo med deg en kunnskap fra at du har gått på skole, både spes.ped og allmennpedagogikk, etter hvert så er det jo det du har vært borti før også som spiller inn da. (SP3)

SP4 kommer inn på flere aspekter ved det profesjonelle skjønnnet når hun beskriver grunnlaget for sin skjønnsutøvelse, men vektlegger i dette sitatet spesielt (blant annet) den faglige kunnskapen og bakgrunnen sin:

Det har vært veldig mye kursing, mye sånn utviklingsarbeid.. Også er det noe med å lære av egen praksis rett og slett. Og ha tillit til at man har en bakgrunn og en kunnskap, en fagkunnskap, og bare begynne, for det er ikke noe oppskrift på det her. (SP4)

### ***Drofting av forskningsdeltakernes utsagn om fagkunnskap***

Den spesialpedagogiske fagkunnskapen blir løftet frem av mine forskningsdeltakere som et viktig grunnlag for å kunne utøve sitt profesjonelle skjønn. Spesialpedagoger, som andre profesjonsutøvere, benytter seg av teorier og metoder i sin praksis. Teoretisk kunnskap er således en sentral premiss som må ligge til grunn for skjønnsutøvelse, noe flere profesjons sosiologer vektlegger (Smeby, 2013).

Både SP2 og SP3 nevner eksplisitt den spesialpedagogiske kunnskapen de har med seg fra sine utdanningsløp når de forklarer hva skjønnsutøvelsen fattes på grunnlag av. SP2 synliggjør dette godt ved å komme med eksempel på at hun gjennom utdannelsen har lært om barns utvikling både i forhold til sosial kompetanse og språk. Dette er kunnskap hun anser som viktig for å kunne utføre sitt arbeid. Arbeidsoppgavene er altså av en slik art at spesialpedagogene må benytte seg av teoretisk fagkunnskap i sin yrkesutøvelse. For å utføre arbeidsoppgavene på en adekvat måte er det imidlertid nødvendig at den teoretiske kunnskapen kombineres med utøvelse av skjønn i hvert enkelt tilfelle (Abbott, 1988; Molander & Terum, 2008). Dette er et kjennetegn ved profesjonell praksis, og utgjør profesjonsbegrepets performative aspekt (jf. kap. 2.1.1). Skjønnnet utøves med andre ord på

bakgrunn av spesifikke teorier og metoder innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet. Det skal ikke være tilfeldig hvilke vurderinger som legges til grunn i utøvelse av profesjonelt skjønn. Argumentene som inngår i vurderingen skal være faglig forankret. Spesialpedagogen må derfor evne å trekke inn faglige perspektiver i sin forståelse og vurdering. Det forventes at de kan gi begrunnelser for sine avgjørelser med henvisning til den spesialpedagogiske kunnskapen. De faglige perspektivene utgjør dermed noen normative holdepunkter som er med på å gi retning for resonneringen (Grimen & Molander, 2008).

Som SP1 fremhever, danner den formelle faglige kunnskapen både grunnlag for og påvirker de vurderingene som gjøres i skjønnsbaserte beslutninger. Utdannelsen tar sikte på å utvikle kommende spesialpedagogers kompetanse på flere områder (jf. utdrag fra studieplanen for spesialpedagogikk på DMMH i kap. 2.2.3). Den kompetansen som erverves gjennom utdanningen fører til at spesialpedagogene i min studie føler at de har et fundament å bygge skjønnsutøvelsen sin på, i møte med uklare og ubestemte praksisområder. Fagkunnskapen utgjør altså et verktøy spesialpedagogene kan bruke i møte med praksis. Den faglige kunnskapen kan for eksempel hjelpe spesialpedagogen til å reflektere over og evaluere egen praksis.

Det er neppe noen tvil om at spesialpedagogisk hjelp i barnehagen er avhengig av spesialpedagogisk kompetanse. Dette understrekes i flere offentlige dokumenter, blant annet i NOU 2009: 18 (2009) og Meld. St. 18 (2010-2011) som er trukket fram i teoridelen. Denne spesialpedagogiske kompetansen erverves blant annet gjennom utdanning, noe alle mine forskningsdeltakere vektlegger. Historisk har faget spesialpedagogikk vært preget av en praktisk kompetanse, men etter hvert og særlig i forbindelse med spesiallærerskolens opprettelse ble den praktiske kompetansen utfylt og utviklet som følge av mer forskningsbaserte teorier, både fra spesialpedagogikken og nabodisipliner (Skogen, 2010). Det at spesialpedagogisk kompetanse blir tillagt vekt i offentlige styringsdokument anerkjenner at det finnes en kunnskap som kvalifiserer for spesialpedagogisk arbeid. I dag innehar spesialpedagogene en fagkompetanse som følge av sin utdanningsbakgrunn. Dette kan tolkes som betydningsfullt for profesjonsgraden til spesialpedagogen, og bidra til at profesjonen etablerer seg på høyre side av skalaen mot høy profesjonsgrad (Se illustrasjon kap. 2.1).



### 4.2.2 Erfaring

Alle forskningsdeltakerne legger vekt på erfaring som en viktig komponent i skjønnsavveininger. En forskningsdeltaker vurderer erfaring som helt essensielt i arbeidet sitt som spesialpedagog: ”Erfaringene har alt å si. Ikke fordi det blir noe mer fasitsvar, men du vet mer hva du skal spørre om og se etter”. I situasjoner som krever utøvelse av skjønn bidrar erfaring til trygghetsfølelse i arbeidet, i følge spesialpedagogene i min studie. SP2 føler seg tryggere på beslutningen som fattes og uttrykker dette slik:

Jeg har lært meg å være trygg på den vurderinga jeg gjør, gjennom erfaringer og det å ha lært mye gjennom arbeid. (SP2)

Også SP3 løfter frem at erfaring bidrar til at hun som fagperson føler seg tryggere på seg selv og sine beslutninger:

Altså, du blir jo tryggere på deg selv jo mer erfaring du har. Du har vært borti noe av det samme, du ser igjen litt ting. (SP3)

I sitatet ovenfor, belyser SP3 også at erfaringen er gunstig å ha med seg i skjønnsavveininger da den sørger for at man som profesjonsutøver har tidligere erfaringer å vurdere ut i fra. SP4 trekker også frem dette og presiserer det ytterligere i dette sitatet:

Men det er klart erfaring gjør jo at du får et større register å vurdere ut ifra.. Man lærer seg på en måte noen sånne hovedknagger å se etter når man observerer. (SP4)

SP1 vektlegger at den spesialpedagogiske praksisen, og møte med mange forskjellige situasjoner, fører til at hun får opparbeidet seg en erfaring som gjør henne i stand til å håndtere yrkesrollen sin på en god måte.

Og med den praksisen en holder på med, og er i kontakt med ulike folk og ulik problematikk, så er en jo i utvikling. Jeg syns jo jeg har en bra ballast, sånn alt i alt da. (SP1)

### *Drøfting av forskningsdeltakernes utsagn om erfaring*

Mine forskningsdeltakere legger sterk vekt på erfaringene de har gjort seg gjennom det praktiske arbeidet, som noe av det viktigste grunnlaget for deres handlingsvalg som profesjonsutøvere. I kapittel 4.2.1 vektla forskningsdeltakerne at teoretisk og faglig kunnskap er nødvendig for spesialpedagogenes utøvelse av skjønn i sitt arbeid. Likevel vil ikke den kunnskapen være nok i møte med uklare praktiske arbeidssituasjoner. Kunnskapen gir ikke entydige konklusjoner og profesjonelle må derfor bruke dømmekraft i hvert enkelt tilfelle (Grimen & Molander, 2008). En slik dømmekraft vil blant annet basere seg på erfaringer i

følge mine forskningsdeltakere. SP4 hevder at hennes erfaringer på feltet er det mest betydningsfulle for henne når hun foretar skjønnsvurderinger. Ifølge Sjøvoll (2010) tilegnes nettopp praktisk profesjonskunnskap i konteksten hvor den anvendes, og utgjør en viktig del av den spesialpedagogiske kompetansen.

Forskningsdeltakerne løfter frem en form for kunnskap som er subjektiv og erfaringsbasert. Denne kunnskapen kan bare oppstå ved at de opplever noe gjennom sin yrkespraksis og reflekterer over disse opplevelsene. Etter hvert opparbeider spesialpedagogene et ”register” av erfaringer å vurdere ut i fra, som SP4 sier. Etablering av et eget praksisrepertoar er i følge Strømfors og Edland-Gryt (2013) en sentral måte å tilegne seg den kunnskapen som skal til for å tolke, vurdere og handle i forskjellige situasjoner. Med andre ord er denne erfaringsbaserte kunnskapen viktig i skjønnsarbeidet for spesialpedagogene. Som flere av mine forskningsdeltakere løfter frem, fører denne formen for kunnskap til at de som spesialpedagoger føler seg tryggere på seg selv når beslutninger skal fattes innenfor det spesialpedagogiske arbeidet. Tolkninger og handlinger fra tidligere situasjoner kan tenkes å fungere betryggende da likhetstrekkene som oppdages skaper gjenkjennelse. Ved å sammenlikne nåværende situasjoner med det foreliggende praksisrepertoaret, gir det profesjonsutøveren et grunnlag å vurdere ut ifra. Vurderingen som her foretas kan kalles kasuistisk (Grimen & Molander, 2008). Når profesjonsutøvere benytter seg av praksisrepertoaret sitt i en aktuell situasjon skjer det ofte på en mer eller mindre ubevisst måte. Denne erfaringsbaserte viten kan nemlig betegnes som taus kunnskap (Gotvassli, 2006; Strømfors & Edland-Gryt, 2013). Spesialpedagogen møter i sitt arbeid barn med forskjellige behov som krever omsorg og mellommenneskelig kontakt. De vil komme i situasjoner som ikke kan løses ut fra rutinebeskrivelser, men som vil kreve den menneskelige tolknings- og vurderingsevnen. Hvordan spesialpedagoger tolker og hvordan de vurderer er ikke alltid like lett å sette ord på, noe forskningsdeltakerne i denne studien bekrefter gjennom sine svar. De besitter med andre ord en ikke-artikulerbar kunnskap.

Spesialpedagogene vil kunne befinne seg i situasjoner med en viss grad av ubestemthet. Denne ubestemtheten nødvendiggjør skjønn (Grimen & Molander, 2008). Erfaringsbasert kunnskap er derfor en viktig komponent i skjønnsetelse. Den erfaringsbaserte kunnskapen vil imidlertid variere fra spesialpedagog til spesialpedagog, da den er personlig og knyttet til hver enkelt profesjonsutøver (Gotvassli, 2006). Dette betyr at erfaringsbasert kunnskap er en kilde til variasjon i konklusjoner, og kan således være en forklaring på hvorfor skjønn kan være normativt problematisk.

### 4.2.3 Forhold ved den enkelte situasjon

Omstendigheter som er spesifikke for hver enkelt situasjon vil ha betydning for beslutningen som fattes som følge av at spesialpedagogene har foretatt en skjønnsvurdering. Forholdene ved den enkelte situasjon vil variere. Ingen situasjon er lik en annen. Det kan være mange forskjellige omstendigheter en må ta hensyn til, noe de forskjellige sitatene fra mine forskningsdeltakere vil illustrere. SP2 løfter særlig frem det å få en grundig forståelse av barnet før hun foretar en skjønnsvurdering om hva som bør gjøres i det konkrete tilfellet:

Du må lære deg å kjenne barnet, hvordan er det barnet. Du må på en måte vite alt om det barnet: Hjemme, hvordan er det mot venner, sosial kompetanse. Du må ha hele området. (SP2)

SP1 er også opptatt av barnet, og særlig utvikling i forhold til alder. Dessuten vektlegger SP1 betydningen av å forstå omgivelsene rundt barnet for å kunne fatte en adekvat skjønnsbeslutning:

Jeg tenker på miljøet omkring også, hvordan det er i forhold til de behovene ungen har. Men det er ungen jeg ser på da... Så det er liksom fungeringa i forhold til alder. (SP1)

Det er mange forhold rundt et barn som det er viktig at skjønnsutøveren får forståelse for. Blant annet kan problemer på andre områder enn det pedagogiske føre til at barnet sliter med læring og har forsinket utvikling. SP4 belyser dette med følgende eksempel:

Vi har en sak på et barn som har levd i en utsatt omsorgssituasjon. Det er nå stabilt, og hun har utviklet seg positivt, men jeg har også viderehenvist på grunn av vanskene hennes. Vi lurte på hva det kommer av, om det kan være den utsatte situasjonen, eller hva det er for noe. (SP4)

Jeg tar også med et sitat fra SP3 hvor hun fremhever forhold ved barnehagen som blir viktig i den helhetlige betraktningen som gjøres i forhold til å foreta en skjønnsmessig beslutning om et tilfelle skal meldes til PP-tjenesten for ekstra hjelp.

Det har blitt litt andre ting vi melder, tror jeg.. For sånn som språk, det er fryktelig sjelden at vi melder språk, og det meldte vi mye oftere før. Altså, språk er man egentlig kjempeflink på i PP-tjenesten, for at de er jo logoped.. Likevel så har vi kanskje den kompetansen i barnehagen da, hvert fall føler vi det her, at vi har den kompetansen på språk. (SP3)

### *Drofting av forskningsdeltakernes utsagn om forhold ved den enkelte situasjon*

Forhold knyttet til den aktuelle situasjonen utgjør en viktig del av grunnlaget som skjønnnet utøves på. Både SP1 og SP2 er opptatt av barnets særtrekk. Blant annet trekker de frem alder og sosial kompetanse som kan stå som eksempler på særtrekk ved barnet. SP3 påpeker at omsorgssituasjon til barnet også utgjør et forhold ved den enkelte situasjon som er premissdannende for skjønnnet. Spesialpedagogene må altså samle inn relevant informasjon for å kunne forstå hva situasjonen handler om, og for å kunne vurdere aktuelle handlingsalternativer. Dette knytter seg til den kognitive aktiviteten som en skjønnsutøver må foreta seg, og er det Grimen og Molander (2008) kaller for skjønnets epistemiske kategori. Ubestemtheten i situasjonen tvinger frem bruk av skjønn, og skjønnsbeslutningen må bygge på spesialpedagogenes dømmekraft om hva som er sakens fakta (Grimen & Molander, 2008). Det kan være mange forhold knyttet til den aktuelle situasjonen, spesialpedagogen må derfor også vurdere hvilke forhold som er relevante og hvilke forhold som skal tillegges mest vekt (Hanssen et al., 2010). Sagt med andre ord, må spesialpedagogene forstå hva situasjonen dreier seg om, hvilke spesifikke forhold som virker inn og hvilken betydning de ulike forholdene har. Forholdene ved den enkelte situasjon utgjør situasjonsbeskrivelser som spesialpedagogene må tolke opp imot normative holdepunkter for å komme frem til en begrunnet beslutning.

Det er ikke bare særtrekk ved barnet og barnets omsorg- og livssituasjon som må tillegges vekt i skjønnsvurderinger, også trekk ved barnehagevirksomheten vil påvirke. Som SP3 løfter frem utgjør kompetansen som finnes i barnehagen en betydning. At barnehagen som SP3 er ansatt ved mener at de har kompetanse på språk betyr at de i den barnehagen ikke trenger å søke hjelp hos PPT hvis et barn har språkvansker. Dette påvirker naturligvis skjønnsvurderingene og virker inn på hvordan spesialpedagogen velger å handle i den barnehagen. Det å forstå rammene, eller sette barnets situasjon inn i en sammenheng, vil si å trekke de forhold som påvirker situasjonen inn i det skjønnsmessige resonnementet. I det hele tatt er det flere forhold ved situasjonen som har med rammer å gjøre som får betydning når spesialpedagogen foretar en skjønnsavgjørelse.

### 4.3 Evidensbasert skjønn

Det vil være umulig å se bort fra skjønnsmessige vurderinger i spesialpedagogikken for barnehagebarn. Skjønnets faktum utgjør imidlertid en fare for uforutsigbarhet og vilkårlighet i beslutningssituasjoner. Evidenstenkningen er et forslag til hvordan profesjonelt skjønn kan gjøres mer tilregnelig og ansvarlig. Evidensbasert kunnskap formuleres ikke som oppskrifter og må integreres med det profesjonelle skjønn. Hovedtemaet evidensbasert skjønn handler om hvordan evidensbasert kunnskap påvirker skjønnsutøvelsen til spesialpedagogene.

Forskningsdeltakernes vektlegging av *kartlegging* og *samarbeid* er sentralt i den forbindelse og utgjør hovedtemaets undertemaer.

#### 4.3.1 Kartlegging

I spesialpedagogisk yrkesutøvelse er kartlegging en naturlig del av arbeidet. Alle forskningsdeltakerne mine løfter frem kartlegging som en metode for å skaffe seg informasjon om det enkelte barnet på, særlig i tilfeller hvor man er bekymret for barnets utvikling. De er imidlertid tydelige på at kartleggingen ikke gir noe helhetlig bilde av barnet og må følges av profesjonelt skjønn. SP2 sier dette om kartlegging:

Vi bruker veldig mye kartleggingsmateriale som kanskje generaliserer mange barn, sånn som TRAS og mye sånt materiell. Det er bra, men som også på en måte har veldig mye hull i forhold til om hva det er ungen er. Den helhetsvurderingen du skal ta av barnet, den finner du ikke alltid i det materiellet. Du må på en måte se mye utenfor det også, og da kommer du inn på det med dine øyne og din vurdering. (SP2)

SP4 er opptatt av det samme når hun sier:

Altså, det er veldig godt å ha alle kartleggingsmaterialer, men det må ligge et skjønn.. For at jeg tror at å basere seg på kartlegging.. det skal tolkes også, sånn at det må en vurdering til uansett. Men jeg tenker at når man stusser spesielt, så skal det være nært til redskap for å undersøke nærmere. (SP4)

Kartlegging kan bidra med informasjon i situasjoner hvor spesialpedagogen er usikker på om et barn sliter på et bestemt område i forhold til utvikling og læring. I tillegg kan kartlegging virke bekreftende eller avkreftende, og på den måten bidra støttende i skjønnsvurderingene som spesialpedagogene må foreta seg. SP3 uttrykker dette:

Hvert fall der en lurer på ting, så starter en med mer kartlegging, både pedagogisk kartlegging som vi har fått fra PP-tjenesten og annet materiell. For når du begynner å kartlegge så er det som regel noe du ser etter. (...) Og særlig hvis du skal gå videre med det, så vil du gjerne ha den kartlegginga i bakhånd eller.. sånn liksom at den beviser det du vet. (SP3)

SP1 er enig i det SP3 sier, men er også opptatt av at kartleggingen kan avdekke behov for tiltak, og på hvilke områder tiltakene bør rettes. Dette er med på å gi retning i arbeidet. SP1 er samtidig opptatt av at kartlegging er en måte å skaffe seg informasjon om og innsikt i barnets styrker, ikke bare barnets svakheter.

Det vil jo være med på å, på en måte, enten bekrefte eller avkrefte. Kanskje ikke bekrefte da.. Men om en må sjekke ut nærmere, på en måte. Det er nyttig informasjon da. Det er med på å fokusere mer på en måte, hvilke områder en kan jobbe på og sånn. Og samtidig være med og finne styrker også. Ja, for å jobbe videre. (SP1)

### ***Drøfting av forskningsdeltakernes utsagn om kartlegging***

Når beslutninger skal fattes på grunnlag av spesialpedagogens skjønn står kartlegging som et nødvendig hjelpemiddel. Alle mine forskningsdeltakere trekker frem kartlegging som en naturlig del av arbeidet som blir gjort i forkant når det skal fattes en beslutning om et barn har behov for og krav på spesialpedagogisk hjelp. SP3 uttrykker at hun i situasjoner hvor hun lurte på om et barn kan ha behov for spesialpedagogisk hjelp, begynner prosessen med å kartlegge mer grundig. Hensikten med kartlegging er nettopp å sørge for dokumentasjon som skal sikre barns rett til spesialpedagogisk hjelp (Germeten & Skogen, 2011). At skjønnsutøvelse spiller en sentral rolle i profesjonelt arbeid er blitt slått fast gjennom hele denne oppgaven, både gjennom funn og teori (jf. bl.a. Freidson, 2002). Skjønnsmyndighet hviler imidlertid på en antakelse om at den profesjonelle kan utføre sine oppgaver på en veloverveid og samvittighetsfull måte. Med andre ord forventes det at den profesjonelle kan begrunne sine vurderinger og beslutninger med gode argumenter, selv om resonneringen foregår under betingelser av ubestemthet (Grimen & Molander, 2008). De faglige vurderingene og begrunnelsene som ligger bak en skjønnsmessig beslutning må kunne vurderes av andre, dette nødvendiggjør blant annet dokumentasjon. Det at spesialpedagogene i min studie benytter seg av kartlegging i skjønnsspørsmål kan derfor betraktes som en måte å synliggjøre og begrunne sine argumenter, som de selv også påpeker. Dette er spesielt viktig ettersom spesialpedagogene er med på å legge premisene for beslutninger om et barn er berettiget spesialpedagogisk hjelp.

SP1 og SP3 legger vekt på at kartlegging fungerer nærmest bekræftende eller som ”bevis” i beslutningssituasjoner. Dette kan tyde på at den skjønnsmessige resonneringen, skjønnets epistemisk forstand, blir støttet av kartlegging. Forskjellig kartleggingsmaterieell kan betraktes som eksempler på evidensbasering. Evidensbasert praksis kan fungere som

beslutningsstøttende for den enkelte spesialpedagog, og samtidig medvirke til å forbedre spesialpedagogisk praksis, noe som også er målsetningen for evidensbevegelsen (Ogden, 2012). Som allerede påpekt i avsnittet ovenfor kan kartlegging bidra som begrunnelse overfor en lovgiver, men i denne sammenhengen virker kartlegging som en måte å trygge og forbedre resonneringsprosessen til spesialpedagogene.

Forskningsdeltakerne mine er imidlertid klare på at beslutninger ikke kan fattes på bakgrunn av kartlegging alene. SP2 og SP4 uttrykker dette eksplisitt når de sier at kartlegging ikke bidrar til å belyse alle sider ved barnet og situasjonen, og at de ikke vil komme utenom sine tolkninger og vurderinger av helheten, altså sitt skjønn. Systematisk kartlegging har bare til hensikt å belyse enkelte sider ved et barn (Germeten & Skogen, 2011). Kartleggingen kan således bidra til å identifisere vansker eller styrker på et aktuelt område. Et helhetsbilde av situasjonen og barnet vil ikke foreligge, og spesialpedagogen må benytte seg av sitt profesjonelle skjønn for å ta hensyn til helheten og tolke resultatene som fremkommer fra kartleggingen. Kartlegging stiller altså krav til profesjonell kompetanse, som Groven (2013) poengterer.

SP1 påpeker imidlertid at kartlegging ikke bare bidrar til å avdekke og bekrefte behov for spesialpedagogisk hjelp, men at det også bidrar til å fokusere det videre arbeidet. Hun sier at kartlegging hjelper henne til å finne frem til barnets styrker, og hvordan hun kan legge opp videre tiltak for barnet hun arbeider med. SP1 snakker her om det Lyngseth (2014) kaller for dynamisk kartlegging, som innebærer å finne frem til det barnet mestrer, for så å bruke det til å støtte barnets videre utvikling. Når det er kartlagt hvilke områder det kan jobbes mer på og hvilke ferdigheter barnet kan, vil det være en faglig skjønnsvurdering å se hvordan spesialpedagogen kan tilrettelegge det videre arbeidet slik at barnet får støtte til å utvikle seg positivt. Som påpekt i kapittel 2.4.1 finnes det heller ikke føringer og retningslinjer for hva spesialpedagogisk hjelp skal innebære når det gjelder mål og innhold. Av den grunn kan kartlegging brukt dynamisk bidra til å støtte spesialpedagogens skjønn i forhold til slike spørsmål.

### **4.3.2 Samarbeid**

Spesialpedagogene i min studie fremhever samarbeid som en svært viktig del av prosessen som leder frem til beslutninger i skjønnsstemaer. Det spesialpedagogiske feltet er preget av

flere samarbeidsformer og relativt mange samarbeidende parter. Mine forskningsdeltakere trekker spesielt frem samarbeid med ansatte i barnehagen, PP-tjenesten og foreldre. Når det skal fattes beslutninger om hvorvidt et barn har behov for spesialpedagogisk hjelp anser spesialpedagogene i min studie det som helt essensielt at de får belyst situasjonen ut i fra flere perspektiv, og at flere oppfatter situasjonen mer eller mindre likt. SP1 sier blant annet dette om samarbeid:

Jeg er jo avhengig av gode folk rundt meg. (...) Jeg liker at vi er flere når vi skal ta avgjørelser, og drøfte saker med flere omkring ungen. Jeg tenker det er viktig altså, at en er sammen med både foreldre, personalet på avdelinga, PP-tjenesten.. Ja, så her er det flere øyne som må se. (SP1)

SP1 belyser her at hun er avhengig av at flere personer rundt barnet bidrar med sine perspektiver før avgjørelser fattes. SP2 støtter dette når hun forklarer at hun syns det er viktig med flere synspunkter som sammenfaller:

Du har det synet, du har det synet, da ligger det på flere.. og hvis alle på en måte ser mye av det samme da, men fra ulike synspunkt, så: Ok, da er det faktisk en ting vi må gå videre med. (SP2)

De forskjellige personene rundt barnet kan bidra med synspunkter og råd som vil kunne være nyttig i en beslutningsprosess. Samtidig ser SP3 det som viktig å få luftet og drøftet situasjoner med andre fordi det kan bli tungt å sitte alene med bekymringer.

Det er klart, det er jo forskjellig kunnskap, kanskje noen har vært borti noe eller man har noen råd eller noe sånt. For det er noe med å bli sittende helt for seg selv med tankene.. (SP3).

SP4 er spesialpedagog i PP-tjenesten, og hun vektlegger særlig samarbeidet med de ansatte i barnehagen det aktuelle barnet går i.

Jeg syns vi har veldig gode diskusjoner ute i barnehagene på at vi kan møtes på og forstå det samme. Se det samme og forstå det samme. (...). Når jeg skal observere så sørger jeg alltid for å ha tid til samtale med ped.leder etterpå. Så vi kommer ikke bare ut, observerer, også drar. (SP4)

At PP-tjenesten tar seg tid til å snakke med de ansatte i barnhagen etter at de har observert et barn, syns SP2 er viktig. Hun er ansatt i barnehagen og beskriver et godt samarbeid med PP-tjenesten. Hun vektlegger imidlertid betydningen av at PP-tjenesten konfererer med henne og de andre som jobber i barnehagen, da det er de som ser barnet hver dag.

For PPT kommer inn og kjenner ikke ungene på samme måte som vi gjør. De kommer inn med to nye øyne, ja, men barnet kan kanskje ha en dårlig dag den dagen og så kan det fungere kjempebra. Så det handler veldig mye om det vi ser. PPT går aldri forbi oss. (SP2)



Alle forskningsdeltakerne vektlegger å etablere god kontakt med foreldrene. SP2 forteller at de har jevnlig dialog i forhold til hva foreldrene ser hjemme opp mot hva barnehagen ser. Også SP4 i PPT er opptatt av å være i kontakt med foreldrene. Hennes utsagn som handler om at foreldres syn på eget barn er et avgjørende utgangspunkt for spesialpedagogisk arbeid, kan sammenfatte hva de øvrige spesialpedagogene i min studie uttalte og søker å oppnå med foreldresamarbeidet.

Når vi starter opp en sak, så kaller jeg foreldrene inn til møte her først, tar en oppstartssamtale.. For å få litt inntrykk av hvordan de oppfatter barnet sitt.. Så fyller foreldrene ut noen skjemaer, så fyller barnehagen ut noen skjemaer. Og så har vi et møte i barnehagen, og ser: Hvem er dette barnet? Deretter ser vi hva vi gjør videre. (SP4).

### ***Drøfting av forskningsdeltakernes utsagn om samarbeid***

Forskningsdeltakerne mine uttrykker, ved å legge sterk vekt på samarbeid, at de er meget klar over at en situasjon kan forstås og fortolkes på mange måter ut ifra både forskjellig kompetanse og erfaring. Den skjønsmessige beslutningen fattes på bakgrunn av at forskningsdeltakerne foretar en vurdering av den informasjonen de har om det aktuelle spørsmålet. Informasjonen må vurderes opp imot den profesjonelles kunnskap og erfaring, i fravær av entydige retningslinjer. For å komme frem til en faglig og profesjonell avgjørelse ser forskningsdeltakerne mine det som viktig at de får samlet inn informasjon fra mange hold, som kan belyse situasjonen til barnet godt. SP1 uttrykker for eksempel at hun syns det er viktig at det er flere omkring barnet som bidrar i drøftingsarbeidet forut for avgjørelser. Det handler om å undersøke situasjonen nøye, ved å samarbeide med aktuelle parter som kan bidra med relevante perspektiver. I det faglige skjønnet ligger nemlig også evnen til å erkjenne at situasjoner kan tolkes og forstås på mange måter, noe Strømfors og Edland-Gryt (2013) påpeker. Dette viser til at det kan være nyttig å få tak i andres fortolkninger og forståelsesmåter, og dette gjøres blant annet gjennom samarbeid.

Spesialpedagogen har mange samarbeidsparter. Som Groven (2013) påpeker foregår samarbeidet til en spesialpedagog både internt og eksternt. Samarbeidsformer vil imidlertid variere avhengig av hvor den enkelte spesialpedagog er ansatt. Tre av mine forskningsdeltakere er ansatt i barnehagen, og for dem vil det for eksempel være lettere å samarbeide med de øvrige ansatte i barnehagene ettersom de er på samme arbeidsplass og samarbeidet foregår internt. SP4 jobber i PP-tjenesten og vil ikke ha samme utgangspunkt for samarbeidet med barnehagepersonalet som de andre spesialpedagogene har, da dette blir et

eksternt samarbeid for henne. SP4 vektlegger imidlertid samarbeidet med barnehagen like sterkt. I spesialpedagogiske vurderingssaker hvor spesialpedagogen må utøve skjønn er alle forskningsdeltakerne mine klare på at de er avhengig av gode folk rundt seg som de kan samarbeide og drøfte med. Spesielt viktig synes samarbeidet med de menneskene som ser barnet hver dag å være. Altså barnehagepersonalet. SP2 løfter dette tydelig frem når hun formidler at PPT ikke kjenner barna på samme måte som de ansatte i barnehagen gjør, og at synet deres på situasjonen veier tungt. Barnehagepersonalet ser barnet over tid og i mange situasjoner, og kan derfor gi en mer helhetlig beskrivelse av barnets behov for tiltak (Germeten & Skogen, 2011). I skjønnsavgjørelser i spesialpedagogiske spørsmål er det imidlertid behov for flere ulike perspektiv, og spesialpedagogene som er ansatt i barnehagen i denne studien verdsetter samarbeidet med PP-tjenesten. Som SP2 sier kommer PP-tjenesten inn med to nye øyne, som kan medvirke med perspektiver fra et annet synspunkt. PP-tjenesten kan altså bidra med et utenifra-perspektiv og bistå med vurderinger ut i fra et mer spisset utgangspunkt. Samarbeidet fører til at spesialpedagogene får tilført nye forståelsesmåter og tolkninger til sin egen forståelse av situasjonen, og vil således påvirke skjønnsutøverens beslutning. Dette er i tråd med det Schön (1995) sier om at utvidet forståelse og utvikling kan oppstå i møte med andres kunnskap og erfaring.

Samarbeidet med foreldre spiller en meget viktig rolle for mine forskningsdeltakere. Dette er i tråd med lovverk og føringer fra nasjonalt hold. Foreldresamarbeid og foreldremedvirkning er et overordnet prinsipp i spesialpedagogisk arbeid, og når spesialpedagogisk hjelp blir tildelt skal denne hjelpen omfatte tilbud om foreldrerådgivning (Opplæringsloven, § 5-7). Som det fremheves av SP4 er det viktig at foreldrene får komme til orde med hvordan de oppfatter barnet sitt, ettersom det er bare de som kan si noe om hvordan barnet fungerer i hjemmet. For at det skal kunne fattes en adekvat skjønnsmessig beslutning må foreldrene involveres. Foreldresamarbeidets formål er helhetlig forståelse av barnet og dets situasjon (Drugli, 2008). Foreldre kan også betraktes som deltakere i beslutningssituasjoner av skjønnsmessig karakter. I Norge har barn rett til spesialpedagogisk hjelp, men det er ikke en plikt. Spesialpedagogiske tiltak kan derfor ikke iverksettes uten foreldres samtykke. Dette betyr at foreldrene må være enige i spesialpedagogens resonnement før beslutninger fattes i spesialpedagogiske spørsmål. Dette kan tenkes å påvirke kvaliteten på resonnementet til skjønnsutøveren ved at vedkommende må synliggjøre sine argument og begrunne dem. Foreldresamarbeidet kan derfor betraktes som det Molander (2013) kaller for en ansvarliggjøringsmekanisme.

## 4.4 Normalitet og avvik

Å oppdage og dokumentere individuelle og særlige behov er en viktig del av spesialpedagogisk virksomhet. I dette ligger det også at spesialpedagoger må forholde seg til begrepene normalitet og avvik. Normalitets- og avviksførståelser har en sentral posisjon i spesialpedagogisk skjønnsutøvelse. Dette hovedtemaet vil derfor ta for seg normalitet og avvik, og forskningsdeltakernes syn på *forholdet mellom normalitet og avvik* vil utgjøre temaet som blir omtalt opp i mot det profesjonelle skjønnet innenfor spesialpedagogikken for barnehagebarn.

### 4.4.1 Forholdet mellom normalitet og avvik

Alle forskningsdeltakerne mine nevnte uoppfordret normalitetsbegrepet i forbindelse spørsmål som omhandlet resonnement og tanker i skjønnsmessige avgjørelser om spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. SP3 fremhever at det første som gjør at hun reagerer, og begynner å undre seg over om et barn har behov for mer og spesialisert hjelp, er når barnet ikke ser ut til å følge normal utvikling:

Den første.. det første du.. det er jo sånne ting du stusser på. At de ikke holder følge med aldersgruppa si. Du vet jo hvem som er tidlig i din gruppe og hvem som er sen. Og det finnes jo et sånn normalavvik, det er jo når det går utenom det normalavviket.. Det er avvik fra normalutviklingen jeg vurderer. (SP3)

Når SP4 vurderer og drøfter med ansatte i barnehagen om hvorvidt et barn har vansker, gjøres dette ofte med utgangspunkt i hva som er normalt.

De som ønsker å drøfte med oss har noen punkter som de spekulerer på. Så det går jo på om vi ser det samme og om vi kan forklare det innenfor normalbegrepet eller ikke, for å si det sånn. (SP4)

SP1 og SP2 legger vekt på at samfunnet omkring i stor grad bestemmer hva som kan betegnes for normal utvikling og hva som kan betegnes for avvikende utvikling. SP1 mener personlig at det bør være et relativt bredt normalspekter i samfunnet. Imidlertid hevder hun at normalitetsbegrepet avhenger av samfunnet for øvrig. Hvor bredt eller smalt normalspekteret blir betraktet gjenspeiles blant annet i antall enkeltvedtak som fattes, tror hun.

Normalitetsbegrepet syns jo jeg skal være vidt, men så kan det bli så vidt at en ikke ser igjen også på en måte. Nå har det vært mer.. at det har blitt smalnet inn igjen, føler jeg da. Ser en på antall enkeltvedtak, i hvert fall i denne kommunen, så er det økende, har det vært da i barnehagene. Det er jo mange ting som spiller inn både i storsamfunnet, tenker jeg, og lokalt kanskje da.. Ja, også er det dette med tidlig innsats.. (SP1).

SP2 løfter frem sitt inntrykk av at terskelen for å søke PP-tjenesten om sakkyndig vurdering og spesialpedagogisk hjelp er synkende. Hun mener at det varierer fra fagperson til fagperson hva som blir oppfattet som normal utvikling, men at det er en trend i samfunnet at barna skal bli mer og mer kompetente. Hva barna skal mestre på ulike alderstrinn blir stadig mer, hevder SP2.

Det er veldig variabelt hvor den terskelen for å melde opp ligger hen. Det jeg har sett og følt litt på i det siste, er at den terskelen bare blir lavere og lavere i denne kommunen. De skal være mye mer kompetent enn de er, de er fem år og skal klare det, det, det.. Og det ser du på en måte litt videre i samfunnet også: at de ønsker femåringen i skolen.. De krever mer og mer, og dess mer de krever dess lavere terskel blir det. (SP2)

### ***Drøfting av forskningsdeltakernes utsagn om forholdet mellom normalitet og avvik***

Grenselandet mellom normalitet og avvik utgjør gjenstand for skjønnsvurderinger i følge alle mine forskningsdeltakere. SP3 sier eksplisitt at det er avvik fra normalutvikling hun vurderer. Det kommer altså tydelig frem at hun mener at hun må kunne noe om normalutvikling for å kunne vurdere bekymringer for barn, og foreta skjønnsvurderinger innenfor det spesialpedagogiske feltet. Å vurdere et barns utvikling som normal eller avvikende gjøres ut ifra både det, som i denne oppgaven kalles for, skjønnsbaserte og det evidensbaserte skjønnnet. SP3 og SP4 vektlegger begge i sitatene sine det skjønnsmessige skjønnnet når de forteller at de vurderer ut ifra hva de oppfatter som normalt. De gjør bruk av både den faglige kunnskapen de besitter, erfaringen de har opparbeidet seg og de faktiske omstendighetene omkring barnet for å vurdere om barnet har en normal eller avvikende utvikling. Hva som blir oppfattet som normalt vil dermed variere fra fagperson til fagperson. Noe også SP1 uttrykker eksplisitt når hun sier at det er variabelt hvor den grensen for å søke om spesialpedagogisk hjelp ligger. Dette er i tråd med Morken (2012) som omtaler normalitet og avvik som to ytterst relative begrep. Normalitetsspørsmål besvares med andre ord ut ifra hver spesialpedagogs skjønnsmessige skjønn, i følge forskningsdeltakerne i denne studien.

SP1 og SP2 belyser normalitets- og avviksførståelser som en del av dimensjonen individ – samfunn. De er opptatt av at samfunnet omkring er med på å legge premissene for klassifisering av normalitetsforståelser. Forskningsdeltakerne fremhever altså at samfunnet vi er en del av i stor grad bestemmer livsvilkårene våre. Synet på normalitet og avvik er relatert til paradigmer både i stat, kommune og de enkelte barnehagene og hjelpeinstansene (Groven, 2013). Det gjeldende paradigmet i den norske stat, samt i den spesifikke barnehage spesialpedagogen er en del av, vil påvirke skjønnsutøvelsen da paradigmer avspeiler et

grunnsyn/ en forståelsesramme på normalitet og avvik. Andre visjoner og tendenser i samfunnet vil også virke inn på det faglige resonnement. SP1 nevner for eksempel prinsippet om tidlig innsats som en samfunnsmessig tendens som påvirker skjønnsutøvelsen hennes.

SP2 formidler en følelse av at barnas kompetanse er et vesentlig vurderingskriterium for normalitets- og avviksbestemmelser, når hun sier at det kreves bare mer og mer av barna i barnehagen. Dette kan settes i sammenheng med samfunnsutviklingen som gjør at vi i dag betrakter barnehagen som en del av utdanningsløpet. Slike tendenser fører med seg et økende fokus på barns kompetanse og ferdigheter. Ferdigheter hos barn i barnehagen kan i dag avdekkes ved hjelp av forskjellig kartleggingsverktøy. Disse kartleggingsverktøyene baserer seg på teori og ofte på evidensbasert forskning, og har i spesialpedagogisk sammenheng til hensikt å være et hjelpemiddel til å finne frem til de barna som trenger ekstra hjelp og støtte (Germeten & Skogen, 2011). Den evidensbaserte praksisen, med både strukturerte tester og kartleggingsmateriell, får således en sentral rolle som premissleverandør i forhold til hva som betraktes som normal og avvikende utvikling. Kartlegging bistår spesialpedagogens arbeid med å definere og synliggjøre hva som oppfattes som normal utvikling og avvikende utvikling, og vil dermed virke inn på skjønnsutøvelsen til den enkelte skjønnsutøver. Slik sett kan vi betrakte kartlegging som en type evidensbasering som kan bidra til å informere skjønnnet (Terum & Grimen, 2009).

Når spesialpedagogene i min studie foretar en skjønnsvurdering om et barn har behov for spesialpedagogisk hjelp, kommer det altså frem at til grunn for denne vurderingen ligger tanker om skillet mellom normalitet og avvik. Mer eller mindre uttalte normalitets- og avviksforståelser utgjør, som påpekt av Morken (2012), en del av spesialpedagogikkfaget. Skjønnnet baserer seg på hva spesialpedagogen opplever som normalt ut ifra kunnskap fra utdannelsen sin, erfaringskunnskap fra arbeidet sitt samt undersøkelser av de faktiske omstendighetene omkring det enkelte barnet og den aktuelle situasjonen. I tillegg utgjør interaksjon med samfunnet og bruk av kartlegging et viktig moment i skjønnsutøvelsen til spesialpedagogene da det kompletterer og opplyser skjønnnet. Dette kan implisere at ”skjønnsbasert skjønn” og ”evidensbasert skjønn” ikke kan erstatte hverandre, men at de utfyller hverandre.

## 5.0 Avslutning

Formålet med denne studien har vært å få innsikt i spesialpedagogers profesjonelle skjønn, og hva som ligger til grunn for deres skjønnsutøvelse. Utvalget mitt har vært fire spesialpedagoger. Resultatene fra intervjuene med disse viser flere fellestrekk og interessante tendenser. Jeg vil i dette kapittelet oppsummere sentrale funn opp mot problemstillingen: *Hvordan utøves profesjonelt skjønn innenfor spesialpedagogikken for barnehagebarn?* For å gi svar på problemstillingen vil funnene bli vurdert opp mot forskningsspørsmålene for studien.

## 5.1 Oppsummering

Utgangspunktet for denne studien har vært at rett til spesialpedagogisk hjelp og innholdet i denne hjelpen representerer et skjønnstema. Det finnes ikke klare retningslinjer for spesialpedagogisk hjelp og hva hjelpen skal innebære. Dette skaper et rom for utøvelse av skjønn av den enkelte profesjonelle. Vi har i denne studien fått innsikt i hva spesialpedagogene legger til grunn for sin skjønnsutøvelse i møte med spesialpedagogiske vurderingssituasjoner omkring et barn. I denne studien fant jeg at for å praktisere profesjonelt skjønn innenfor spesialpedagogikken for barnehagebarn fremheves: fagkunnskap, erfaring, forhold ved den enkelte situasjon, kartlegging og samarbeid. I tillegg utgjør forholdet mellom normalitet og avvik et sentralt funn hva gjelder spesialpedagogiske skjønnsavveininger. Oppsummering og konklusjoner ut i fra hvert av hovedtemaene følger:

Hovedtemaet ”opplevelse av rollen som spesialpedagog” inneholdt undertemaet *spesialpedagogens arbeidsoppgaver*.

Arbeidsoppgavene til forskningsdeltakerne varierte i forhold til hvilken stilling de innehar og hvor de er ansatt. Uavhengig av hvor spesialpedagogene var ansatt gikk det imidlertid igjen hos alle forskningsdeltakerne at de fylte en kartleggerrolle og en veilederrolle. Dette kan betraktes som en sentral felleskomponent innenfor den spesialpedagogiske yrkesrollen, og et kjennetegn for profesjonen spesialpedagog. Hvor spesialpedagogen er ansatt får stor betydning for skjønnsutøvelsen. Spesialpedagogene vil stå overfor ulike vurderingssituasjoner som vil kreve utøvelse av skjønn. Dette synliggjør at profesjonelt skjønn innenfor spesialpedagogikken for barnehagebarn er mangfoldig og at det utøves i flere sammenhenger.

”Skjønnsbasert skjønn” utgjorde andre hovedtema i denne oppgaven. Inn under denne kategorien befant undertemaene *fagkunnskap, erfaring og forhold ved den enkelte situasjonen* seg.

Faglig kunnskap utgjør et viktig grunnlag for skjønnsutøvelsen til alle spesialpedagogene i denne studien. Profesjonelt skjønn er ikke tilfeldig, men forankret i en kunnskapsbase. Spesialpedagogene må i tillegg bruke dømmekraft i hver enkelt situasjon. Erfaring blir derfor løftet frem av forskningsdeltakerne som en meget viktig komponent i den forbindelse, da erfaringer bidrar med et praksisrepertoar spesialpedagogene kan nyttiggjøre seg av i skjønnsvurderinger. I tillegg utgjør forhold ved den enkelte situasjon en viktig del av grunnlaget for skjønnsvurderingene til spesialpedagogene. Ingen situasjon er lik en annen, og dette hovedtemaet påpeker at den subjektive dimensjonen ved skjønnsutøvelse er viktig for å kunne fatte en faglig beslutning.

Det tredje hovedtemaet het ”evidensbasert skjønn” og hadde undertemaene *kartlegging og samarbeid* knyttet til seg.

Kartlegging blir av spesialpedagogene i min studie betraktet som en naturlig del av arbeidet og som et nødvendig hjelpemiddel i forbindelse med avgjørelser av skjønnsmessig karakter. Med skjønnsmyndighet følger ansvar, og spesialpedagogene må derfor evne å begrunne sine skjønnsvurderinger og beslutninger. I følge mine forskningsdeltakere blir deres skjønn støttet av kartlegging. Samarbeid fungerer også støttende på skjønnen, og spesialpedagogene i min studie vektlegger samarbeidet med aktuelle personer rundt barnet meget sterkt. Disse er barnehageansatte og foreldre. Samarbeid gir spesialpedagogen et bredere grunnlag å utøve skjønn på bakgrunn av. Dette hovedtemaet beskriver hva som bidrar til å komplettere og informere skjønnen til spesialpedagogene.

Det fjerde og siste hovedtemaet var ”normalitet og avvik”. Dette hovedtemaet hadde undertemaet *forholdet mellom normalitet og avvik*.

I skjønnsvurderinger er det nettopp forholdet mellom normalitet og avvik spesialpedagogene i denne studien vurderer. Hva den enkelte spesialpedagog definerer som normalt og avvikende, vil være viktig i hennes skjønnsutøvelse. Spesialpedagogene i min studie påpeker at dette vil variere fra fagperson til fagperson. Normalitets- og avviksførståelser blir også konstruert av samfunnet omkring den enkelte spesialpedagog i følge mine forskningsdeltakere.

## **5.2 Konklusjon ut ifra studiens problemstilling og forskningsspørsmål**

Forskingsspørsmålene ble utformet for å presisere problemstillingen min samt for å søke en fokusert forståelse av fenomenet skjønn innenfor spesialpedagogikken for barnehagebarn. Jeg vil derfor forsøke å besvare forskningsspørsmålene, for på den måten å belyse problemstillingen. Forskingsspørsmålene er som følger:

- Hva spiller inn og er avgjørende i en spesialpedagogs skjønnsutøvelse i profesjonssammenheng?
- Hvordan vektlegges skjønnbasert skjønn og evidensbasert skjønn?

### ***Hva spiller inn og er avgjørende i en spesialpedagogs skjønnsutøvelse i profesjonssammenheng?***

Alle hovedtemaene i denne undersøkelsen vil på hver sine måter kunne være med å si noe om hva som spiller inn og er avgjørende i en spesialpedagogs skjønnsutøvelse i profesjonssammenheng. Spesialpedagogen som profesjon har ingen faste føringer for profesjonsutøvelse. Dette gir rom for skjønn. Det første hovedtemaet tydeliggjør dette ved at det finnes flere typer arbeidsoppgaver for spesialpedagogen. Noen av arbeidsoppgavene er felles for alle mine forskningsdeltakere, mens andre er forskjellige. Ulikheten i arbeidsoppgaver henger sammen med hvor den enkelte spesialpedagog er ansatt, og dette påvirker profesjonsutøvelsen og skjønnsutøvelsen til spesialpedagogen. Spesialpedagogens utvikling av profesjonelt skjønn, og profesjonalitet som sådan, kan derfor betraktes som et resultat av møte med samfunnets differensierte praksisfelt. De tre neste hovedtemaene, skjønnbasert skjønn, evidensbasert skjønn og normalitet og avvik, utdyper hva som ligger til grunn for skjønnsutøvelsen til spesialpedagogene i min studie. Skjønnsutøvelse, som vi har sett gjennom disse hovedtemaene, er forankret i fagkunnskap, erfaring, forhold ved den enkelte situasjon, samt kartlegging og samarbeid. Det er også påpekt at skjønnsutøvelsen til spesialpedagogene til syvende og sist bygger på syn om normalitet og avvik. Dette er med andre ord det forskningsdeltakerne mine har tillagt vekt i denne studien, og som kan gi svar på spørsmålet om hva som spiller inn og er avgjørende i en spesialpedagogs skjønnsutøvelse i profesjonssammenheng.



### ***Hvordan vektlegges skjønnsbasert skjønn og evidensbasert skjønn?***

Hvordan skjønnsbasert skjønn og evidensbasert skjønn blir vektlagt, blir berørt i hovedtemaene med samme navn. Spesialpedagogene i min studie ser ut til å vektlegge både skjønnsbasert skjønn og evidensbasert skjønn. Noe av det som særpreger spesialpedagogisk virksomhet, er at den retter seg mot forhold som har med menneskelig mangfold og uforutsigbarhet å gjøre. Det finnes ikke allmenngyldige sannheter (Morken, 2012). Dette betyr at den enkelte spesialpedagog må dyktiggjøre seg i å undersøke seg frem til løsninger og beslutninger. Å undersøke seg frem til profesjonelle beslutninger innebærer at spesialpedagogene både må benytte seg av skjønnsbasert skjønn og evidensbasert skjønn. Alle forskningsdeltakerne vektlegger erfaringer og faglig kompetanse, men sier at de også er avhengig av samarbeid og kartlegging for å komme frem til en profesjonell skjønnsmessig beslutning. I denne studien kommer det altså frem at skjønnsbasert skjønn og evidensbasert skjønn ikke går på bekostning av hverandre, men at de spiller konstruktivt sammen. Evidensbaseringen vil neppe eliminere skjønn. I stedet vil det bidra til å komplettere og trygge skjønn til spesialpedagogene, noe som blir vektlagt av forskningsdeltakerne i denne studien.

Det blir imidlertid ofte hevdet at skjønn uttrykker taus kunnskap, intuisjon, holistisk tenkning, kroppslig følsomhet og så videre (Molander, 2013). Denne studien viser at profesjonelt skjønn er nødvendig og uomgjengelig innenfor spesialpedagogikken. Faglig skjønn kan ikke betraktes som syensing, men snarere en viktig grunnstein i spesialpedagogisk yrkesutøvelse.

### **5.3 Veien videre**

Denne masteroppgaven har fremhevet betydningen av skjønn innenfor spesialpedagogisk virksomhet, og hvordan dette skjønn utøves. Det denne studien imidlertid ikke har berørt, men som i aller høyeste grad er viktig innenfor dette temaet, er det asymmetriske forholdet mellom spesialpedagogen som profesjonell og barnet/foreldrene. Spesialpedagogen innehar en posisjon som gir makt, da spesialpedagogisk profesjonsutøvelse representerer en viss ”skjønnsbasert beslutningsmakt” (Grimen, 2008). Spesialpedagogen er avhengig av tillit fra foreldrene for å kunne utøve sitt faglige skjønn. Å forske på foreldres opplevelse av hvordan spesialpedagoger vurderer deres barn, kan derfor være aktuelt og interessant. Spesialpedagogen har også behov for tillit fra høyere politisk hold, for å kunne utøve sitt yrke.

Det kunne derfor også vært interessant å undersøke i hvilken grad spesialpedagogen har tillit i samfunnet – i et samfunn hvor tendensen peker mot flere retningslinjer og nasjonal styring.

## Kildeliste

- Abbott, A. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Askildt, A., & Johnsen, B. H. (2012). Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling i norge. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 59-75). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bastiansen, A. (1994). *Barndom og profesjonell omsorg*. Oslo: TANO.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles, Calif.: SAGE.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforl.
- DMMH. (2014). *Studieplan* Hentet fra <http://dmmh.no/media/dokumenter/fagplaner-2/fagplaner-2014/fagplaner-vu-2014/studieplan-spesped2h-2015-040414-2.pdf>
- Drugli, M. B. (2008). *Barn som vekker bekymring*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Eriksen, E. O. (2001). *Demokratiets sorte hull: Om spenningen mellom fag og politikk i velferdsstaten*. Oslo: Abstrakt forl.
- Etzioni, A. (1978). *Moderne organisasjoner*. Oslo: Tanum-Norli.
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som udgangspunkt: Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag.
- Forskningsrådet. (2008). Resultatrapport: "Skjønn, tillit og likebehandling". Hentet fra <http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition%3A&blobheadervalue1=+attachment%3B+filename%3D%22150070slutt+rapport.pdf%22&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1274460388325&ssbinary=true>
- Freidson, E. (2001). *Professionalism: The third logic*. Cambridge: Polity Press.
- Frønes, M. H. (2014). Hvorfor observerer vi i barnehagen? *Barnehagefolk*, (1), 86-91.
- Germeten, S., & Skogen, E. (2011). *Grunnlag for læring: Dokumentasjon i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforl.
- Gotvassli, K.-Å. (2006). *Barnehager, organisasjon og ledelse*. Oslo: Universitetsforl.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71-86). Oslo: Universitetsforl.

- Grimen, H., & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 179-196). Oslo: Universitetsforl.
- Groven, B. (2007). *Det doble blikk - spesialpedagogen i endringstider*. (Doktoravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). Hentet fra <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:122322/FULLTEXT01.pdf>
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Oslo: Universitetsforl.
- Guðmundsdóttir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I T. Moen & R. Karlsdóttir (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 15-31). Trondheim: Tapir akademisk.
- Hanssen, H., Humerfelt, K., Kjellevold, A., Norheim, A., & Sommerseth, R. (2010). Faglig skjønn i utøvelse av profesjonelt helse- og sosialfaglig arbeid. I H. Hanssen (Red.), *Faglig skjønn og brukervedvirkning* (s. 21-49). Bergen: Fagbokforl.
- Haukedal, W. (2005). *Arbeids- og lederpsykologi*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Hausstätter, R. S. (2007). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer: Mellom ideologi og virkelighet*. Bergen: Fagbokforl.
- Hem, H. E. (2009). Profesjoner. I E. Brodtkorb & M. Rugkåsa (Red.), *Mellom mennesker og samfunn: Sosiologi og sosialantropologi for helse- og sosialprofesjonene* (s. 43-65). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hernes, H. (2002). Perspektiver på profesjoner. I A. M. Støkken & B. Nylehn (Red.), *De profesjonelle: Relasjoner, identitet og utdanning* (s. 38-51). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hvidsten, B. B. (2014). Spesialpedagogikkens overordnede mål. I B. B. Hvidsten (Red.), *Spesialpedagogikk i barnehagen: Barnet i fokus* (s. 17-28). Oslo: Fagbokforl.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Knudsen, A. H. (2008). Skjønn i møte mellom brukere og profesjonene i hjelpeapparatet. Hentet 07.06 2014, fra <http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?c=Nyhet&pagename=vfo%2FHovedsidemal&cid=1228296681286&lang=no>
- Krumsvik, R. J. (2013). *Innføring i forskningsdesign og kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Kunnskapssenteret. (2009). *En ordliste*. Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Trans.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, Calif.: Sage.

- Lyngseth, E. J. (1991). *Yrkesrolle og profesjonalitet hos spesialførskolelæreren i barnehagen*. (Hovedoppgave i spesialpedagogikk, Universitetet i Trondheim).
- Lyngseth, E. J. (2014). Forebyggende muligheter i barnehagen gjennom kartlegging og tidlig innsats. I V. Glaser, M. B. Drugli & I. Størksen (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget (bok under utgivelse).
- Mathisen, H. (2012). *Spesialpedagogens dilemmaer i profesjonsutøvingen*. (Masteravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). Hentet fra <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:549478/FULLTEXT01.pdf>
- Meld. St. 18. (2010-2011). *Læring og fellesskap*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Merton, R. K. (1968). *Social theory and social structure*. New York: The Free Press.
- Molander, A. (2013). Profesjonelt skjønn i velferdsstaten: Mekanismer for ansvarliggjøring. I A. Molander & J.-C. Smeby (Red.), *Profesjonsstudier, 2* (s. 44-54). Oslo: Universitetsforl.
- Molander, A., & Smeby, J.-C. (Red.). (2013). *Profesjonsstudier, 2*. Oslo: Universitetsforl.
- Molander, A., & Terum, L. I. (Red.). (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Moos, L. (2008). Relationsprofesjoner - hvem er de? I L. Moos, J. Krejsler & P. F. Laursen (Red.), *Relationsprofesjoner - lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhetsplejere, socialrådgivere og mellemedere* (s. 7-16). København: Danmarks Pædagogiske Universitetforl.
- Morken, I. (2012). *Normalitet og avvik: Spesialpedagogiske utfordringer : En innføring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforl.
- NOU 2001: 21. (2001). *Fra bruker til borger*. Oslo: Sosial- og helsedepartementet.
- NOU 2009: 18. (2009). *Rett til opplæring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Ogden, T. (2012). *Evidensbasert praksis i arbeidet med barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ogden, T., & Rygvold, A.-L. (2008). *Innføring i spesialpedagogikk*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Olsson, H., & Sørensen, S. (2003). *Forskningsprosessen: Kvalitative og kvantitative perspektiver* (G. Bureid, Trans.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforl.

- Ravneberg, B. (2003). Spesialpedagogene og velferdsstaten. I E. Benum, P. Haave, H. Ibsen, A. Schiøtz & E. Schrumpf (Red.), *Den mangfoldige velferden: Festskrift til anne-lise seip* (s. 213-226). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Schein, E. H., & Kommers, D. W. (1972). *Professional education: Some new directions*. New York: McGraw-Hill.
- Schön, D. A. (1995). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Aldershot: Arena.
- Simonsen, E. (2010). Med blick for barnet? Spesialpedagogisk profesjonsforståelse og etiske posisjoner. I S. M. Reindal, R. S. Hausstätter & B. Persson (Red.), *Spesialpedagogikk og etikk: Kollektivt ansvar og individuelle rettigheter* (s. 20-38). Kristiansand: Høyskoleforl.
- Simonsen, E. (2012). Spesialpedagogisk profesjonsutøvelse i barnehagen. I A.-L. Arnesen (Red.), *Inkludering: Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s. 214-227). Oslo: Universitetsforl.
- Sjøvik, P. (2007). Tiltak for barn med særskilte behov i et historisk perspektiv. I P. Sjøvik (Red.), *En barnehage for alle: Spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen* (s. 17-33). Oslo: Universitetsforl.
- Sjøvoll, J. (2010). Profesjonskunnskap - kombinasjonen av taus og talende kunnskap. I J. Buli-Holmberg & S. Nilsen (Red.), *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring: Om forbedring av opplæringen for barn, unge og voksne med særskilte behov* (s. 153-166). Universitetsforl.: Oslo.
- Skau, G. M. (2011). *Gode fagfolk vokser: Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Skogen, K. (2005). *Spesialpedagogikk: En innføring*. Oslo: Universitetsforl.
- Skogen, K. (2010). Kvalitetsutvikling i spesialpedagogikken. I J. Buli-Holmberg & S. Nilsen (Red.), *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring: Om forbedring av opplæringen for barn og unge med særskilte behov* (s. 167-177). Oslo: Universitetsforl.
- Slagstad, R. (2008). Profesjoner og kunnskapsregimer. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 54-68). Oslo: Universitetsforl.
- Smeby, J.-C. (2008). Profesjon og utdanning. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 87-102). Oslo: Universitetsforl.
- Smeby, J.-C. (2013). Profesjon og ekspertise. I A. Molander & J.-C. Smeby (Red.), *Profesjonsstudier, 2* (s. 17-26). Oslo: Universitetsforl.

- St. Meld. Nr. 16. (2006-2007). ...*Og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395>.
- Strømfors, G., & Edland-Gryt, M. (2013). *Jeg visste ikke at jeg kunne så mye: Praksisrefleksjon på arbeidsplassen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Støkken, A. M. (2002). Profesjoner: Kontinuitet og endring. I A. M. Støkken & B. Nylehn (Red.), *De profesjonelle: Relasjoner, identitet og utdanning* (s. 23-37). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tangen, R. (2012). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk - en introduksjon. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 17-30). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Terum, L. I. (1997). Profesjonsskapt ulikhet - et demokratiproblem. *Nordisk sosialt arbeid*, 1997(1).
- Terum, L. I. (2003). *Portvakt i velferdsstaten: Om skjønn og beslutninger i sosialt arbeid*. Oslo: Kommuneforl.
- Terum, L. I., & Grimen, H. (Red.). (2009). *Evidensbasert profesjonsutøvelse*. Oslo: Abstrakt.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Tjora, A. H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tøssebro, J. (2010). *Hva er funksjonshemming*. Oslo: Universitetsforl.
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

## Vedlegg 1

### Informasjonsskriv:

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

### *”Spesialpedagogisk skjønnsutøvelse”*

#### Bakgrunn og formål

Bakgrunnen for dette masterprosjektet er min interesse for og forståelse av at det er spesialpedagogen som hovedsakelig tar beslutninger om hvilke barn som er berettiget til spesialpedagogisk hjelp, og evt. hva denne hjelpen skal innebære. Det finnes ikke detaljregulering av spesialpedagogisk virke, og det kreves utøvelse av skjønn av den enkelte spesialpedagog for å fatte beslutninger. Dette kommer bl.a. fram i ”Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning”. I denne veilederen beskriver utdanningsdirektoratet retten til spesialpedagogisk hjelp/ spesialundervisning. Spørsmålet om vilkåret for spesialpedagogisk hjelp/spesialundervisning er til stede er i følge utdanningsdirektoratet et skjønnstema (Utdanningsdirektoratet, 2009). Reglene synes med andre ord å være uklare, og det blir opp til spesialpedagogen å vurdere hvert enkelt tilfelle. Spesialpedagoger sitter derfor på en skjønnsmyndighet som jeg synes det er viktig å synliggjøre og bevisstgjøre.

Formålet med dette masterprosjektet er å få innsikt i skjønnsavveininger og skjønnsutøvelse innenfor profesjonen spesialpedagog i barnehagen.

Det spesialpedagogiske arbeidsfeltet representerer et stort rom for skjønnsutøvelse, og målet med prosjektet er derfor å bidra med mer innsikt om dette "store rommet".

Problemstillingen er som følger:

Hvordan utøves profesjonelt skjønn innenfor spesialpedagogikken for barnehagebarn?

Prosjektet er en masterstudie ved NTNU.

Jeg vil gjerne forespørre deg om å delta i denne masterstudien fordi du har jobbet som spesialpedagog i/i tilknytning til barnehagen, og har gjennom dette gjort deg mange erfaringer som vil være av stor nytte for meg.



### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Deltakelse i studien innebærer å delta i et forskningsintervju. Intervjuet vil ha en varighet på ca. en time. Det vil *ikke* bli samlet inn opplysninger fra andre kilder enn intervjuet. Spørsmålene i intervjuet vil omhandle hvordan du som spesialpedagog utøver skjønn i ditt arbeid, og på bakgrunn av dette hvordan du oppfatter, tolker og vurderer din profesjonsutøvelse.

Intervjuet vil, med ditt samtykke, bli tatt opp ved hjelp av elektronisk lydopptaksutstyr. Dataene vil også kunne bli registrert gjennom notering.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg, som student og daglig ansvarlig for dette masterprosjektet, og evt. min veileder som vil ha tilgang personopplysningene. Personopplysningene vil bli lagret på en slik måte at navn og andre direkte personidentifiserende opplysninger ikke vil bli oppbevart sammen med det øvrige intervjumaterialet.

Du, som forskningsdeltaker, skal ikke kunne bli gjenkjent i publikasjonen av masteroppgaven.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.14. Personopplysninger og lydopptak vil da bli slettet.

### **Frivillig deltakelse**

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

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

Student:

Kristine Kvam

Tlf.: xxxxxxxx

E-mail: [kriskvam@stud.ntnu.no](mailto:kriskvam@stud.ntnu.no)

Evt. veileder:

Else Johansen Lyngseth

E-mail: [ejl@dmmh.no](mailto:ejl@dmmh.no)

Evt. hovedansvarlig for prosjektet:

Hans Petter Ullerud

E-mail: [hans.petter.ulleberg@svt.ntnu.no](mailto:hans.petter.ulleberg@svt.ntnu.no)

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

## Samtykke til deltakelse i studien

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

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

- Jeg samtykker til å delta i intervju
- Jeg samtykker til bruk av lydopptaksutstyr under intervjuet

## Vedlegg 2

### Tilbakemelding fra NSD:

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



NSD tilføres data av  
h. 5007 Høyse  
Høyse  
Tel: +47 25 28 21 17  
Fax: +47 25 28 20 59  
nsd@uio.no  
www.nsd.uio.no  
Orgnr: 980 221 884

Hans Petter Ulleberg  
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 05.02.2014

Vår ref: 37220 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

#### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.01.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>37220</i>	<i>Spesialpedagogisk skjønnsutøvelse</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Hans Petter Ulleberg</i>
<i>Student</i>	<i>Kristine Kvam</i>

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

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, 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, 01.06.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Kristine Kvam [krist.kvam@gmail.com](mailto:krist.kvam@gmail.com)

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

Arbeidsprosedyre 1.0 av 1.03/10/13

OSLO NSD: Universitetsforlaget, Postboks 1047 Blindern, 0406 Oslo. Tel: +47 22 85 12 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)  
TRONDHEIM NSD: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47 73 26 15 02. [kvam@samfunnsvitenskap.uib.no](mailto:kvam@samfunnsvitenskap.uib.no)  
TRONDHEIM NSD: Universitetet i Tromsø, 9001 Tromsø. Tel: +47 77 21 43 00. [nsd@iuh.no](mailto:nsd@iuh.no)



Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet skal avsluttes 01.06.2014 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

## Vedlegg 3

### Intervjuguide spesialpedagog ansatt i barnehagen

#### Bakgrunn

1. Kan du fortelle litt om din utdanningsbakgrunn og erfaring fra praksisfeltet
  - Hva slags utdanning har du?
  - Hvor lenge har du jobbet som spesialpedagog?
  - Hvor lenge har du vært i den stillingen du har nå?
  - Har du jobbet som noe annet enn spesialpedagog tidligere?
  - Hvordan betrakter du din egen utvikling som spesialpedagog?
    - Har du opplevd at det har skjedd noen forandringer innenfor det spesialpedagogiske arbeidsfeltet fra du startet som spesialpedagog til i dag?

#### Spesialpedagogikk i barnehagen

2. Hvordan opplever du spesialpedagogens arbeidsoppgaver?
  - Hva er dine arbeidsoppgaver i din nåværende stilling?
3. Hvilke erfaringer har du med vurderingssaker som er i skjæringspunktet mellom spesialpedagogisk hjelp og allmennpedagogiske tilpasninger i barnehagen?
  - Kan du beskrive noen slike situasjoner?
    - Én som endte i spesialpedagogisk hjelp og én som endte i allmennpedagogiske tilpasninger?
  - Hva legger du vekt på i slike vurderinger?

#### Skjønn i spesialpedagogisk arbeid

4. Hva må være til stede/ hvilke vurderinger ligger til grunn når du fatter beslutninger om at spesialpedagogisk hjelp er tilrådelig?
5. Faglige vurderinger hevdes ofte å være kjernen i profesjonelt arbeid. Hvordan betrakter du de faglige vurderingene du gjør? Hvordan arbeider du for å komme fram til de faglige vurderingene?

#### Skjønnsbasert skjønn

6. Foretar du usystematisk kartlegging?
  - Hvordan vurderer du disse observasjonene?
7. Blir saker drøftet i personalet/med medarbeidere?
  - Hvorfor? /Hvorfor ikke?
8. Hvordan samarbeider du med foreldrene til barn du er usikker på?

- Hva legger du vekt på i samarbeidet med foreldre?
- 9. I noen tilfeller kan det oppstå uenigheter med foreldrene i vurderingssaker, for eksempel i tilfeller der det ikke finnes diagnose, hvordan ser du på en slik situasjon?
  - Hvordan går du frem i en slik situasjon?
- 10. I samarbeid med andre utenfor barnehagen; hvordan blir dere møtt hvis dere kommer med noen faglige vurderinger som ikke er forankret i systematisk kartlegging?
  - Opplever du at dere får støtte slike faglige vurderinger?

#### Evidensbasert skjønn

- 11. Hvordan foretar dere systematisk kartlegging?
    - Materiell?
  - 12. Hvordan vurderer du informasjonen du får om barna gjennom slik kartlegging?
  - 13. Hvordan møter foreldre, og andre i og utenfor barnehagen, resultatet av slik kartlegging?
  - 14. ”Barnehagene opplever et stadig økende press på å kartlegge barns ulike ferdigheter” (Utdanningsforbundet). Merker du noe til dette presset? Beskriv.
  - 15. Hvordan ser du på kartlegging? Er kartlegging noe nytt i forhold til barnehagens tidligere bruk av observasjon og registrering av barns læring og utvikling, trivsel og sosiale liv?
16. Er det noe du ønsker å tilføye?

## Vedlegg 4

### Intervjuguide spesialpedagog ansatt i PP-tjenesten

#### Bakgrunn

1. Kan du fortelle litt om din utdanningsbakgrunn og erfaring fra ditt yrkesliv?
  - Hva slags utdanning har du?
  - Hvor lenge har du jobbet i PPT?
  - Hvor lenge har du vært i den stillingen du har nå?
  - Hvordan betrakter du din egen utvikling som PPT-rådgiver?
    - Har du opplevd at det har skjedd noen forandringer innenfor det spesialpedagogiske arbeidsfeltet fra du startet og til i dag?

#### Spesialpedagogikk i PPT

2. Hvordan opplever du en PPT-rådgivers arbeidsoppgaver?
  - Hva er dine arbeidsoppgaver i din nåværende stilling?
3. Hvilke erfaringer har du med vurderingssaker som er i skjæringspunktet mellom spesialpedagogisk hjelp og allmennpedagogiske tilpasninger i barnehagen?
  - Kan du beskrive noen slike situasjoner?
    - Én som endte i spesialpedagogisk hjelp og én som endte i allmennpedagogiske tilpasninger?
  - Hva legger du vekt på i slike vurderinger?
  - Blir du påvirket av knappe ressurser (økonomi) i disse vurderingssakene?

#### Skjønn i PPTs arbeid

4. Hva må være til stede/ hvilke vurderinger ligger til grunn når du fatter beslutninger om at spesialpedagogisk hjelp er tilrådelig?
5. Faglige vurderinger hevdes ofte å være kjernen i profesjonelt arbeid. Hvordan betrakter du de faglige vurderingene du gjør? Hvordan arbeider du for å komme fram til de faglige vurderingene?

#### Skjønnsbasert skjønn

6. Foretar du usystematisk kartlegging?
  - Hvordan vurderer du disse observasjonene?
7. Blir saker drøftet innad i PPT/med medarbeidere?
  - Hvorfor? /Hvorfor ikke?

8. Hva legger du vekt på i samarbeidet med foreldre, særlig i saker der du er i tvil?
9. I noen tilfeller kan det oppstå uenigheter med foreldrene i vurderingssaker, for eksempel i tilfeller der det ikke finnes diagnose, hvordan ser du på en slik situasjon?
  - Hvordan går du frem i en slik situasjon?
10. I arbeidet med sakkyndige vurderinger utredes barn for å se hvilke behov barnet har og om barnet har behov for spesialpedagogisk hjelp. Hvordan arbeider du med dette?
  - Opplever du at du får støtte for faglige vurderinger som ikke er forankret i systematisk kartlegging? Fra foreldre, innad i PPT og andre samarbeidende instanser?

#### Evidensbasert skjønn

11. Legger du/dere i PPT vekt på systematisk kartlegging når du foretar avgjørelser om hvorvidt et barn har behov for spesialpedagogisk hjelp eller ei?
  - Hvordan?
12. Hvordan vurderer du informasjonen du får om barna gjennom slik kartlegging?
13. Hvordan ser du på kartlegging?
  - Opplever du at testbruk er viktig i ditt arbeid som PPT-ansatt?
  
14. Er det noe du ønsker å tilføye?