

Masteroppgåve Undervisning og læring

«Magefølelse har jo nabokjerringa i 3B også»

Kvalitativ studie av fagleg skjønn i
spesialpedagogiske prosessar i barnehagen

Tove Brekke Pettersen

Master Undervisning og læring

34469 ord

Vår 2024



HØGSKULEN
I VOLDA

Samandrag

Tema for forskinga er pedagogiske leiarar si forståing av omgrepet fagleg skjønn og erfaringar knytt til å nytte fagleg skjønn i samband med tiltakskjeda frå bekymring til samarbeid med pedagogisk-psykologisk teneste. I forskinga er det nytta kvalitativ metode med semistrukturert intervju av fire pedagogiske leiarar.

Det faglege grunnlaget er ikkje statisk, noko som gjer at skjønnsvurderingane endrar seg i takt med mellom anna samfunnsutvikling og endra profesjonskrav. Pedagogisk leiar må sjå ulike situasjonane frå ulike ståadar, og med ulik grad av ytre press og påverknad fører dette til skjønnsavgjersler med ulik grad av kompleksitet. Den pedagogiske leiaren står ikkje åleine i dette arbeidet, men har ansvaret for at det vert gjort. Funna i forskinga får fram kunnskap om korleis dei pedagogiske leiarane forstår omgrepet fagleg skjønn. Magefølelse, intuisjon, kunnskap og erfaring er viktige element. Erfaring og kunnskap er grunnlag for auka dømmekraft i skjønnsvurderingane og følelsen av tryggleik i rolla som pedagogisk leiar i møte med dei spesialpedagogiske prosessane.

Foreldresamarbeid kan utfordre det faglege skjønnet, og i situasjonar der pedagogisk leiar ikkje får med foreldra i samarbeidet vert dokumentasjon viktig for å unngå seinare negative tilbakemeldingar eller juridiske konsekvensar. Vidare finn eg at dei pedagogiske leiarane kjenner seg trygge på eigne skjønnsvurderingar, men at behovet for samarbeid og rettleiing aukar med kompleksiteten på utfordringane dei står overfor.

Haldningane til evidensbasert observasjonar ser ut til å endre seg og vert meir positive når utfordringane vert meir komplekse. Praksisfellesskapa dei pedagogiske leiarane samarbeider i, er ei styrke for skjønnslutningar mellom anna fordi ein kan diskutere normative vurderingar og hindre uheldig praksis. Sterke relasjonar i praksisfellesskapa medverkar til at bekymringar vert diskutert tidleg og ein kjem i gong med tiltak tidleg. Funnsyner at når dei pedagogiske leiarane går inn i eit tettare samarbeid med PPT vert behovet for fagkunnskap meir synleg fordi dei pedagogiske leiarane ynskjer å fagleg forankre utfordringane dei ser.

Abstract

The subject of this thesis is the pedagogical leaders' understanding of the concept professional discretion, as well as their experiences regarding the usage of professional discretion in the process from concern to cooperation with the educational-psychological services (PPT). This thesis applies qualitative methods, where four educational teachers have participated in a semi-structured interview.

The professional basis is not static which makes the directory assessment change with societal development as well as in professional requirements. The educational teacher must assess various situations from several points of view. They may experience varying degrees of external pressure and influence, which lead to varying degrees of complexity when making discretionary decisions. The findings of this research highlight how educational teachers understand the term professional discretion. Gut feeling, intuition, knowledge, and experience are important elements. Experience and knowledge are paramount factors when weighting judgment in discretionary assessments and lends security to the educational teacher's role when dealing with special educational processes.

Parental cooperation can challenge professional discretion. In situations where the educational teacher fails to cooperate with the parents, the documentation becomes important to avoid negative feedback or juridical consequences. Furthermore, my findings show that the educational teachers feel confident in their own professional discretion, but the need for cooperation and guidance increases with the complexity of the challenges they face.

Attitudes towards evidence-based observation seem to become more positive when the challenges become more complex. Communities of practice where the educational teachers cooperate strengthen discretionary decisions, partly because they can discuss normative assessments and prevent unfortunate practices. Strong relations in the practice community help ensure that concerns are addressed early, and measures are initiated at an early stage. Findings show that when educational teachers collaborate closely with the PPT, the need for

professional knowledge becomes more visible, because the educational teachers wish to connect the challenges with professional knowledge.

Forord

Eg er ved enden av vegen for masteroppgåva i spesialpedagogikk. Etter 4 år som deltidsstudent på Høgskulen i Volda og med 100% jobb, kjenner eg meg stolt over å ha kome hit. Masteroppgåva har gjort det mogeleg for meg å gå inn i og få ei djupare forståing av omgrepet fagleg skjønn. Eg har fått grave litt i nokre pedagogiske leiarar sine erfaringar med fagleg skjønn, i spesialpedagogiske prosessar og i møte med PPT og det har vore særskilt lærerikt. Som spesialpedagog er fagleg skjønn like relevant, men lite diskutert.

Ein stor takk til rettleiaren min Kristin Rostad Gangstad ved Høgskulen i Volda. Du har kome med tilbakemeldingar og støtte av avgjerande tyding og med ei stoisk ro, for å få masteroppgåva i hamn. Eg vil takke pedagogisk leiarar som sa seg viljuge til å stille på pilotering og dei fire som sa seg viljuge til å stille opp på forskingsintervju. Erfaringane, tankane og kunnskapane dokke har delt, har vore avgjerande for prosjektet.

Så vil eg takke nokre av dei viktigaste i livet mitt. Foreldra mine, Borghild og Bjørn som har støtta meg og pusha meg framover, og barna mine Sofie Louise, Henriette, Hannah Eilin og Torjus. Det har vore ei strabasiøs ferd i ulike fasar av utdanninga, der alle har stilt opp på sin måte gjennom 4 år. Takk for heia-rop. Dokke er gull verdt! Bror min Roy og Sofie Louise har lese korrektur, og Henriette som hjelpte meg med betydeleg innsats nokre påskedagar, takk for det! Takk til mine to små barnebarn som har lyst opp tilværet gjennom mange facetimesamtalar. Ein takk til mine turveninner Margareth, Caroline og Marita som har lufta både bein og vett gjennom desse åra. Sist men ikkje minst må eg takke Linda Christin Arneberg og Anita Krogh Hansen i studiegruppa. Vi har halde kvarande i øyrene og pusha kvarandre til skriving gjennom kveldar, helgar og heilag dagar. Utan dokke alle hadde masteroppgåva ikkje vore mogeleg.

Innhold

Samandrag.....	2
Abstract.....	3
Forord	5
Innhold	6
1.0 Innleiing	1
1.1 Prosjektet sitt føremål og aktualitet	1
1.2 Presentasjon av problemstilling.....	4
1.2.1 Avgrensingar, presiseringar og nøkkelord	4
1.3 Struktur.....	5
2.0 Kunnskapsgrunnlag	6
2.1 Spesialpedagogikk i barnehagen	6
2.1.1 Prinsippet om barnet sitt beste i styringsdokument	7
2.1.2 Spesial pedagogisk hjelp i barnehagen.....	8
2.1.3 Pedagogisk leiar si rolle	9
2.1.4 Pedagogisk- psykologisk teneste	10
2.1.5 Samarbeid	12
2.1.6 Normalitet og kartlegging.....	14
2.2 Fagleg skjønn.....	15
2.2.1 Profesjon.....	15
2.2.2 Skjønn.....	17
2.2.3 Kunnskap	19
2.3 Relevant forskning.....	23
3.0 Metode	26
3.1 Metodologisk tilnærming	27
3.1.1 Kvalitativ tilnærming	27

3.1.2 Fenomenologisk tilnærming	28
3.1.3 Hermeneutikk.....	28
3.1.4 Forforståing	29
3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet	32
3.2.1 Semistrukturert intervju.....	32
3.2.1 Gruvearbeidar eller reisande.....	33
3.2.2 Førebuing og utarbeiding av intervjuguide	33
3.2.3 Val av informantar	34
3.2.4 Gjennomføring av intervjuet.....	35
3.2.5 Transkripsjon	36
3.2.6 Analyse	37
3.3 Kvalitetsvurdering	39
3.3.1 Validitet	39
3.3.2 Reliabilitet	42
3.3.3 Generaliserbarhet	42
3.4 Etske omsyn	43
4.0 Presentasjon av funn	45
4.1 Forståing av omgrepet fagleg skjønn.....	47
4.1.1 Magefølelse	47
4.1.2 Taus kunnskap	48
4.1.3 Fagkunnskap	49
4.1.4 Erfaring.....	50
4.1.5 Oppsummering: forståing av omgrepet fagleg skjønn	50
4.2 Fagleg skjønn i bekymringsfasen	51
4.2.1 Eigne skjønnsvurderingar.....	51
4.2.2 Å nytte andre sitt skjønn.....	52
4.2.3 Skjønnsbasert skjønn.....	53

4.2.4 Evidensbasert skjønn.....	55
4.2.5 Oppsummering av fagleg skjønn i bekymringsfasen	56
4.3. Fagleg skjønn i tilvisingsfasen	57
4.3.1 Kunnskap.....	57
4.3.2 Samarbeid med foreldre	57
4.3.3 Samarbeid med andre instansar	58
4.3.4 Pedagogisk leiar set i gong tiltak før vedtak.....	59
4.3.5 Oppsummering fagleg skjønn i tilvisingsfasen.....	60
4.4 Fagleg skjønn i samarbeid med PPT.....	60
4.4.1 PPT gjer seg nytte av pedagogisk leiar sitt skjønn i vidare arbeid	60
4.4.2 PPT er lite på observasjon og ser ikkje utfordringane	62
4.4.3 PPT sit med anna kompetanse	63
4.4.4 PPT har tilgang på andre verktøy.....	64
4.4.5 Oppsummering av fagleg skjønn i samarbeid med PPT	64
5.0 Drøfting.....	65
5.1 Fagleg skjønn – eit omgrep som rommar mykje	66
5.1.1 Skjønn forklart som magefølelse og intuisjon.	66
5.1.2 Fagleg skjønn ispedd taus kunnskap	67
5.1.3 Utdanning som fagleg grunn for skjønnsutøving med god dømmekraft	68
5.1.4 Oppsummering: Fagleg skjønn er eit omgrep som rommar mykje.	71
5.2 Fagleg skjønn i bekymringsfasen: Individuelt og i samarbeid.....	72
5.2.1 Kunnskapsbasen fremjar tryggleiken ved skjønnsvurderingar.....	72
5.2.2 Fagleg skjønn med praksisfellesskap i ryggen	73
5.2.3 Auka bruk av kartleggingar for å styrke det faglege skjønnet.....	75
5.2.4 Oppsummering: Fagleg skjønn i bekymringsfasen: individuelt og i samarbeid	76
5.3 Fagleg skjønn i tilvising: Kunnskap og foreldresamarbeid vert viktig.....	78
5.3.1 Kunnskapen gir fagleg tyngde til skjønnsvurderingane i tilvisinga til PPT	78

5.3.2 Foreldre, ein viktig samarbeidspart.....	79
5.3.3 Tilvising med praksisfellesskapet i ryggen	80
5.3.4 Å «vente og sjå» er ikkje eit alternativ.....	80
5.3.5 Oppsummering: Fagleg skjønn i tilvising: kunnskap og foreldresamarbeid vert viktig	81
5.4. Fagleg skjønn i samarbeidet med PPT	82
5.4.1 PPT gjer seg nytte av pedagogisk leiar sitt skjønn	82
5.4.2 Eit kunnskapsgrunnlag i stadig utvikling for det faglege skjønnet.....	83
5.4.3 Samarbeid til barns beste.....	85
5.4.4 Oppsummering: Fagleg skjønn i samarbeidet: Ulike faglege skjønn som både styrke og utfordring	86
6.0 Konklusjon	87
6.1 Vegen vidare.....	89
Kjelder	1
Vedleggsliste	94
Vedlegg I.....	94
Vedlegg II.....	95
Vedlegg III	99
Vedlegg IV	102

1.0 Innleiing

Tema for denne oppgåva er pedagogiske leiarar si forståing av omgrepet fagleg skjønn og erfaringar knytt til å nytte fagleg skjønn i samband med dei spesialpedagogiske prosessane og samarbeid med pedagogisk-psykologisk teneste.

Kapittel 1 handlar om bakgrunnen for val av tema og målet for forskinga. Forskingsspørsmåla vert lagt fram og avgrensa, deretter vert strukturen på oppgåva gjennomgått.

1.1 Prosjektet sitt føremål og aktualitet

Stortingsmelding 6 (2019-november, Kapittel 1.3), presenterer regjeringa sine tiltak for å betre utdanningssystemet. Overordna mål er vidareutvikling av barnehagen og skulen sin kvalitet slik at alle barn skal få lære, meistre og utvikle seg i eit inkluderande fellesskap. Kompetanse vert omtala som avgjerande og den treng eit løft nært barna.

Personalet i barnehagen møter barn med individuelle behov og føresetnadar som treng å verte møtt på ulike måtar. Arbeidet i barnehagen er prega av å vere skjønnsbasert. Spørsmålet er om det faglege skjønnet er nok, eller om dei pedagogiske leiarane kjenner behov for å styrke skjønnsvurderingane sine i møte med barn som kan kome til å trenge spesialpedagogisk oppfølging. I den forbindelse vert bruk av kartlegging ein del av forskinga. Det går føre seg diskusjonar om kartlegging i barnehagen. Systematisk kartlegging vert sett på både som eit godt verktøy for å fange opp barn i risiko, men vert også sett på som ein tidstjuv med alt for smalt nålauge for kva som er normalt. Elisabeth Brekke Stangeland (2017) skriv at pedagogar alltid har observert, og om ein problematiserer kartlegging kan konsekvensen verte at praksisen forsvinn. Dette vil vere kritisk for barna som ikkje vert oppdaga og dermed ikkje får tidleg hjelp. Ho seier at arbeidet med kartlegging har positive konsekvensar for kunnskapsauken gjennom kursing, og kvalitetsauke grunna merksemda til personalet vert fokusert i forbindelse med kartlegging. Barnehagar samarbeider mellom anna med pedagogisk psykologisk teneste i dei spesialpedagogiske prosessane og det er dette

samarbeidet eg avgrensar oppgåva til. Pedagogisk psykologisk teneste vert forkorta til PPT og forkortinga vert nytta vidare i teksten.

Eg har sterk tru på einskildpersonar og systema si evne til å kunne vurdere i saker. Eg ser også behovet for eit pedagogisk personale med høg grad av kunnskap. Behovet for kunnskap fordrar samarbeid innad i barnehagen, samstundes er det eit behov for å innhente informasjon og kunnskap frå andre instansar. Skjønnsvurderingane som skal takast kan dermed slik eg ser det, styrkjast. Dersom ein nyttar eit perspektiv med vekt på inkludering og tidleg innsats, er skjønnsvurderingar viktig for å vurdere barn sitt utbyte av barnehagetilbodet. I fylgje Else Johansen Lyngseth og Bodil Mørland (2017) er omgrepet tidleg innsats ein del av det « [...]offentlege sitt ansvar og omfattar til dømes inkludering, førebygging spesialpedagogisk hjelp, kvalitet og skjønnsutøving.» (s. 11).

Føremålet med masteroppgåva er å utvikle kunnskap om fagleg skjønn i spesialpedagogiske prosessar, og av den grunn ynskjer eg at omgrepet vert teke fram i lyset og løfta opp i diskusjonar i kvardagen. Dette kan føre til både klargjering og djupare innhaldsforståing. Grimen og Molander (2008, s. 179) skriv at trass i den framståande rolla skjønnen har, har profesjonslitteraturen merkeleg lite omtale av omgrepet skjønn. For å utvikle denne kunnskapen valde eg å undersøke korleis dei pedagogiske leiarane forstår omgrepet fagleg skjønn i samband med dei spesialpedagogiske prosessane og korleis dei kjenner på at dei vert møtte med sine skjønnsvurderingar i samarbeid med PPT. Vidare ynskjer eg å vere med å styrke samarbeidet mellom PPT og pedagogiske leiarar til det beste for barn. Det er også eit ynskje at masteroppgåva kan ha interesse for både pedagogiske leiarar, styrarar og spesialpedagogar i PPT. Og slik kan oppgåva bidra med å auke kunnskapen hjå fleire i feltet.

Vidare er temaet relevant fordi omgrepet vert nytta i lover, føreskrifter og planar. Rammeplan for barnehagen (2017) nyttar omgrepet fagleg skjønn i samband med rolla til pedagogisk leiar. Det fulle namnet på lova er Forskrift for rammeplan for barnehagens innhald og oppgåver (2017), men den vert heretter kalla rammeplan (-en). Dette er ei føreskrift til lov om barnehagar. I rammeplanen står det at «pedagogisk leiar skal leie og setje i verk arbeidet i tråd med godt fagleg skjønn.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Det er viktig å formidle at

den pedagogiske leiaren ikkje står åleine med ansvaret i barnehagen. Både barnehageeigar og styrar har ansvar, men i dette prosjektet er det dei pedagogiske leiarane som har fokus.

Prosjektet er aktuelt med tanke på rolla PPT har når det kjem til samarbeid om barn med særskilde behov. Eg finn i st.meld. nr 41 (St.meld. nr. 41, 2009, del 3, kap. 12) at når ein snakkar om barn med særskilte behov, er dette barn med behov for ekstra omsorg og støtte til utvikling og læring av ferdigheiter uavhengig av diagnose eller årsaka til behovet. Lov om barnehagar (2005, paragr. 2) skriv om barnehagen sitt innhald at barnehagen mellom anna skal ta omsyn til alle barn sitt funksjonsnivå, bidra til at alle barn får kjenne på meistring og glede og vere med å utjamne sosiale ulikskapar. Barnehagen skal i fylgje rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8) vere med på å førebu barn til å vere aktive deltakarar i samfunnet og bidra til at grunnlaget for eit godt liv vert lagt for barna. Eit overordna prinsipp er at alle avgjerder og handlingar i høve barnet, skal ha barnet sitt beste som grunnleggjande omsyn. Omgrepet barnet sitt beste kjem eg nærare inn på i kapittel 2.1.1.

Å vurdere kva barnets beste er, og om barn får dekt sine behov innanfor det allmennpedagogiske, krev aktiv bruk av skjønnsvurderingar. I FNs barnekonvensjon om barn sine rettar (1989) står det mellom anna at: «Det som er det beste for barn skal vurderast særskilt og vere eit grunnleggjande omsyn.» (art. 3). Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 40) skriv at det allmennpedagogiske tilbodet skal formast etter behova barna har og føresetnadane deira, og at tilrettelegginga skal vurderast undervegs. Dersom barnet sitt behov ikkje kan dekkast innanfor det allmennpedagogiske skal foreldra opplysast om retten til å krevje ei sakkunnig vurdering. Det vert naturleg å setje det faglege skjønnnet i samheng med Barnehagelova §19c som syner at PPT er kommunen sin sakkunnige instans i saker om spesialpedagogisk hjelp. PPT sitt mandat er både å skrive sakkunnige vurderingar og å støtte til kompetanse- og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge barnehagetilbodet for barn med særskilde behov (Barnehageloven, 2005, paragr. 19c). Dette gjer at det er mogeleg for barnehagen og pedagogisk leiar å søkje støtte hjå PPT i skjønsmessige vurderingar.

1.2 Presentasjon av problemstilling

Gjennomgang av prosjektet sin aktualitet og føremål syner bakgrunnen til val av tema. Eg jobbar som spesialpedagog medan eg tek master i spesialpedagogikk. I arbeidet mitt er eg oppteken av å ha ein god relasjon med barnehagane og dei pedagogisk leiarane for å leggje til rette for eit godt samarbeid. Det er av den grunn interessant for meg å sjå nærare på korleis vi som spesialpedagogar i PPT skapar tryggleik i samarbeid med pedagogiske leiarar i dei spesialpedagogiske prosessane. Ved å forske på korleis nokre utvalde pedagogiske leiarar forstår omgrepet fagleg skjønn og erfaringar dei har med å nytte fagleg skjønn, håpar eg at grunnlaget for eit samarbeid kan styrkast. Med dette som bakgrunn er desse forskingsspørsmåla valt:

- Korleis forstår eit utval pedagogiske leiarar omgrepet fagleg skjønn?
- Kva erfaringar har eit utval pedagogisk leiarar knytt til fagleg skjønn i bekymringsfase, tilvising til PPT og vidare samarbeid med PPT?

I litteraturen vert fagleg og profesjonelt skjønn nytta om ein annan. Eg nyttar fagleg skjønn når eg skriv, fordi det er det omgrepet som vert nytta i rammeplanen.

1.2.1 Avgrensingar, presiseringar og nøkkelord

Som nemnt tidlegare avgrensar eg oppgåva til empiri frå pedagogiske leiarar i barnehagen. Pedagogiske leiarar har ei profesjonsutdanning som barnehagelærar, dei har både teke utdanning og fått opplæring i faga sine, noko som skapar ei forventning til innhaldet i jobben. Eg støttar meg på Jens Garbo og Vidar Raugland (2017, s. 16) i tillegg til Ingar Heum (2014, s. 19) som skriv at det ligg ei forventning om at profesjonelle nyttar sitt faglege skjønn i utøvinga av arbeidet sitt. Heum (2014, s. 19) skriv vidare at det profesjonelle skjønnet vert utøvd av personar som er utdanna innanfor eit bestemt fag, og då helst i det konkrete faget sine skjønnsmessige dilemma og utfordringar. Forventinga knytt til innhaldet i kontekste mitt prosjekt tek føre seg, er at pedagogiske leiarar har kunnskap som støttar barn i si utvikling, eller identifisere behov for å søke støtte hjå andre til skjønnsvurderingar. Eg set det i samanheng med regjeringa sin strategi om å auke kvaliteten i barnehagen. Regjeringa skriv mellom anna at «[...] kvaliteten i barnehagane varierer. Alle barn får ikke et tilbud i tråd med barnehageloven og rammeplanen.» (Kunnskapsdepartementet, 2021, Kapittel 1.1).

Når eg snakkar om fagleg skjønn baserer eg meg på Harald Grimen og Anders Molander (2008) som skriv at profesjonelt arbeid ofte skildrast som skjønnsbasert og seier om skjønn: «Skjønn ses som en uomgjengelig side ved en type praksis som anvender generell kunnskap, nedfelt i handlingsregler, på enkelttilfeller.» (s. 179). Eg gjer vidare greie for dette i kap. 2.2.2.

I prosjektet har barnehagen og barnehagelærarprofesjonen sitt samarbeid med PPT ei viktig rolle. På grunn av oppgåva sine naturlege avgrensingar i høve tid og ressursar har det ikkje vore rom for å inkludere PPT eller foreldra sine ståstadar gjennom intervju, rolla deira er ikkje mindre viktig av den grunn. Foreldra si rolle er ikkje teken med i stort omfang grunna oppgåva sitt mål, men det må likevel presiserast at eg er medviten om foreldra sin rett og rolle når det kjem til eigne barn. I merknader til ny paragraf 19b i barnehagelova først ledd (2005, paragr. 19b) vert det sagt at både melding til PPT og vedtak om spesialpedagogisk hjelp føreset at foreldra til barnet samtykker til det. Omgrepet bekymringsfase er henta frå «Rettleiaren for spesialpedagogisk hjelp.» Bekymringsfasen sitt kjenneteikn er at enten foreldre, eller andre som kjenner barnet, som til dømes barnehagen, er bekymra for barnet si utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9).

1.3 Struktur

For å skape ein oversikteleg tekst for lesar, har eg laga ein struktur der det mest overordna kjem tidleg i teksten. For å gjere det meir oversikteleg vil kvart av dei seks kapitla starte med nokre ord om kva lesar vil finne i det komande kapitlet.

Eg tek føre meg oppgåva si teoretiske forankring i kapittel 2 som er inndelt i tre delkapittel. Delkapittel 2.1 spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, set lys på forskinga si samanheng med lover, føreskrifter, føringar og spesialpedagogikk i barnehagen. Profesjonen pedagogisk leiar vert forklart ut frå lov og rammeverk som legg føringar for, og definerer innhaldet i profesjonen når det kjem til barn som kan ha eit særleg behov for spesialpedagogisk hjelp. Vidare vert normalitet og kartlegging beskrive. Delkapittel 2.2 «fagleg skjønn» er inndelt i tre underkapittel. Her vert omgrepa profesjon, skjønn og fagleg kunnskap beskrive teoretisk, for å gje lesar ei forståing av kva som ligg til grunn for fagleg skjønn. Omgrepet profesjon er

sentralt i prosjektet og dermed beskrive. Kunnskap i profesjonar vert til slutt i dette kapittelet løfta fram for å syne samanhengen mellom kunnskap, profesjon og skjønn. Delkapittel 2.3 inneheld relevant forskning, både internasjonal og norsk. Her har eg sett litt etter forskning som er relevant og tatt med noko av det som har vore interessant for mitt prosjekt. Eg finn mykje forskning om spesialpedagogikk og ein god del om fagleg skjønn, men litt mindre om pedagogiske leiarar eller spesialpedagogar knytt til profesjon og fagleg skjønn. Eg har vore ute etter forskning som har vore aktuelt for mitt prosjekt som koplpar dei ulike tema i prosjektet og har valt å ta med forskning som kan seie noko om ulike element i forskinga mi.

Kapittel 3 omhandlar metodisk tilnærming. Vala for metode, korleis eg går fram i forskinga og prosessen frå intervju til ferdig produkt vert gjort greie for. For å gi lesar ei forståing av mi rolle og korleis den kan ha påverka forskingsresultatet, vert forforståinga og utfordringane mi rolle har for prosessen gjort greie for. Til slutt vert etiske aspekt ved forskinga sett på. I kapittel 4 legg eg fram og tolkar funn frå empirien. Kapittel 5 er drøfting av funn i lys av relevant teori. Kva tyding forskinga har, vert diskutert før eg skriv kva som kan vere nyttig for andre å forske på. Til slutt vil eg i kapittel 6 kome til ein konklusjon for forskinga mi.

2.0 Kunnskapsgrunnlag

Eg har valt å sjå på fagleg skjønn opp mot dei pedagogiske leiarane og barn som kan kome til å trenge spesialpedagogisk oppfølging i barnehagen og vil av den grunn vinkle kunnskapsgrunnlag og fagleg skjønn inn mot det.

2.1 Spesialpedagogikk i barnehagen

I kapittelet tek eg føre meg rammer og lovverk som syner barnehagen si plattform og korleis rammeplan for barnehagen og spesialpedagogisk veileder bekreftar barnehagen sitt mandat. Vidare tek eg føre meg rolla til pedagogisk leiar og PPT, samarbeid, normalitet, kartlegging og tidlegare forskning på området som er aktuell og kan forankre prosjektet sitt tema.

2.1.1 Prinsippet om barnet sitt beste i styringsdokument

For å beskrive kva ramme barnehagen arbeider innanfor kan det vere nyttig å starte med å sjå til FN sin barnekonvensjon. Der finn ein at artikkel 3 løfter fram at når det kjem til handlingar som gjeld barn, skal barnet sitt beste alltid vere eit grunnleggande omsyn. Eit av barnekonvensjonen sine prinsipp er prinsippet om barn sitt beste og med barnekonvensjonen pliktar institusjonane med ansvar for barn, å fylgje standardar satt av kompetente myndigheiter (Barnekonvensjonen, 1989). Det offentlege sitt ansvar for tidleg innsats vert med barnekonvensjonen som bakteppe eit ansvar vi pliktar oss til. Ådne Valen-Sendstad (2013, s. 240–243) diskuterer prinsippet om barn sitt beste og barn sine rettar. Han skriv at korleis ein forstår barn, kva syn ein har på barn både pedagogisk, sosiologisk, psykologisk, antropologisk og etisk påverkar kva ein ser som barn sitt beste. Han seier vidare at det er samanheng mellom kva vi tenkjer er viktig i og for livet, i våre vurderingar om barn sitt beste. Lucy Smith (2020, s. 28) skriv om at Den europeiske menneskerettskonvensjonen er eit levande dokument som skal vere gjenstand for ei dynamisk tolking i tråd med samfunnet si utvikling, dette skal også til ei viss grad gjelde barnekonvensjonen. Om ein ser Valen-Senstad (2013) og Smith (2020) i samanheng syner det at omgrepet barnet sitt beste ikkje er statisk. Det er i stadig utvikling og ein må av den grunn ta omsyn til stadig ny kunnskap når det kjem til avgjersler om barn sitt beste.

Stortingsmelding 6, Tett på- tidleg innsats og inkluderande fellesskap i barnehage, skule og SFO (2019-november) kom som eit svar på at mange barn og unge med særskilte behov for tilrettelegging i barnehage og skule ikkje fekk den støtta dei treng, eller fekk den for seint og vert møtt med lave forventningar. I Stortingsmeldinga står det at tilsette med god kompetanse og nære relasjonar til barn og elevvar er avgjerande. Vidare står det at barnehagar og skular skal samarbeide med det lokale støttesystemet for å vere best mogeleg i møte med mangfaldet blant barn. Tiltak ut frå meldinga er å bringe kompetansen nærare barnet og styrke det tverrfaglege samarbeidet. Det lokale støttesystemet kan bestå av mellom anna PPT og helsestasjon og skulehelsetenesta, der ein blant anna arbeider mot å bringe kompetansen nærare barna og elevane (Meld. St. 6, 2019-november, Kapittel 1.1).

Rammeplanen set rammer for kva barnehagen sitt innhald skal vere. Både barnehageeigar og alt personale i barnehagen har ansvar for at rammeplanen vert følgt. Barnehagelærer er den

profesjonen som vert utdanna særskilt for å utføre oppgåvene i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, Kapittel 2). Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, Kapittel 7) skriv om tilrettelegging av det allmennpedagogiske tilbodet for barn som treng ekstra støtte. Der står det at barnehagen skal sørge for at barn som treng ekstra støtte, tidleg får den sosiale, pedagogiske og/eller fysiske tilrettelegginga som er naudsynt for å gi barnet eit inkluderande og likeverdig tilbod. Det står vidare i kapittelet at tilrettelegginga skal vurderast undervegs og justerast i tråd med barnet sitt behov og utvikling. Dersom barnet ikkje får dekt behova sine innanfor det allmennpedagogiske tilbodet i barnehagen, skal foreldre verte opplyste om retten til å krevje ei sakkunnig vurdering. Rammeplanen syner at ansvaret for innhaldet i barnehagen ligg på fleire enn pedagogisk leiar, men i dette prosjektet er det dei pedagogiske leiarane som er i fokus.

Retten til spesialpedagogisk hjelp er ein individuell rett med føremål om å gje barnet tidleg støtte og hjelp, for å bidra til barnet si utvikling og at barnet vert betre rusta til skulestart. Eit hjelpemiddel for å vurdere korleis barnehagen skal gå fram for stette lovverk og rammeplan som beskrive over her, er å nytte informasjon frå Veilederen for spesialpedagogisk hjelp, heretter kalla Rettleiaren. I Rettleiaren (2017, s. 2–4) finn ein informasjon om kor tid retten til spesialpedagogisk hjelp trer inn, kva den skal innehalde, organiseringa og saksgangen. Barn under opplæringspliktig alder som har eit særleg behov for spesialpedagogisk hjelp, har rett til slik hjelp og kommunen har plikt til å oppfylle retten til slik hjelp.

2.1.2 Spesial pedagogisk hjelp i barnehagen

I fylgje Edvard Befring (2021, s. 51) er det primære føremålet i spesialpedagogikken å bidra med kvalifisert opplæring, hjelp og støtte til eit mangfald av sårbare barn og unge med særlege behov. Innfatta eit vidt spekter av funksjonshemmingar og psykososiale vanskar, og det fordrar eit krav om spesialpedagogisk kompetanse som er bygd på innsikt frå fleire fagfelt. Barnehagelærarprofesjonen har også arbeidet sitt retta mot denne målgruppa. Av den grunn inngår innsikt i kartlegging og tiltak retta mot einskildindivid i barnehagelærarprofesjonen sin kunnskapsbase (Bjerklund et al., 2019, s. 12).

Rettleiaren (2017) beskriv «særskilde behov» som: «et krav om at barnet må ha et behov som skiller seg fra, eller er mer omfattende enn det behovet barn på samme alder har.» (s. 4). Målet er å hjelpe barnet i utviklinga så tidleg det let seg gjere. Det vil setje krav til at dei som har ansvaret for barnet har kunnskap og forståing om barnet, om generell utvikling og kva barnet treng av støtte i utviklinga. Dette er i fylgje Rettleiaren i tråd med målsettinga om tidleg innsats. Rettleiaren (2017) syner til Melding til stortinget 19 (2016-mars), som skriv at «Barnehagelæreren må ha kompetanse til å se barnets behov, kunne støtte i lek og legge til rette for et helhetlig og inkluderende barnehagetilbud.»(Kapittel 4.4.1). Rettleiaren (2017) presenterer ei oversikt over dei ulike fasane i saksgangen og kva som er viktig i prosessen.

1. I bekymringsfasen er det viktig å fange opp, følge opp, kome i tidleg dialog med foreldre og drøfte med styrar og andre kollegaar. Foreldra må her få informasjon om retten til sakkunnig vurdering av barnet.
2. Tilvising til PPT om foreldra samtykker.
3. Sakkunnig vurdering av barnet sitt behov frå PPT.
4. Den sakkunnige vurderinga sendast til kommunen som gjer vedtak.
5. Planlegginga og gjennomføringa.
6. Evaluering og vegen vidare. Ein gong i året er det krav om årsrapport, som syner kva hjelp barnet har fått og vurdering av den utviklinga som har funne stad.
(Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9)

2.1.3 Pedagogisk leiar si rolle

Eg vil no skildre pedagogisk leiarrolla knytt opp mot arbeid med spesialpedagogikk i barnehagen og mandatet rolla har gjennom lovverk, rammeplan og frå teori.

Barnehagelova (2005) er det viktigaste styringsdokumentet til barnehagen. I formålsparagrafen (Barnehageloven, 2005) står det at: «Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling.» (paragr. 1). I denne oppgåva er det som nemnt i innleiinga, dei pedagogiske leiarane som har fokus. I rammeplanen, som er føreskrift til Barnehagelova og eit styringsdokument for barnehagar, står det:

Den pedagogiske leiaren er gitt ansvaret for å setje i verk og leie det pedagogiske arbeidet i tråd med godt fagleg skjønn. Den pedagogiske leiaren skal rettleie og sørge for at barnehagelova og rammeplanen blir oppfylte gjennom det pedagogiske arbeidet. Den pedagogiske leiaren leier arbeidet med å planleggje, gjennomføre, dokumentere, vurdere og utvikle arbeidet i barnegruppa eller innanfor dei områda han/ ho er sett til å leie. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16)

Det står vidare at barnehagen skal tilpasse det allmennpedagogiske tilbodet etter barna sine behov og føresetnadar (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 40). Den skal sørge for at barn som treng ekstra støtte, tidleg får den sosiale, pedagogiske og/eller fysiske tilrettelegginga som er naudsynt for å gi barnet eit inkluderande og likeverdig tilbod. Rammeplanen syner at den pedagogiske leiaren skal bruke skjønn for å lede det pedagogiske arbeidet, men kva konkrete tiltak kvart einskild barn kan måtte trenge er ikkje uttalt. Det vil av den grunn krevje at barnehagane og dei pedagogiske leiarane utøver skjønn i møte med det einskilde barnet for å møte det overordna prinsippet om å ha barnet sitt beste som grunnleggjande omsyn. Ingvild Åmot (2017, s. 140) skriv at slutningar som pedagogar tek, må grunnleggjast med det samfunnet meiner er barnet sitt beste ut frå forståingane som rådar. Vidare seier ho at pedagogar både bør og kan utøve skjønn i vurderingar og konklusjonar som gjeld barn.

Ikkje berre skal pedagogisk leiar vurdere og leie seg sjølv og sitt arbeid i barnehagen, men også rettleie medarbeidarar på avdelinga og vurdere miljøet i barnehagen. Dette krev pedagogisk leiar som har ulike fokus på same tid, og nyttar kunnskap når det kjem til skjønnsmessige vurderingar dei har ansvar for. Det er i den samanheng fint å ha med seg at «barnehagelærarar har aukande profesjonsmedvit, og dermed medvit om at akademisk kunnskap er viktig som grunnlag for profesjonsutøvinga» (Aasen, 2021, s. 45). Dette går eg nærare inn på i kapittel 2.2.1.

2.1.4 Pedagogisk- psykologisk teneste

Eg går no vidare med å beskrive PPT sitt mandat ut frå lovverk, føreskrifter og teori for å syne kva rolle PPT har.

PPT si rolle er heimla i barnehagelova. Den vart sett i verk 01.08.16, og er som følger:

Kommunenes pedagogiske-psykologiske teneste er sakkyndig instans i saker om spesialpedagogisk hjelp. Den pedagogisk-psykologiske tenesten skal sørge for at det blir utarbeidet lovpålagte sakkyndige vurderingar. Den pedagogiske-psykologiske tenesten skal bistå barnehagene i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge barnehagetilbudet for barn med særlege behov. Departementet kan gi forskrifter om andre oppgaver for den pedagogisk-psykologiske tenesten.

(Barnehageloven, 2005, paragr. 19c).

Mandatet til PPT er todelt. PPT skal vere både sakkyndig instans når det kjem til vurderingar om ein skilde barn sitt behov for spesialpedagogisk hjelp, og PPT skal støtte barnehagane i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling. Frå statleg hald har det vore ynskje om å arbeide med å styrke systemretta arbeid i PPT, med eit fokus på førebygging og kompetanse- og organisasjonsutvikling (Bjerklund et al., 2019, s. 12). «Spesialpedagogikken har et nært faglig fellesskap med pedagogikk, etikk og helsefag og er forankra til biologiske og teknologiske kunnskapsområder. Dette utgjør et bredt kompetansegrunnlag for å imøtekomme mangfoldet av sårbare barn med store utfordringer og uforløste muligheter» (Befring, 2021, s. 51). Regjeringa ynskjer at PPT skal bidra til førebygging av vanskar og støtte barnehagane i å tilpassa tilbodet meir til mangfaldet i barnegruppa og på den måten auke kvaliteten både på det ordinære og det spesialpedagogiske tilbodet i barnehagane. Dette kan gjerast ved å vere meir til stades og tettare på barna i barnehagane (Meld. St. 6, 2019-november, Kapittel 4).

Systemretta og individretta arbeid er knytt til kvarandre gjennom at det eine inkluderer det andre. Ein kan ikkje snakke om system utan å ta med individet, og dermed har arbeidsformene nær samanheng med kvarandre (Bjerklund et al., 2019, s. 12). Desse to måtane er i eit avhengigheitsforhald der dei styrker og påverkar kvarandre skriv regjeringa (Meld. St. 6, 2019-november). Anne Sofie Samuelsen og Helen L. Bargel (2018, s. 19–26) betraktar individuelt, kontekstuel og relasjonelt perspektiv i heilskap. Dette er naudsynt ved ei utredning av barnet for å syte for, og auke grada av inkludering av barnet. Dermed skal PPT innhente opplysingar både frå barnet, heimen og barnehagen i tillegg til eigne

observasjonar. På denne måten vert samtalen med dei pedagogiske leiarane sentrale i PPT si innhenting av informasjon.

Som skriv i innleiinga har pedagogisk leiar og barnehagelærarprofesjonen sitt samarbeid med PPT ei viktig rolle i mitt prosjekt. Eg går ikkje inn på korleis PPT arbeider inn mot barnehagen eller i stor grad om PPT sitt mandat i forhold til barn i barnehagen, men ser på korleis pedagogisk leiar forstår omgrepet fagleg skjønn og korleis pedagogisk leiarar erfarer samarbeidet med PPT i denne prosessen.

2.1.5 Samarbeid

Barnehagen skal samarbeide med foreldre og føresette, dette er nedfelt i formålsparagrafen i lov om barnehagar (2005, paragr. 4). I rammeplanen står det at gjennom eit samarbeid og forståing med heimen, skal barnehagen ta i vare barna si utvikling og ha barnet sitt beste som mål. Barnehagen skal tilrettelegge for god dialog med foreldra der det jamleg vert utveksla observasjonar og vurderingar angående barnet. Foreldra skal gjennom samarbeidet sikrast medverknad til tilrettelegging av barnet sitt tilbod. Barnehagen skal grunnkje vurderingane og ta omsyn til foreldra sine synspunkta (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 29). Foreldre er den viktigaste ressursane i eit tverrfagleg samarbeid og foreldre og barnehage kan støtte kvarandre gjensidig for ein oppvekst som er stimulerande og trygg for barnet (Glavin & Erdal, 2018, s. 172).

Vivian Nilsen (2014, s. 32–48) skriv at det er foreldra sin rett til å vere med i drøftingar som angår sitt barn. Barnehagen skal vere lyttande til foreldra, men utan at det skal kome i vegen for barnet sine rettar. Ho skriv vidare at for at samarbeidet skal fungere så godt som mogeleg, er det viktig at deltakarane er lyttande til kvarandre sine tankar, meiningar og idear. Nilsen trekk fram at om årsak til utfordringar vert beskrive som at barnet er biologisk umogen, vil ein stå i fare for å ha ei haldning til barn som ikkje stettar mål om tidleg innsats. Dersom barnet på grunn av denne haldninga går glipp av tidleg innsats som kan avhjelpe utfordringane, vil utfordringane barnet har kunne stå i fare for å auke. Utfordringar kan vere vanskelege å oppdage hjå små barn, men ein kan kjenne på ei uro for barnet si utvikling. Når denne bekymringa om barnet si utvikling oppstår, skriv Nilsen at samarbeid med kollegaar og

leiinga vert viktig. Innsamlinga av informasjon når denne bekymringa oppstår vil avgjere om barnehagelærar bør observere meir strukturert og samarbeid med foreldra bør kome i gong så tidleg som mogeleg. Nilsen skriv at foreldra har ansvaret og kan kome med nyttig informasjon, men foreldre kan reagere på ulike måtar i dette samarbeidet og det er viktig å anta ei profesjonell og lyttande halding til foreldra sine ynskjer for barnet sitt. Det er også viktig å formidle at barnet sitt beste går framfor alt anna for barnehagen sin del. Tiltak kan setjast i gong i barnehagen, i heimen ved rettleiing av foreldra, eller det kan med samtykke frå foreldra tilvise barnet til andre instansar som helsestasjon, lege, spesialisthelseteneste, PPT, Bup, barnevern. Ho seier vidare at barnet kan trenge at ein samarbeider tverrfagleg for at det skal få best mogeleg hjelp. Nilsen (Nilsen, 2014, s. 40–48) presenterer ein «modell for samarbeid om identifisering og tiltak i barnehagen» (s. 41). Modellen er ein måte å gå fram på for å identifisere utfordringane og for å finne ut kva som er best mogeleg hjelp for barnet. Ho skriv at nokre utfordringar er lett å identifisere, medan andre utfordringar har behov for ein går meir strukturert fram. Eg går ikkje meir inn på og forklarar modellen her grunna ramma for oppgåva, men tykkjer likevel det er bra at den er med for å syne til ein strukturert modell som trekk inn mange aspekt på ein oversiktleg og ryddig måte. Ein slik modell vil slik eg ser det støtte og trygge dei spesialpedagogiske prosessane i barnehagen ved å syne til ein struktur for dette arbeidet.

Tverrfagleg samarbeid er ein metode å nå måla for barna i kommunen og dersom alle som jobbar for barn og unge samarbeider, vil dette sikre og styrke oppvekstmiljøet (Glavin & Erdal, 2018, s. 19–20; Meld. St. 6, 2019-november, Kapittel 4.3.2). Det står i rammeplanen (2017, s. 16) at styrar skal sikre gode rutinar for samarbeid mellom barnehagen og relevante institusjonar, som skule, helsestasjonen, PPT og barnevernet. I dette prosjektet avgrensar eg meg til samarbeidet mellom barnehage og PPT. Ei av oppgåvene til PPT er å vere støttespelar til barnehagen gjennom å «[...] bistå barnehagen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge barnehagetilbudet for barn med særlege behov.» (Barnehageloven, 2005, paragr. 33). For at samarbeidet skal fungere avhenger det både av at barnehagane etterspør PPT sine tenester, men også at PPT aktivt må tilby sine tenester. Eit tett samarbeid vil kunne føre til at PPT aukar kunnskapen om barnehagane og kjennskap til barna. Dermed kan PPT gi god rettleiing og støtte til personale i barnehagane.

2.1.6 Normalitet og kartlegging

Som pedagogisk leiar må ein som allereie nemnt kunne vurdere om eit barn har tilstrekkeleg nytte av barnehagetilbodet og om barnet kan ha behov for støtte. Barnehageloven (2005, paragr. 19) slår som nemt fast at barn under opplæringspliktig alder har rett til spesialpedagogisk hjelp dersom dei har særlege behov for det. Avgjersla om eit slikt behov er til stades eller ikkje, vert teken ved skjønnsmessig vurdering, og tyder at barnet sine behov er meir omfattande enn behovet jamaldra barn har. Med dette som bakteppe må det på ein eller annan måte vere mogeleg å samanlikne om barnet strevar med noko særskild i forhold til jamaldra. Åmot (2017, s. 134–137) skriv at barn føddast med ulike føresetnadar og nokre av desse set grenser for barnet både sosialt og personleg. Desse grensene kan kome frå barnet sine eigne funksjonsnedsetjingar eller den vansken barnet har, og/eller kan miljøet barnet er ein del av setje desse grensene for barnet. Mette Christensen Jensen (2023, s. 129) skriv at den inkluderande spesialpedagogikken ikkje tek kategorisk utgangspunkt i barn sine diagnoser, men at ein opprettheld kunnskapen om funksjonsnedsettingar som vesentleg for utvikling av god undervisningspraksis. Det vil med andre ord kunne bety at det til dømes kan vere noko med miljøet, tilrettelegginga eller mangelen på tilrettelegging i miljøet som fører til dette. Våre haldningar når det kjem til barn med utfordringar kan også vere med å skape eit bilete av kva som er normalt og ikkje. Det er ulike meiningar om kartlegging av barn og i kor stor grad ein bør kartlegge, men ho skriv vidare at kartleggingar kan nyttast for å kartlegge både barnet og miljøet. Åmot (2017, s. 138) seier at ut frå ein allmennpedagogisk ståstad er nytten ved kartlegging også at ein får oversikt over kva barn som kan trenge særskild støtte, og for å ha eit best mogeleg grunnlag for vidare utredning hjå sakkyndig instans. Observasjon vert nytta i barnehagekvardagen og det varierer i fylgje Adam Vogt (2014, s. 69) kor formelle dei er. Vogt skriv at dei strukturerte observasjonane er meir reliable enn dei usystematiske, men at dei usystematiske på den andre sida kan fange opp trekk ved åtferda som var uventa. Likevel er det det ein fare for at resultatata ikkje vert valide på grunn av at subjektive synsingar i større grad får spelrom. Observasjonar ikkje er for strengt strukturert eller for lite strukturert vil i fylgje Vogt fungere mest optimalt.

I ein kvardag i barnehagen er det også mange omsyn å ta, både til organisatoriske forhold, rammer og regelverk, andre instansar og at det på ei avdeling er mange barn som alle har rett til å verte sett. Korleis ein tek desse omsyna og korleis ein balanserer desse, er ikkje alltid like lett. Grimen og Molander (2008, s. 188) seier at skjønn er ei resonnering av kva som bør

gjerast i einskildtilfelle, men som er bunden på ulike måtar. Det syner litt av spenningsforholdet som pedagogisk leiar tek sine skjønnsvurderingar under, og syner litt av den kompleksiteten som ligg føre for ei skjønnsvurdering.

2.2 Fagleg skjønn

I dette kapittelet vil eg syne til forskning som omhandlar fagleg skjønn, og samarbeidet mellom barnehage og PPT for å gje lesar ei ramme for tematikken i forskinga. Vidare vil eg gje ei teoretisk beskriving av omgrepet skjønn, sjå på ulike typar skjønn og kva teorien seier at skjønnsvurderingar er. Ved å knyte teori om omgrepet kunnskap til omgrepet skjønn, får vi eit bilete av kva kunnskapen i profesjonen barnehagelærer er sett saman av. Eg får løfta fram barnehagelærerprofesjonen sitt viktige faglege grunnlag og verdien av kunnskapen i profesjonen som er viktig å nytte seg av i møte med spesialpedagog og PPT.

2.2.1 Profesjon

Før eg kjem inn på omgrepet fagleg skjønn, ynskjer eg fyrst å gå inn på kva ein legg i omgrepet profesjon då barnehagelæreryrket er eit profesjonsyrke med påfølgjande krav til utdanning. For å jobbe som pedagogisk leiar i barnehagen må ein ha utdanning som barnehagelærer, eller anna treårig pedagogisk utdanning på høgskulenivå med vidareutdanning i barnehagepedagogikk (Barnehageloven, 2005, paragr. 18).

Omgrepet profesjon er ikkje så lett å beskrive, eller definere, og det er rom for å tolke omgrepet på ulike måtar, men omgrepet har i seg ei forventning om at det er noko som er profesjonelt. Vidare ligg det i omgrepet at dei profesjonelle innehar ei viss kompetanse om noko og dermed at dei profesjonelle sit med kunnskap om noko som er sant og gyldig. Ein har ei tru om at dei profesjonelle har noko å kome med på sitt fagområde, og ein venter å kunne få råd og svar frå desse som sit inne med høgare kunnskap og er spesielt dyktige (Molander & Terum, 2010, s. 17). Det er ei forventning frå politisk hald at yrkesgruppa i kraft av sin kompetanse utfører oppgåver av allmenn interesse etter normative forventingar for standard (Molander & Terum, 2010, s. 20). For å utøve ein profesjon, må ein i fylgje Harald Grimen (2008, s. 71) ha ei utdanning av ei viss lengd, som vil seie på universitetsnivå eller høgskulenivå og at kunnskapen i profesjonen er ei blanding av teoretisk, vitenskapleg og

praktisk kunnskap. Eg forstår dermed profesjonar som yrker som forankrar utøvinga av yrket sitt på grunnlag av ein kunnskapsbase bygd på spesialisert utdanning, inkludert barnehagelærerutdanninga. Greta Marie Skau (2017, s. 45) skriv at omgrepet profesjonell vert nytta til å uttrykkje handlingar som yrkesutøving med ein viss kvalitet. At ein er kompetent til dei arbeidsoppgåvene ein er sett til. Dette finn eg også hjå Anders Molander og Lars Inge Terum (2010, s. 17–19). Der dei skriv at når ei yrkesgruppe beskriv seg som profesjon, gjev den uttrykk for eit sjølvbilete som forsøker å overtyde andre om si tyding og gyldighet, og at om rolla skal utøvast med fagleg skjønn må ein kunne grunne handlingar ut frå dei forventningane rolla har og då kunne kombinere formalisert kunnskap og utøving av fagleg skjønn.

For å forstå framveksten av profesjonaliserte yrke, kan det vere nyttig å ta eit tilbakeblikk på historia. Omgrepet profesjonalisme skriv Elliot Freidson (2001, s. 12) handlar om at ei organisert gruppe tek på seg makta til å avgjere kven som er kvalifisert til å utføre ei viss oppgåve, å hindra andre i å utføre desse oppgåvene og å kontrollere kriteria som ligg føre for utføringa av oppgåvene. I fylgje Rudolf Stichweh (2008, s. 387) skil profesjonar seg frå andre yrker ved at yrket sin kunnskap og etos vert kultivert, kodifisert og tekstleggjort på ein medviten måte, for så å kunne overføre den som ein akademisk lærbar kompetanse.

Profesjonsveksten i den vestlege verda er knytt til at utdanningar vart akademisert og at ein fekk ei auke om krav til forskingsbasert kunnskap. Historisk vart profesjonane prest, advokat og lege tilskrive høg status og autonomi skriv Runde Slagstad (2008, s. 55). Han skriv vidare at på 1800 talet vaks det fram yrker med likskap til dei etablerte profesjonane med krav om status som profesjon, og dermed vart fleire utdanna innan yrker som fekk status som profesjonar. Slagstad skriv vidare at statusen og autonomien profesjonane har hatt, gjorde at yrkesutøvarar sjølve tok til å formulere krav til innhaldet i ein profesjon og dermed auka kravet til kva innhaldet i utdanninga skulle vere skriv Slagstad. I Noreg vart det frå politisk hald høgt akta at yrkesutdanningane skulle byggast på vitenskap der kravet om analyse, teori og diskusjon skulle ligge til grunn. Dermed vart lærarutdanninga i 1973 ein del av eit vitenskapleg profesjonalisert utdanningssystem (2008, s. 55–67).

Vi ser i Grimen og Molander (2008, s. 179) at grunnlaget for ei spesifikk og sertifiserande utdanning nettopp er naudsynt om det skal kallast ein profesjon. Eit profesjonskjenneteikn er

at kunnskapen som ligg til grunn, må kunne systematiserast og vidareformidlast. Grimen (2008, s. 71) seier at førskulelæreryrket er eit av yrka som det vert diskutert om det er naudsynt med ei sertifisering, eller om det er naudsynt med utdanning for å jobbe i barnehage. Men her er lov om barnehagar klar. Lov om barnehagar (2005, paragr. 18) skriv at pedagogisk leiar må ha barnehagelærarutdanning eller annan treårig pedagogisk utdanning på høgskulenivå med barnehagepedagogisk vidareutdanning.

Ei side ved profesjonsutøverar som ikkje er så synleg på papiret er personleg kompetanse skriv Greta Marie Skau (2017, s. 58), men den har stor tyding på kvaliteten på arbeidet. Skau skriv at omgrepet rommar visdom, mot, evne til kjærleik, sosial intelligens, intuisjon, humor og integritet. Utviklinga av personleg kompetanse vert opparbeidd eller modnast over tid, dersom ein er medviten om å aktivt utvikle seg gjennom ein utforskande og reflekterande haldning overfor eigne haldningar, verdiar og handlingar. Vidare skriv Skau at ho saknar det personlege aspektet i litteratur om profesjonar, noko som ho har med i sin modell «samla profesjonell kompetanse» (s. 58). Modellen hennar syner at teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheiter og personleg kompetanse heng nøye saman, avhenger av kvarandre og verkar på kvarandre. I alle handlingar vi gjer vil alle desse tre aspekta kome til syne med ulik tyngd og er dermed som ei heile. Erfaringa si rolle når avgjersler skal takast er viktig for at det skal vere mogeleg å vurdere alternative handlingar i situasjonar skriv også Winch (2020, s. 8).

2.2.2 Skjønn

Som tidlegare nemnt står det i rammeplanen følgande: «Den pedagogiske leiaren er gitt ansvaret for å setje i verk og leie det pedagogiske arbeidet i tråd med godt fagleg skjønn.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). «Skjønn ses på som en uomgjengelig side ved en type praksis som anvender generell kunnskap, nedfelt i handlingsregler, på enkelttilfeller» seier Grimen og Molander (2008, s. 179). Dette ser ein i alle profesjonar, der allmenne handlingsreglar ikkje kan konkludere med kva som skal gjerast i kvart einskilt tilfelle og den profesjonelle må handtere situasjonar ut frå eigne vurderingar. Grimen og Molander (2008, s. 179) skriv at profesjonelt arbeid ofte beskrivast som skjønnsbasert av den grunn at ein i kvar situasjon kan ha ulike løysingar på kva ein bør gjere i situasjonen. At ein må ta i bruk dømmekraft i situasjonar, gjer at profesjonar ynskjer å ha ei viss kontroll over visse

arbeidsoppgåver. Om ikkje profesjonen har kontroll over korleis ein nyttar dømmekrafta eller kva som er bakgrunnen for skjønnsvurderingane, vil det seie det same som at kven som helst kan utføre arbeidsoppgåva.

Vidare skriv både Grimen og Molander (2008, s. 179) og Eliot Freidson (2011, s.34) at i forlenginga av at profesjonen skal ha ein viss kontroll over skjønnsvurderingane, må det ligge kunnskap til grunn som kvalifiserer for profesjonen. Både Heum (2014, s. 20), Grimen og Molander (2008, s. 181) og Freidson (2001, s. 32) skriv at skjønnnet presenterer profesjonen sin vilje, eller profesjonen sine verdiar og oppfatningar om røynda, då mykje av pedagogikken sine føringar ligg i utdanninga. Med andre ord ser vi at det ikkje er eit ynskje at dei profesjonelle skal ta slutningane sine utan eit visst grunnlag som profesjonen har kontroll over, men på same tid er ein del av det å vere profesjonell å meiste å ta slutningar ut frå egne vurderingar. Dette finn eg att også hjå Winch (2020, s. 7), som syner at teoretisk kunnskap spelar ei viktig rolle når det kjem til dømmekraft, for å kunne overføre abstrakte vurderingar frå ein organisert kunnskap om til særskilde situasjonar der dømmekraft er naudsynt. Noko som gjer at samfunnet har ei tru på at dei profesjonelle sit inne med kunnskap som gjer at dei profesjonelle er til å stole på når det vert teke skjønnsvurderingar. Dette tek Elisabeth Førde (2018, s. 209–223) tak i då ho skriv at i ein tillitsrelasjon er den som skal gi tillit sårbar, og den som mottek tillit er i ein posisjon der maktmisbruk er mogeleg. Ho skriv vidare at barnehagen er mottakar av tillit frå mange hald og skjønnsmynde som er gjeven barnehagelærarar gjennom lovverket er ei tillitshandling då skjønn gjev handlings og slutningsmynde, og vidare at bruk av skjønn er open for normative diskusjonar som gjer at det ikkje er ein fasit for skjønnsslutningar, og ikkje er kunnskapsgrunnlaget for skjønnsslutningane konstant. Dette ser vi igjen med Freidson (2001, s. 153), som skriv at innhaldet i kunnskapsgrunnlaget og kva ferdigheiter som er naudsynte for å praktisere i ein profesjon, endrar seg og at det dermed er naudsynt å halde tritt med dette for at ein skal kunne vere profesjonell eller oppretthalde den profesjonelle rolla.

Heum (2014, s. 12–14) skriv at på svensk vert ordet «värdering», som er avleia frå «värde» eller verdi brukt for skjønn. Dette syner til at skjønnnet har i seg at ein vurderer ulike alternativ for å finne det beste alternativet for situasjonen. Vidare skriv han at i kva grad vi kan utøve skjønn, eller korleis skjønnsutøveren utøver skjønn kjem blant anna an på kompetansen eller

tilgangen på relevant kunnskap eller eksperthjelp. Ein treng altså ikkje å ha all kunnskap sjølv, men vite kvar ein kan finne den. I lærarprofesjonen sin etiske plattform (Utdanningsforbundet, 2012) står det at lærarprofesjonen sin bruk av fagleg skjønn gjer at god utdanning er mogeleg, men at utøving av skjønn også kan føre til uheldig praksis. Etisk medvit og å vere sterk fagleg er lærarprofesjonen si kjerne og samfunnet skal ha tillit til at vi nyttar handlingsrommet vårt etisk forsvarleg.

Både profesjonelt og privat skjønn vert praktisert i barnehagen. I det private skjønnet har vi med oss ulike verdiar og det kan vere at verdiane ikkje er dei same som dei barnehagen står for, dermed kan alle dei skjønnsmessige vala ein tek vert utfordra (Aasen, 2021, s. 22). Grimen og Molander (2008, s. 183) skriv også at det er i situasjonane som er mest krevjande at skjønnsvurderingane vert mest utfordrande. Det profesjonelle skjønnet er ibuande fagleg, opparbeidd gjennom sosialisering og danningprosessar. Den profesjonelle tek faglege val og prioriteringar og har eit anna utgangspunkt for dømmekrafta, bygd på heilskapleg kompetanse og ein fagleg intensjon. Kunnskap ligg til grunn for det profesjonelle skjønnet skriv både Aasen (2021, s. 22–23) og Grimen og Molander (2008, s. 183). Det tyder at ein i barnehagen har faglege rammer og kunnskap som gjeld innanfor profesjonen, som skal ligge til grunn for dei vala ein tek som pedagogisk leiar. Det ligg visse haldepunkt til grunn for å kunne kalle det skjønnsvurderingar og ikkje skal vere fri fantasi, og ein må nytte seg av kunnskapen ein har for å grunnje vurderingane. Heum (2014, s. 33) nyttar omgrepet evidensbasert skjønn der ein handlar ut frå det som tidlegare har synt seg å gje gode resultat, og seier at ved å nytte denne kunnskapen kan motvirke eller hindre slutningar som ikkje er ynskjelege og at det verkar korrigerande på dei slutningane vi tek.

2.2.3 Kunnskap

Eg har no gått gjennom omgrepa profesjon og skjønn. For å kunne kalle eit yrke for ein profesjon er det visse krav som ligg til grunn, og i og med det er ein profesjon, handlar det om krav eller forventningar knytt til skjønnsvurderingane som vert gjort. Krava og forventningane som er knytt til omgrepa handlar mellom anna om forventning om og krav til kunnskap som profesjonsutøvar.

Harald Grimen (2008, s. 72–74) beskriver tre epistemiske dimensjonar som kan gje eit innblikk i at kunnskapsgrunlaget innad i profesjonar er heterogene, fragmenterte og integrerte som praktiske synteser. Han beskriv det med at kunnskapen i profesjonane som heterogen då den er bygd opp av kunnskap frå mange ulike felt eller vitenskapar, ofte med særskilte element som også kan vere motstridande eller stå i konflikt til kvarandre. Han seier at praksisdimensjonen i profesjonen i tillegg har ei normativ side som dreier seg om moralsk, politisk og juridisk skjønn. Når kunnskapen er henta frå fleire ulike felt og skal utførast i praksis, vert den fragmentert. I tillegg er dei vitenskapane som profesjonane knyter seg til også teoretisk mangfaldige og splitta i ulike tradisjonar. Grimen peikar også på at kjerna av dei som utfører arbeidet i profesjonen er langt frå forskinga og når forskinga skal ut til praksisfeltet, vil noko av det teoretiske innhaldet gå tapt på vegen eller at profesjonsutøvarane tek med seg det som høver til kunnskapen vedkomande har opparbeidd gjennom sin praksis. Dette syner at integrasjonen av kunnskapen ikkje er ei teoretisk syntese der dei meningsfylte samanhengane er teoretisk integrert, men heller at samanhengen i kunnskapen er praktiske synteser. Det tyder at kunnskapen er satt saman av blokker av kunnskap frå ulike vitenskapar som gjer at kunnskapsbasen i profesjonen vert ein praktisk heilskap. Eller sagt med Grimen (2008) sine ord: «Det er yrkesutøvelsens fordringar som gjer at kunnskapselementer som kanskje ikkje har noen sammenheng med hverandre, likevel kan inngå i en meningsfull enhet» (s. 74). I studieplanen til barnehagelærerutdanninga ved Høgskulen i Volda (2023) vert mangfaldet i profesjonskompetanse, som avsnittet handlar om, trekt fram under informasjon om studiet: «alle kunnskapsområde i utdanninga er profesjonsretta gjennom integrering av teori og praksis. Kunnskapsområda bidreg med ulike aspekt til barnehagelæraren sin mangfaldige profesjonskompetanse, som høvesvis byggjer på eit integrert syn på omsorg, lek, læring og danning.» (Høgskulen i Volda, 2023).

Det kan vere stor kompleksitet i teori og praksis, då både teori kan bygge på praksis og praksis kan bygge på teori. Spørsmål profesjonane må halde seg til kan vere i kva grad det eine eller det andre skal ha vekt i profesjonspraksisen og at både teori og praksis er avhengig av moralsk, etisk og juridisk skjønn. Den praktiske kunnskapen «uttrykkes i handlinger, bedømmelser, vurderinger og skjønn» i fylgje Grimen (2008, s. 76) og har som kjenneteikn at forma til kunnskapen ikkje kan rivast laus frå den som har den eller frå situasjonen som den vert lært og nytta i og peiker direkte tilbake til kunnskapsbærar og brukssituasjon. Når det kjem til teoretisk kunnskap er kunnskapsbærar utskiftbar, men teoretisk kunnskap er særskilt

viktig på grunn av at ein utan teoretisk kunnskap vil få eit avgrensa handlingspotensiale. I nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning ser vi at praksis er viktig for læring, gjennom at det er krav om 100% oppmøte i praksis for å bestå (UHR-Lærerutdanning, 2018, s. 8). Den typen kunnskap ein utviklar gjennom praksis vert ein del av den personlege tause kunnskapen som kvar einskild i profesjonen sit inne med. Grimen (2008, s. 76) skriv at kunnskap kan beskrivast både teoretisk og praktisk og det syner seg både kroppsleg og verbalt. Det kan vere vanskeleg å få tak i all kunnskap ein sit inne med, men den ligg der og kan nyttast i situasjonar som oppstår. Denne typen kunnskap omtalast blant anna som taus kunnskap eller personleg kunnskap. Praktisk kunnskap uttrykkast i handlingar, bedømmingar, vurderingar og skjønn. Kvar einskild profesjonsutøvar sin kunnskap, både teoretisk og praktisk, påverkar skjønnsvurderingane som skjer i kvardagen i barnehagen. Aasen (2021, s. 211), seier at styringsdokumenta ikkje klarer å fange opp barnehagekvardagen med alle sine implikasjonar og det kan vere stor avstand mellom desse og den pedagogiske profesjonsutøvinga. Regjeringa (Meld. St. 6, 2019-november, Kapittel 1.3.2) skriv at tilbodet barn i barnehagen får legg grunnlaget for vidare utdanning og arbeid, det er av den grunn viktig at det pedagogiske tilbodet er godt tilpassa. Når nye behov vert synlege, skal hjelp og tilrettelegging setjast i gang for å unngå at utfordringane vert større.

Ein kan stille spørsmål om korleis ein kan utvikle kunnskapen i barnehagen og det er antakeleg ulike vegar til det. Gjennom ei sosiokulturell forståing av kunnskapsutvikling skjer læring i ein praksisfellesskap, ikkje som mentale prosessar i einskildindivid. Det er ikkje kvart einskild individ som er i fokus, men deltakarane i eit praksisfellesskap (Gotvassli, 2007, s. 71). Praksisfellesskapa treng ikkje vere knytt til ein organisasjon, men det er engasjementet, behovet eller eit ynskje om å kome saman og utvikle kunnskap som ligg til grunn for praksisfellesskapa (Gotvassli, 2007, s. 74–75). Auka kvalitet i det ordinære tilbodet i barnehagen vert trekt fram i meld.til st.t 6 (2019-november, Kapittel 1.3) som viktig i forhold til at det kan føre til eit mindre behov for særskilte ordningar for einskilte barn, og på same tid kan også betre kvalitet på den spesialpedagogiske innsatsen sikra at barn får ei betre utvikling og kan lære meir. Ut frå sosiokulturell forståing kan ein sjå på fellesskapet som kan oppstå mellom barnehagelærar, barnehagen og PPT, eller innad i barnehagen eller PPT som fleire praksisfellesskap. Dette kan oppstå på grunn av eit behov for, og eit ynskje om ei konstruktiv utvikling av kunnskap som ein treng i møte med barn.

Dette ser eg igjen hjå Gotvassli (2007, s. 79–80) som diskuterer omgrepa know what og know how og syner til at kunnskap om noko eller know what ikkje er nok for ein god kompetanse. Saman med kunnskapen om korleis eller know how, der kunnskapen er omgjort til handling som vert vidareført i eit sampel med andre, er fullverdig. Det kan med andre ord tyde at kunnskapsutvikling i ein praksisfellesskap er ein generativ prosess, når summen av kunnskap om noko og kunnskap om korleis best agere i praksis vert utveksla mellom deltakarane. Eg finn noko av det same hjå Aasen (2021, s. 70), som diskuterer korleis ein gjennom god pedagogisk leing bør få fram kunnskapen som ligg hjå den einskilde, ved å setje ord på handlingane gjennom teoretisk kunnskapsdeling. På den måten vert personalet vande med å reflektere ved hjelp av gjeldande teoretisk kunnskap og den pedagogiske praksisen vert styrka. Gotvassli (2007, s. 81–82) skriv at praksisfellesskap er resultat av felles engasjement mellom kompetanse og personlege erfaringar i eit miljø med felles engasjement i en felles praksisutøving. Det er behovet for kunnskap i organisasjonen som ligg til grunn for behovet for praksisfellesskap. Pragmatisk tilnærming til læring syner at personar må kjenne på eit behov eller ynskje for å lære noko nytt. Med desse syna på kunnskap og læring til grunn vil ein gjennom ein praksisfellesskap i barnehagen kunne styrke kunnskapen om utfordringar ein møter i kvardagen. PPT har sin praksisfellesskap på ein arena med mykje kunnskap om barn med utfordringar. Det vil med andre ord bety at eit samarbeid mellom barnehagen og PPT vil kunne styrke barnehagelærar si evne til å setje i gong tiltak i barnehagen når det oppstår bekymringar om utvikling. Regjeringa (Meld. St. 6, 2019-november, Kapittel 1.3.3) trekk fram at det er naudsynt at barnehagar har tilgang på fagpersonar med ulik kompetanse som saman med lærarane kan danne et lag rundt barna, og at desse samarbeider godt for å gje barna eit tilbod som verkar som eit heile og at det dermed vert rask tilgang på relevant kompetanse.

Informantane snakkar i intervjuet om magefølelse og intuisjon. Eg vel i oppgåva å omtale dei saman. Omgrepet magefølelse har ikkje hatt høg status eller vert sett på som relevant som kunnskap, men Kari Emilsen og Åse Bratterud (2020, s. 77) skriv at korleis ein forhold seg til magefølelsen når ein vert bekymra for eit barn i lys av eigen kompetanse, er sentralt for praksisutøvinga. Kjell Åge Gotvassli (2011, s. 58) beskriv intuisjon, teft og følelser som viktig del av kunnskap då eit samspel mellom desse, læring i praksisfellesskapet og struktur, planer og system har betydning for kunnskapen og kunnskapsutviklinga i organisasjonen.

2.3 Relevant forskning

Det har vorte gjort forskning tidlegare som er relevant for mi forskning og som kan nyttast til høvesvis drøfting og å sjå om funn samsvarer med mine funn. Fyrst presenterer eg ein del av SUKIP (Mjøs et al., 2023) prosjektet som tek føre seg å utvikle betre arbeidsmåtar mellom PPT og skule/barnehage for å auke kompetansen for inkluderande praksis, så kjem undersøkingar og artiklar som omhandlar fagleg skjønn og profesjon. Vidare ei studie som koplar spesialpedagogikk og fagleg skjønn, før eg tek føre meg forskning om kartlegging i barnehagen. Til sist kjem ei fylgjeforskning som tek føre seg PPT sitt nærvær i barnehagen og ser på resultat frå den.

Den delen av SUKIP (Ohna & Hillesøy, 2023, Kapittel 4) prosjektet eg tek føre meg her er rapporten som omhandlar korleis deltaking i samarbeidsmøte kan føre til at deltakarane aukar profesjonslæringa. Prosjektet har eit sosiokulturelt læringssyn der ein ser på læring som noko som skjer mellom menneske og i samtalan mellom menneske. Det vart lagt plan om månadlege møter i allereie etablert møtestruktur for å vere proaktiv i forhold til knappe personalmessige ressursar. Det vart etablert felles fokus for møta med utprøving eller vidareføring på avdelingsnivå. Gjensidig engasjement førte til aktive deltakara som gjorde at det var mogeleg å kome fram til nye måtar å utføre praksis på. Tryggleik har vorte skapt gjennom at samarbeidet har fått halde fram over tid, og dermed har deltakarane vorte kjende med kvarandre. Dette har ført til felles måtar å omtale arbeidet på og felles måtar å gjere ting på. Det vert konkludert med at månadmøtet står fram som eit profesjonsfagleg læringsfellesskap på tverretatleg nivå, som fører til at ein set lys på og utdjuvar pedagogisk arbeid i barnehagen. Dette førte til gjensidig læring mellom barnehagen og PPT.

Kjell Åge Gotvassli og Torill Moe (2020, s. 39–55) har gjennomført ei undersøking om pedagogisk leiarar og godt fagleg skjønn som er nyttig å sjå i samanheng med mi forskning. Funn frå undersøkinga er mellom anna at omgrepet fagleg skjønn vert sett på som uforutsigbart og nytta i komplekse situasjonar med behov for både intuisjon og innleving. Vidare finn dei at dei pedagogiske leiarane knyt det å kunne vurdere kva barnet sitt beste saman med både praksiserfaring og teoretisk kunnskap. Dei finn at bruken av fagleg skjønn er kontekstavhengig då det kan finnast høvesvis ulike paradoks, kompleksitet og uforutsigbarheit i konteksten, og skriv vidare at vi i større grad må diskutere både positive og

negative sider ved skjønnsmessige vurderingar. Dei fann vidare at for å sikre at organisasjonen hadde brei semje innad og dermed ei semje om skjønns slutningar, vart det nytta både rettleiing, felles refleksjon og motivasjon.

Tilsvarande finn eg ein engelsk artikkel utgjeven frå Kings` College i London av Christopher Winch (2020) som er nyttig for mi forskning, då han løftar fram profesjonelt skjønn. Winch (2020, s. 1) søker i artikkelen sin å gjere greie for viktigheita av profesjonelt skjønn og korleis det skil seg frå daglegdagse skjønns vurderingar. Han meiner det må løftast meir fram i utdanninga til profesjonane. Winch ser på samanhengen mellom å utføre ein profesjon og korleis ein utviklar evna til å utøve skjønn innanfor profesjonen i yrkesfagleg opplæring. Winch skriv at profesjonell utdanning førebur studentar til å handle innanfor rammene av kravet for profesjonen, men at det krev at personane også har ei forståing av kva som skal gjerast. Utan denne forståinga har vi inga garanti for kompetente handlingar. Han seier at den systematiske kunnskapen som ein profesjon byggjer på, er eit sentralt element i faglege vurderingar. Vidare at profesjonell handling er intensjonell, utført på grunnlag av kunnskap, ein kunnskap om å vite korleis, haldningar og dømmekraft.

Denne artikkelen er frå Australia. Den vekte interessa mi av den grunn at den tek føre seg å auke kvaliteten i barnehagane i Australia gjennom å profesjonalisere barnehagepersonalet. Tebeje Molla og Andrea Nolan (2019) har skrive artikkelen «Identifying professional functionings of early childhood educators» i tidsskriftet *Professional development in education*. Artikkelen tek opp spørsmålet om kva det å vere ein profesjonell barnehagelærer har i seg, i forbindelse med at Australia var i ein prosess der dei ynskte å profesjonalisere personalet i barnehagen. Det vart sett ein positiv samanheng mellom kvaliteten på tilboda og i kva grad personalet var profesjonalisert. Dei finn fem områder som er viktige å utvikle seg i for å verte profesjonell barnehagelærer. Dei fem utviklingsområda er; kunnskap som handlar om barnehagelærer har dei profesjonskunnskapane og ferdigheitene det er krav om i yrket, kritisk refleksjon over praksis og teori, anerkjenning for å vere profesjonell i forhold til barn, lydhøyre i form av i kor stor grad barnehagelærarar meistarar å møte dei ulike læringsbehova og moglegheitene til barna, og integritet som handlar om barnehagelærar si evne til å handle etisk og respektfullt i den profesjonelle rolla. Vidare diskuterer dei kva lærarane er i stand til å

vere og gjere i sin profesjonelle praksis i forhold til dei politiske forventningane som ligg føre.

Eg har valt å ta med ei masteroppgåve som koplar dei to tema skjønn og spesialpedagogikk som er i mitt kunnskapsgrunnlag. Kristine Kvam si masteroppgåve i spesialpedagogikk (Kvam, 2014) tek føre seg skjønnsutøving og spesialpedagogikk, og funna frå studien seier kva forskingsdeltakarane legg til grunn for skjønnsutøvinga si. Funna frå hennar studie er at fagkunnskap, erfaring, forhold ved kvar ein skild situasjon, kartlegging og samarbeid er viktig for å praktisere profesjonelt skjønn. I tillegg skriv ho at vurderingar av sambandet mellom normalitet og avvik utgjer eit sentralt funn når det kjem til skjønnsmessige vurderingar innan spesialpedagogikken.

Rapporten Liv Torunn Eik og Gerd Sylvi Steinnes (2017) har skrive etter sitt forskings- og utviklingsprosjekt om vurdering av barns trivsel og utvikling i barnehagen, tek eg med fordi den tek føre seg å ha ein strukturert vurderingspraksis. Forskinga syner at den strukturerte vurderingspraksisen aukar barnehagelærar sine refleksjonar over eigen praksis. Prosjektet legg opp til å innarbeide meir strukturerte vurderingar av ein skild barn, og syner at barnehagane har fått meir jamlege observasjonar og vurderingar av alle barn i barnehagen etter prosjektet. Det har ført til at barnehagane utvikla ein meir medviten og systematisk vurderingspraksis og dermed vert fleire barn sett, vurdert og følgt opp. Forskinga førte til at barnehagelærarane kjende seg meir trygg på vurderingsomgrepet og eige arbeid når det kjem til vurderingsarbeid, og dei fekk eit meir reflektert forhold til eigen praksis. Det vert også poengtert at felles rammer for å forstå barn si utvikling er viktig. I tillegg er det viktig at barnehagelærar får nytte sitt profesjonelle skjønn i arbeidet, som føreset fridom til å trekke slutningar ut frå eigen og kollektivet sin profesjonskunnskap.

Ein annan spanande artikkel er skriven av Bente Ulla (2014). Den tek føre seg korleis barnehagelærar nyttar blikket eller kunnskapens sin ved bruk av skjønn under kartlegging i barnehagen. Barnehagelærarar kan kjenne på motstand når det kjem til at eksterne aktørar skal bestemme korleis dei skal vurdere barn, fordi dei har tillit til eige skjønn, kunnskap og evne til å observere. Artikkelen tek også føre seg at skjønn er mogeleg å endre gjennom diskusjonar både internt i barnehagen og eksternt med aktørar som barnehagen held seg til, og kva

kunnskap som ligg til grunn for skjønnsrefleksjonane. Vidare skriv ho at sjølv om barnehagelærar har motstand mot bruk av kartleggingsmetodar, var barnehagelærar viljug til å nytte kategoriane i det strukturerte kartleggingsmaterialet i egne skjønnsvurderingar. Dette vil i fylgje Ulla gjere til at barnehagelærar sitt skjønn vert påverka av diskursane i dette materialet. Ho reflekterer då over om det er sjølve nedskrivinga i kartleggingsmateriale det er motstand mot. Skjønnsvurderingar i forhold til normalitetsomgrepet er heller ikkje konstant skriv ho vidare, når ho skriv at normaliteten kan forskyve seg gjennom andre personar sine ytringar eller kunnskapsoverføringar. Kunnskapsoverføringane gjekk føre seg i samtalar der kunnskap og informasjon gjekk mellom ulike partar som personalgruppa, dei føresette, samarbeidspartnarar ved PPT, helsestasjon og skule.

Eg tek no føre meg sluttrapporten i fylgjeforskinga «Piloter for meir inkluderende praksis i barnehage og skole» (Nordhagen et al., 2022). Den vart til på oppdrag frå Utdanningsdirektoratet etter Stortingsmelding 6 (2019-november). Det kom fram at PPT sitt auka nærvær i barnehagen førte til at barn sine behov vart fanga opp tidlegare og at utfordringar kunne løysast på eit lågare nivå enn tidlegare. Vidare fann dei mellom anna at for å utvikle eit godt tverrfagleg samarbeid er det avgjerande å jobbe med både organisatoriske, relasjonelle og prosessuelle faktorar. PPT sitt nærvær førte til at pedagogane endra syn på PPT og senka terskelen for å ta kontakt. PPT vart sett på som sparringspartnarar for den tilpassa opplæringa, noko som auka pedagogane sin følelse av tryggleik. Funn syner også at PPT si forståing og kunnskap om einskildbarn og kvardagen pedagogane står i auka, noko som førte til betre og meir målretta innspel og anbefalingar.

3.0 Metode

Kapittelet klargjer den metodologiske tilnærminga og forskingsdesignet for prosjektet. Metodologiske tilnærming handlar om korleis eg gjekk fram for å finne svar på forskingsspørsmåla og korleis desse svara vart analysert. Prosjektet er innanfor humaniora som fagfelt.

3.1 Metodologisk tilnærming

Eg valde å gjennomføre kvalitative intervju inspirert av fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming i innsamling, arbeid med og fortolking av materiale. Kvalitativ tilnærming, fenomenologisk- og hermeneutisk tilnærming og intervju som metode vert nærare beskrive i dei komande delkapitla. Forforståing vert beskrive då det er eit sentralt omgrep i hermeneutikken. Eg tek deretter føre meg prosessen med val av utval til intervjuet, korleis intervju vart gjennomførte og vidare korleis dei vart analysert. Vidare vert både validitet, reliabilitet, generaliserbarhet og forskingsetikk beskrive, for så å seie noko om det i forhold til mitt prosjekt.

3.1.1 Kvalitativ tilnærming

Eg starta forskingsprosessen med å bestemme meg for tema, for å finne ut kva metode som høgde seg. Eg ynskte kunnskap om korleis einskildpersonar i profesjonen forstår omgrepet fagleg skjønn, og deira erfaringar knytt til å nytte fagleg skjønn i forbindelse med barn som kan kome til å trenge spesialpedagogisk hjelp. Då var den kvalitative tilnærminga formålstenleg. Kvalitative forskingsmetoder, eignar seg godt når vi ynskjer å få fram einskildpersonar sine tankar om eit fenomen eller omgrep (Jacobsen, 2015, s. 133; Silverman, 2017, s. 103).

Hensikta med å forske er å få fram kunnskap om røynda som både er gyldig og har truverd (Jacobsen, 2015, s. 16). For å kome fram til denne kunnskapen trengs ein strategi for korleis ein skal gå fram. Metode syner korleis ein arbeider med empirien for å finne svar. Å forske på ein truverdig måte, krev at ein er systematiske i innhenting av data og i presentasjon av data (Jacobsen, 2015, s. 13–16). Metoden forskar vel å nytte, vert bestemt av problemstillinga for prosjektet gjennom at metoden legg føringar for kva type data som vert samla inn (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 19; Jacobsen, 2015, s. 125; Silverman, 2017, s. 127). Gjennom å formulere ei problemstilling, syner forskar kva ein ynskjer innsikt i og kva data ein ynskjer å få tak i. For å få tak i rett type data vert val av forskingsmetode ein nøkkel. Kvalitative data ligg oftast under hermeneutisk forskingstradisjon. I mitt prosjekt vart fenomenologisk tilnærming nytta og beskriving av den fylgjer.

3.1.2 Fenomenologisk tilnærming

Gjennom dette prosjektet ynskte eg å tileigne meg ei djupare forståing rundt eit tema eller omgrep. Eg valde å anvende ei fenomenologisk tilnærming, då dette kunne hjelpe meg å dykke djupare inn i informantane sine ytringar. Ei fenomenologisk tilnærming er eit kvalitativ design som handlar om å utforske og beskrive menneske og deira erfaringar med og forståing av eit fenomen eller omgrep. Forskar søker å forstå eit fenomen eller omgrep gjennom ei gruppe menneske sine auger. Vidare skal ein tolke ut frå samanhengen fenomenet er i, målet er å auke forståinga av andre si forståing av fenomenet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99). Ved å anvende denne tilnærminga kunne eg tileigne meg ei djupare forståing av tema, basert på informantane sine ytringar.

Gjennom å utføre ein fenomenologisk studie set forskar seg i samanheng med fenomenet som vert forska på, og som forskar er ein knytt til fenomenet på ein eller annan måte (Gall et al., 2007, s. 495; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45; Thagaard, 2019, s. 36). I fenomenologien bør ein forske på tema som har personleg eller sosial signifikans fordi nærleiken til tema har tyding for korleis du som forskar hentar inn og handterer informasjonen. Det er viktig at deltakarane vert valt med omhug og at deltakarane har kunnskap og interesse for tema. På den måten skriv Gall et al. (2007, s. 495–497), kan forskar og deltakar ha ein intersubjektiv samtale og kunnskapsdeling. Ved å organisere eit intervju med ei viss lengd, er det mogeleg å få fram informasjon om korleis tema vert opplevd av deltakarane. Intervju som metode vert gått gjennom i kapittel 3.2. Informasjonen frå intervjuet er tekstleggjort og er grundig gjennomgått for å ta ut informasjon til analyse. Ein søker på den måten å finne ei djupare meining i den subjektive opplevinga som einskildpersonar har av fenomenet (Thagaard, 2019, s. 36). Fenomenologisk tilnærming høvde dette prosjektet, då eg fekk studert ytringane til informantane grundig i etterkant, dra ut poeng frå det som informantane hadde opplevd og tolke det.

3.1.3 Hermeneutikk

I kvalitativ forskning syner hermeneutikken seg gjennom metodiske prinsipp for analyse og tolking i møte med ein tekst som vi søker å forstå gjennom tolking. Eg nyttar omgrepet tekst i

oppgåva, og i denne samanhengen er det det transkriberte intervjumateriale eg refererer til. Tekstomgrepet går eg nærare inn på i kapittel 3.2.4.

Ein kan beskrive den hermeneutiske metoden som ein subjektiv fortolkande prosess, som suksessivt kan bidra til at vår forståing av ein tekst vert utvikla (Befring, 2015, s. 20; Gall et al., 2007, s. 521; Jacobsen, 2015, s. 28). Omgrepet fortolkande forskning vert innimellom nytta i staden for omgrepet kvalitativ forskning (Gall et al., 2007, s. 31). I hermeneutiske analyser er forskar sin eigen tolking av det informant ytrar sentralt og gjennom eigen forståing av både informant og meg sjølv som forskar utviklast ei fortolking av ytringane (Grønmo, 2016, s. 393). Eit prinsipp i hermeneutisk metode er den hermeneutiske sirkelen som beskriv ein kontinuerleg prosess der ein vekslar mellom å tolke delar av teksten for å forstå heilheita, som igjen gjer at du kan gå djupare inn i teksta og tolke vidare (Befring, 2015, s. 84; Gall et al., 2007, s. 521; Krogtoft & Sjøvoll, 2018, s. 255). Dette skapar vår nye forståinga eller vår nye forforståinga, som vert gått inn på i neste delkapittel. Ved å nytte den hermeneutiske fortolkingsramma gjekk eg djupare og djupare inn i det som informantane beskreib, og djupare enn det som var synleg ved fyrste augekast og søkte å finne mening i det som informantane svarte i intervjuet.

3.1.4 Forforståing

Ein sentral del av hermeneutikken er som tidlegare nemnt forskar si forforståing. Av den grunn kjem eg no til å gå nærare inn på kva forforståing handlar om og så gå inn på eiga forforståing. Ein går inn i ein tekst med forforståing og Hans- Georg Gadamer (1990-2010, s. 305–306) seier at om ein verkeleg ynskjer å forstå denne teksten er det naudsynt å forstå kva eigen forforståing er og vere medviten om den. Er ein medviten eigne forforståingar vil ein kunne vere open for at teksten ein går inn i kan sitje inne med noko som er anna, eller med andre meiningar enn di eiga forforståing. Ved å ha eit reflektert forhold til både eiga forforståing og teksten sitt innhald, gir det grunnlag for refleksjon over om den nye kunnskapen skal verte ein del av di eiga forforståing. Litteraturstudien både før og gjennom prosjektet vil også forme min kunnskap og forforståing. Samanhengen mellom førebuingane og forforståinga vert biletleggjort av Monica Dalen (2004, s. 28) som skriv at dersom du går inn med eit tomt sinn, vil du kome ut med ei tom notatbok. Forforståinga er ein viktig del av

hermeneutikken og Grønmo (2016, s. 393) skriv at forskar utnyttar eigen forforståing som eit viktig grunnlag for å forstå ytringane til informant og han skriv at å basere seg på forforståing er ein føresetnad for hermeneutiske analyser.

Mi forforståing påverkar mi forskning. Gjennom min bakgrunn, fagleg bakgrunn, politisk syn, erfaring og mitt virke som både pedagogisk leiar og som spesialpedagog, har eg sjølv tankar om tema som dannar mi forforståing. Ein tek til på forskinga med den forforståinga ein sit inne med. Den vert utvikla vidare når nye erfaringar vert gjort og tolka, som i sin tur utvidar forståinga. Denne forforståinga kan innehalde både relevant fagleg innsikt, men også forskar sine fordomar (Befring, 2015, s. 21). Som Tjora (2018, s. 13) tek fram er det tette koplingar mellom forskar og forskning. Tjora poengterer også at forskar gjennom sitt fagfelt utviklar måtar å sjå verda på som er meir akseptable innanfor fagfeltet og når du då forskar på eige fagfelt vert forskinga påverka av denne måten å sjå verda på. Dette kan eg relatere til når vi i periodar i pedagogikkfaget og spesialpedagogikkfaget tek til å sjå på teoriar og arbeidsmetodar med nye auger. I desse periodane må vi gå mykje i oss sjølve for å danne oss ei meining om faget vårt. Slike refleksjonar kan ende i nye arbeidsmetodar og endra haldningar som vi så tek inn i vår forståing, som då vert vår nye forforståing.

Fagtradisjonen påverkar forskar sin sensitivitet eller kva retning forskar si merksemd tek (Tjora, 2018, s. 15–16). Forforståinga mi vert som sagt prega av bakgrunnen eg har. Eg er utdanna førskulelærer og tok det som i si tid vart kalla 1. avdeling spesialpedagogikk. Eg har vore styrar i ein familiebarnehage i eit år og pedagogisk leiar for ulike avdelingar i ulike barnehagar i omtrent 12 år og hadde då i periodar ansvar for spesialpedagogisk oppfølging av einskildbarn i kortare periodar. Som pedagogisk leiar hadde eg ikkje eksterne spesialpedagogar inne, sidan eg hadde dette ansvaret på eiga avdeling sjølv. Deretter har eg jobba i 11 år som spesialpedagog for barnehagar i kommunen og er no på eit mastergradløp i spesialpedagogikk. Erfaringa mi både som pedagogisk leiar og spesialpedagog gjer at eg har lang erfaring innanfor fagfelta.

Jacobsen (2015, s. 29) seier at det ikkje er mogeleg å unngå at forskar påverkar resultatet, då det på trass av kva metode ein vel, alltid vil vere ein relasjon mellom forskar og forskingsobjekt. Det er heller ikkje mogeleg å kome vekk frå eiga fortolking av røynda

uansett på kva måte forskinga vert gjort eller kvar du er i prosessen. På same tid er det kùn ved hjelp av nærleik at forskaren kan setje seg inn i andre sin livssituasjon. I så måte har eg ein fordel med at eg har kunnskap og erfaring både som pedagogisk leiar og som spesialpedagog. Min forforståing har gjort at eg undervegs i både intervjuprosessen og i arbeidet etterpå gjennom transkribering og funn, kunne kjenne meg igjen og relatere meg til det som informantane ytra. Under intervjuet til dømes, måtte eg passe meg for ikkje å nikke anerkjennande eller lede informantane til svar som kunne høve med mine tankar og haldningar. Dette var eg medviten om på førehand og sa i frå til informantane at målet var å ha ei mest mogeleg nøytralt kroppsspråk i intervjusituasjonen. Det var viktig at det var informantane sine eigne tankar og erfaringar som kom fram.

Forforståinga mi påverkar utforminga av forskingsspørsmåla, intervjuguide, intervjusituasjonen og handsaminga av materiale gjennom analyse. Det har til tider vore utfordrande å berre bruke forskarblikket og ikkje mi eiga forforståing. Dermed har det vore utfordrande å skape den distansen som er viktig i ein forskingsprosess, det er også mogeleg at eg ikkje har sett eller funne viktige moment som informantane har forsøkt å formidle. Men det er på den andre sida på grunn av mi forforståing eg har fått interesse for temaet i prosjektet. Ved at eg har trua på at vi gjennom å auke kunnskapen og samarbeidet rundt barna i eit tidleg innsatsperspektiv, seier det noko om mi haldning til kva som bør gå føre seg i ein pedagogisk institusjon.

For stor nærleik mellom forskar og informantar kan gjere at vi i mindre grad evner å reflektere kritisk til materiale (Jacobsen, 2015, s. 132). I ein intervjusituasjon vil eg som forskar kunne påverke personane som vert intervjuja, gjennom at forma er samtale mellom forskar og informant. Samtalen vil i ei viss grad verte styrt av meg som forskar og då stå i fare for å verte subjektiv, påverka av leiande spørsmål og mi eiga tolking av svara og dermed lite generaliserbart. Det er viktig å vere medviten om dette og gjere intervjuet så lite subjektivt og personleg som mogeleg, for å sikre reliabilitet. Reliabilitet handlar om forskinga sin truverd, og det kjem eg tilbake til.

3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

Val av metode grunnar som tidlegare nemnt i kva problemstillinga er. Prosjektet si problemstilling er delt opp i to spørsmål og lyder: Korleis forstår eit utval barnehagelærarar omgrepet fagleg skjønn? Kva erfaringar har eit utval barnehagelærarar knytt til fagleg skjønn i bekymringsfase, tilvising til PPT og vidare samarbeid med PPT?

Eg ynskte å få tak i nokre personar sine erfaringar, meiningar, haldningar og vurderingar. Intervju som metode eignar seg godt til dette (Gall et al., 2007, s. 228). Føremålet med det kvalitative forskningsintervjuet er i fylgje Kvale og Brinkman (2015, s. 42) å søkje å forstå intervjupersonen sitt perspektiv, eller å hente inn beskrivingar om intervjupersonene si livsverd, for å fortolke denne (Gall et al., 2007, s. 230; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Dette høvde for mitt prosjekt då eg kom nær informantane gjennom intervjusituasjonen og kunne stille oppfølgingsspørsmål for å få meir utdjupingar på svara.

3.2.1 Semistrukturert intervju

Intervju kan vere meir eller mindre strukturert alt frå den frie samtalen med tema og generelle spørsmål som støtte, til den strukturerte forma der intervjuguide med fastlagte spørsmål og svarkategoriar styrer intervjuet. Intervjuguiden kan både vere spontan der ein får spontane, levande og uventa svar, men den kan også vere meir strukturert for så å få svar som vert lettare å strukturere i analysa (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 163). Ein kan sjå på måten eg gjekk fram på som noko strukturert eller semistrukturert. Eit semistrukturert intervju har ein intervjuguide med overordna spørsmål til intervjuet, men der ein undervegs kan stille oppklarande spørsmål og endre på rekkefølga undervegs (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Intervju vert gjerne teke opp på lydopptak og transkribert for å få med flest moglege detaljar i utsegna (Befring, 2015, s. 74). Intervju kan også nyttast i grupper som kan meningsutveksle om eit gitt tema. Det er då moglege å få fram både samlande og motstridande oppfatningar (Befring, 2015, s. 76). Eg såg det som ei for stor utfordring å få organisert dette praktisk for mi forskning, sjølv og det kunne vorte mange spennande samtalar rundt tema som igjen kunne vore grobotn for meir læring i prosessen. Eg valde av den grunn å nytte ein til ein intervju med informantane.

3.2.1 Gruvearbeidar eller reisande

Gjennom å intervju i forskinga er ein ute etter å produsere kunnskap. Korleis ein oppnår kunnskap er eit epistemologisk spørsmål gjennom diskusjonar om kva kunnskap er og korleis ein oppnår kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 69). Kvale og Brinkmann (2015, s. 71–72) syner to metaforar for å gjere synleg ulike syn på korleis ein kan oppnå kunnskap i intervjuprosessen, som er kunnskapsinnhenting ved metaforen gruvearbeidar eller kunnskapsproduksjon gjennom metaforen reisande. Metaforen om gruvearbeidaren syner til at intervjuaren er ute etter kunnskap som ligg der som skjult metall og at intervjuaren vert verktøy for å få dette metallet frå intervjupersonen opp i dagen. Prosessen er skilt frå analyseprosess gjennom at ein innhentar valide opplysningar frå intervjuperson. Metaforen som den reisande er der intervjuar gjennom å lytte og fortolke det som intervjuperson formidlar og gjennom denne prosessen skjer det ei endring og læring i den reisande gjennom ettertanke og refleksjon. Den reisande er i ein prosess der intervju og analyse er som fasar i konstruksjonen av kunnskap. Eg ynskte i mitt prosjekt gjennom å nytte metaforane, søkje å vere ein reisande som lyttar og fortolkar det som intervjupersonane fortel, for å kunne bygge opp kunnskapen om tema.

3.2.2 Førebuing og utarbeiding av intervjuguide

Problemstillingane for prosjektet ligg som tidlegare nemnt til grunn for spørsmåla i intervjuguiden. Intervjuet vart planlagt å vere semistrukturert for å kunne stille oppfølgingsspørsmål undervegs i intervjuet. Prosessen med å lande intervju spørsmåla var tidkrevjande og eg trong undersøkje korleis andre masteroppgåver sine intervjuguidar var oppbygd. Eg fekk ein del rettleiing for å gjere meg medviten om korleis halde ein raud tråd i tema for spørsmåla, for å få svar på det eg var nysgjerrig på. Mange spørsmål vart kasserte og eg landa på å planlegge intervju spørsmål med oppfølgingsspørsmål som var klare på førehand. Dette synt seg å vere eit klokt val av den grunn at eg kjente på det å vere så lite røynd som forskar og intervjuar, påverka mi evne til å halde meg til tema og å stille oppfølgingsspørsmål. Oppfølgingsspørsmåla vog litt opp det at eg hadde lite erfaring, slik at eg likevel fekk gode og nyttige svar. Intervjuguide ligg som vedlegg III. Før gjennomføring av intervju med informantane gjennomførte eg eit pilotintervju med føremål å lære litt om både meg sjølv som intervjuar, korleis ein intervjusituasjon kan fungere og korleis intervjuguiden fungerte. Pilotintervjuet gav meg verdifull erfaring og eg såg at eg hadde

utfordringar med denne nye, og for meg krevjande oppgåva å skulle intervju. Ved gjennomgang av pilotintervjuet såg eg at det var utfordrande å stoppe opp og stille oppfølgingsspørsmål. Eg vart veldig konsentrert på om eg fekk svar på spørsmåla eg hadde førebudd, kva det neste spørsmålet var og korleis informanten nytta kroppsspråk undervegs. Under kapittel 3.3.1 presenterer eg kroppsspråket si tyding for forskinga sin validitet.

3.2.3 Val av informantar

Aksel Tjora (2021, s. 297) nyttar seg av omgrepet *utvalstest* der ein reflekterer over om det er nytta gode kriteria for måten ein har fått tak i informantar, og om informantane er dei rette for å gi informasjon til forskinga. Eg går no gjennom prosessen og prøver å syne at utvalet stettar desse kriteria og dermed er med på å gjere dataa gyldige (Tjora, 2021, s. 153)

Talet på informantar det er nyttig å ha med i ei intervjuundersøking, avhenger mellom anna av kva ein ynskjer å finne ut og kva målet med undersøkinga er. Dersom talet vert for høgt og ein ikkje har så mykje tid til rådvelde, kan det verte utfordrande å gå i djupna og analysere dei. Vert talet for lågt, kan generalisering verte vanskeleg og det kan vere færre ulikskapar i materiale å ta tak i (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Ut frå tema for prosjektet der eg ynskte å gå i djupna på nokre få informantar og ut frå den tida eg hadde til rådvelde, såg eg det hensiktsmessig å avgrense talet på informantar til 4-5 personar. Kriteriet for å verte informant var at dei hadde førskulelærerutdanning/ barnehagelærerutdanning og jobba som pedagogiske leiarar i barnehagen. For å få tilgang på informantane brukte eg nettverket mitt frå barnehagesektoren i dei tre ulike kommunane som informantane kjem frå. Nettverket sat meg i kontakt med personar ut frå kriteria som nemnt ovanfor og som sa seg viljuge til å delta. I tillegg tok eg kontakt direkte med ein informant som eg visste hadde nokre års erfaring som pedagogisk leiar. Når kontakten var oppretta avtala vi tidspunkt for å treffast og informantane fekk informasjonsskriv som vart signert (vedlegg II). Informantane brukte tid til å reflektere over spørsmåla og gav gjennomtenkte svar på spørsmåla.

Presentasjon av informantane med fiktive namn.

Fiktive namn	Utdanning	Ferdig utdanna	Erfaring
--------------	-----------	----------------	----------

Vera	Utdanna barnehagelærer	2016	5 år
Liv	Utdanna førskulelærer	1996	27 år
Heidi	Utdanna førskulelærer	2006	17 år
Ingrid	Utdanna barnehagelærer	2016	7 år

Tabell 1. Oversikt over informantane med fiktive namn, utdanning, kor tid utdanninga var ferdig og erfaring som pedagogiske leiarar.

Utvalet har god spreing i når utdanninga vart teken og kor lang fartstid dei har som pedagogiske leiarar. Dei fleste tok utdanninga før omgrepet skjønn vart teken inn i rammeplanen og det kan ein kanskje sjå på som ein svakheit i prosjektet. Likevel er det slik at alle skal halde seg til den nye rammeplanen og dermed skal ikkje omgrepet vere ukjent for dei. Variasjon i fartstid som pedagogisk leiar vil påverke i kor stor grad dei ulike informantane har erfaring når det kjem til ulike utfordringar barn kan ha, og korleis utøve skjønn i forhold til desse barna. Fartstida påverkar også kor mykje samarbeid informantane har hatt med PPT og fylgjeleg kan det ha hatt verknad på ein del av svara. Dette er eit bilete som er realistisk i kvardagen, då det er ulik fartstid blant pedagogiske leiarar. Tida utdanninga er teken i kan også påverke svara til informantane då innhaldet i profesjonsutdanninga endrar seg over tid. Alle informantane utfører skjønnsvurderingar i kvardagen rundt alle barn og alle har hatt samarbeid med PPT i ulik grad.

3.2.4 Gjennomføring av intervjuet

Informantane valte litt ulike stader for gjennomføring av intervjuet. To av informantane ynskte at intervjuet skulle gå føre seg i barnehagen dei jobba, ei av informantane vart intervjuet på eit eksternt kontor, og den fjerde ynskte å verte intervjuet etter eigne barn si leggetid i informantens heim. Vi nytta i underkant av ein time på kvart intervju. Eg starta med å presentere meg og seie litt om kva forskinga gjekk ut på, før informantane fekk tid til å lese informasjonsbrevet og skrive under. Eg minna dei i tillegg på teieplikta si i forhold til arbeidet sitt i barnehagen for å sikre at den ikkje vart broten i intervjusituasjonen. Eg forklarte at

opptak som vert vareteke i denne perioden er sikra gjennom ekstern lagring i høgskulen sine system for lagring av slikt materiale.

Under pilotintervjuet vart eg som tidlegare nemnt litt oppteken av å sjå etter om informantens nytta ironi og kroppsspråk for å understøtte det som vart sagt. Dette prøvde eg å vere medviten om i dei komande intervjuane, men eg ser i etterkant at eg framleis streva med å stille oppfølgingsspørsmål. Av den grunn kjenner eg på meg at eg kunne fått betre og meir utfyllande svar frå informantane om eg sjølv hadde vore meir røynd. Svara frå informantane kunne ha vorte undersøkt litt nærmare ved å gå i djupna og grave litt rundt det som informantane sa. Eg opplevde også at det som informantane svara kunne verte så spanande at eg var på veg til å stille oppfølgingsspørsmål som kunne ha vore grunnlag for heilt andre forskingsprosjekt. I ettertid ser eg også at min eigen kunnskap om tema gjerne kunne vore høgare på intervjutidspunktet. Gjennom å ha djupare kunnskap om tema kunne noko av utfordringa i det som eg beskriv over vore redusert. Med det meiner eg at det på tross av utfordringa med å vere fersk som forskar og med intervjusituasjon, ville eg gjennom å ha høgare kunnskap kunne ha fanga opp ting som eg kunne fått meir utfyllande svar på. Dette må eg sjå på som lærdom til seinare, men det er også viktig at den som les oppgåva er medviten om utfordringa eg ser.

3.2.5 Transkripsjon

For at ikkje informasjon skal gå tapt vart det teke lydopptak av intervjuet. Dette vart skrivne ut i tekst gjennom transkribering. I fylgje Silverman (2017, s. 109) vert intervju gjennom transkripsjonen gjort om til skriven tekst. Det vil seie at når eg snakkar om tekst, er det i denne samanhengen det transkriberte intervjumateriale det er snakk om. Transkribering klargjer intervjumateriale for analyse og har i seg å gjere tale til tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). Etter gjennomført intervju nytta eg dei neste par dagane til å transkribere rådata etter best mogeleg evne. Pausar og notat om ironisk tone vart teke med, pausar vart enten markert med prikkar, eller med «ehm». Det var innimellom vanskeleg å tyde kvar komma skulle setjast i teksta, slik at det er ikkje alltid det har vore enkelt å få teksten nøyaktig. Denne prosessen var krevjande og det er viktig å føye til at den endelege transkripsjonen er det eg som forskar som står for, med mine tolkingar av både det som vert sagt og det eg ser av ikkje verbal kommunikasjon. Eg valde å skrive teksten om til nynorsk for å sikre anonymiteten til informantane og endra lokale ord til nynorsk og dermed måtte også heile setningar skrivast

om innimellom. Dette er gjort etter beste evne og med hensikt om å få det så nært i tyding som mogeleg.

3.2.6 Analyse

I fylgje Kvale og Brinkmann (2015, s. 216–229) må ein bestemme seg for korleis ein vil analysere før ein tek til å intervjuje. Korleis ein skal analysere vil styre førebuingane til intervjuet, sjølv intervjuet og transkriberinga. Ein kan velgje mellom språkbaserte eller meiningsbaserte analyser. Ein kan velgje abduktive, induktive eller deduktive metodar og ein må tenke gjennom om det er hensiktsmessig å kode, og om ein eventuelt skal nytte dataprogram i denne prosessen. Det verka spanande å nytte dataprogram som kunne assistere meg i analyseprosessen, men etter å ha sett på det kjente eg at eg likar betre å ha papir og notat på ark, så då gjekk eg for det i analyseprosessen. Måten å gå fram vart for min del stegvis- deduktiv induktiv metode. Tjora (2018, s. 16) syner til at prosessen der ein jobbar frå data mot teori er induktiv metode. Medan prosessen der du igjen koplur teori til data er deduktiv metode. Når ein jobbar stegvis- deduktiv induktivt tyder det då at ein går fram og tilbake i desse metodane. I fylgje Silverman (2017, s. 112) er ei klar og strukturert tilnærming til tekstmateriale som ei god verktøykasse for å setje lys på analysa.

Metoden eg nytta var trinnvis og strukturert for å sikre systematikken i forskinga (Tjora, 2021, s. 20–23). Gjennom koding trakk ein ut det viktige i materiale, reduserte materialet og sat i gong prosessen med å leite etter detaljar i teksten. Kodinga er ord og utsegn frå informant skriven med dei orda som informant bruker. Etter gjennomgang av materiale kan ein ende opp med eit stort tal kodar sidan få utsegn er heilt like (Tjora, 2021, s. 218–220). Kodane vert av Tjora (2021, s. 225) samla kalla *kodesett*. Tjora (2021, s. 224) sin kodetest består av to spørsmål for å finne ut i kor stor grad kodinga er empirinær. Dersom du ikkje kunne ha laga den konkrete koden før kodinga og dersom du kan skjønna kva innhaldet i dataa er ut frå koda, då er kodinga empirinær. Etter koding av materiale skal kodesettet koplast til utdrag frå materiale som kodane er knytt til. Vi sit no med det Tjora (2021, s. 225) kallar *kodestrukturert empiri* som er utgangspunktet for å danne kodegruppe. Omgrepet kodegrupper som Tjora nyttar har same tyding som omgrepet kategoriar som både Tjora og andre nyttar elles. I kodegruppene samlar du koder tematisk gjennom å sjå på den innbyrdes tematiske samanhangen. Kodegruppene vert utgangspunktet for temaa som skal analyserast og kodegruppenamnet vert ofte overskrifta i resultatdelen til prosjektet. Fram til dette steget har

prosessen vore empirisk styrt, men vidare i prosessen vert teori, perspektiv og tidlegare forskning viktig for å gå i djupna på kva informantane uttalar (2021, s. 229–233).

Eg tok til med å lese dataa for å få ei oversikt over innhaldet. Deretter vart det ein relativ lang prosess å forstå korleis ein kodar, men etter noko prøving og feiling og rettleiing om koding, gjekk det lettare. Eg såg nok for meg koding som meir innvikla og mystisk enn det som var røynda. Det å nytte kodar kan vere ei støtte for nye analytikarar, då det til ei viss grad er enkelt å bryte ned i trinn som identifiserer kategoriar og analysere desse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 227). I kodingsprosessen trekte eg ut setningar og ord som stod fram som viktige i teksten og som kunne fortelje noko om kva teksten handla om, desse vert kalla kodar (Tjora, 2018, s. 38). Eg las gjennom teksten gjentekne gongar i denne prosessen og fann nye kodar som var nyttige for prosjektet og sat då til slutt med eit kodesett (Tjora, 2018, s. 46). Vidare såg eg på kodesettet og såg kva det handla om og sorterte i kodegrupper ut frå innhald og deretter plassere kodegruppene under hovudtema (Tjora, 2018, s. 50). Dei overordna hovudtemaa var nokolunde satt på førehand ut frå problemstillingane for prosjektet. For å få ei oversikt over materiale laga eg eit skjema der eg plotta inn kodegruppene under hovudtema.

For å ikkje miste målet mitt av syne, fekk eg etterkvart behov for å gå gjennom teori som eg allereie hadde bestemt meg for. Eg kjende undervegs at det var nye problemstillingar som eg kunne ha jobbe med ut frå det same materiale, men for meg var det viktig å halde stø kurs på prosjektet mitt og dermed avgrense materiale til problemstillinga som var nokolunde bestemt på førehand. Etter å ha henta ut utdrag frå materiale eller kodar, sat eg no med kodestrukturen empiri. Her vart det mykje tusjar med ulik farge og litt forvirring fram og tilbake når det kom til kva fargar som stod for kva, så her var det viktig å notere ned kva kvar farge stod for og kva eg tenkte undervegs. På den måten kunne eg sjå samanhengar før eg starta på prosessen med å samle kodane i kodegrupper for å få oversikt over materialet. Kvaale og Brinkmann (2015, s. 227–228) syner til at kategoriar som ein lagar gjer at lange intervjuutalelsar vert redusert til nokre få enkle kategoriar, som kan gjere det enklare for nye analytikarar å analysere materiale. I prosjektet mitt er hovudtemaa laga på førehand av den grunn at det var mest hensiktsmessig for meg på mitt nivå og med den tida eg hadde til rådvelde. Trass i at analysen er datadreven ligg det også teori i bakgrunnen som eg hadde lese meg opp på og vil nytte vidare i prosessen. Johannessen et al. (2018, s. 38) skriv at det ikkje er slik at om

analysen er datadreven, så er den teorilaus. Det som ein har lest seg opp på, kan føre til at ein oppdagar ting i teksten som ein ikkje ville gjort elles i datadrivne analyser.

3.3 Kvalitetsvurdering

Hensikta med forskning er å kome med kunnskap om røynda som er gyldig og har truverd. For å klare dette må ein jobbe systematisk i forskingsprosessen. Systematisk innsamling, behandling og presentasjonen av data er kjenneteikn på forskning (Jacobsen, 2015, s. 16).

Ulike måtar å sikre at forskinga er gyldig og har truverd på er gjennom ulike former for validitet og reliabilitet, dette vil eg kome inn på no, og om reliabiliteten og validiteten i mi forskning. Tjora (2018, s. 10) skriv at for å kunne syne til resultat som har truverd, er metodisk transparens naudsynt. Ved å beskrive metoden som vert nytta for å kome fram til resultatata vert prosessen transparent og dermed meir truverdige. For å vurdere forskinga sin truverd, må ein kunne gå i djupna og vurdere korleis forskar har gått fram for å kome til resultatata. Tove Thagaard (2019, s. 181) skriv at for å finne fram til forskinga si grad av truverd, kan ein nytte omgrepa validitet, reliabilitet og overførbarhet. I all forskning er det eit kvalitetskrav å oppnå pålitelege og nøyaktige resultat, noko som gjer at ein må minimalisere både tilsikta og ikkje tilsikta potensielle feilfaktorar (Befring, 2015, s. 12; Gall et al., 2007, s. 473).

3.3.1 Validitet

Omgrepet validitet i samfunnsvitskapen handlar i fylgje Kvaale og Brinkmann (2015, s. 276) om den metoden ein nyttar til ei undersøking er eigna for formålet med undersøkinga. John A. Maxwell (1992, s. 284–285) tek føre seg ulike fem typar av validitet og skriv at dei ulike typane validitet er avhengig av at den deskriptive validiteten er god.

Den deskriptive validiteten handlar om kvaliteten på datamaterialet, som igjen legg grunnlaget for den vidare forskinga. Har forskar sine observasjonar eller notata vore korrekte nok eller stemmer dei med røynda? Det vil blant anna seie at det som kjem fram i intervjuet etter beste evne skal leggest fram slik som informant har ytra det, at ein ikkje skal overdrive, underdrive eller fabrikkere utsegn frå informant. Han seier at eit anna viktig moment er sjølve situasjonen som intervjuet går føre seg i. Det kan vere at informantane syner eit kroppsspråk som kan vere essensielt for å forstå intervjuet, og då er desse observasjonane viktig å notere

undervegs i intervjuet. Eit anna poeng som Silverman (2017, s. 103) tek opp er at når intervjuar får eit svar med ein informant, kan ein ikkje med sikkerheit seie at svaret var den einaste meininga som informanten hadde på spørsmålet. Dag Ingvar Jacobsen (2015, s. 245) skriv også at dei feila som mest vanleg er trugsmål mot truverdet oppstår i nedskrivninga av data og i analysedelen der stoffet vert kategorisert. I mi forskning auka eg den deskriptive validiteten ved å ta opptak av intervjuet og skrive ned viktige observasjonar som hende i intervjusituasjonen. Eg var audmjuk overfor at informant sat inne med fleire haldningar enn det som kom fram, transkriberte og analyserte etterretteleg. Ein kan sjå på intervju som metode som eit handverk som ein må øve på for å verte god i, i fylgje Kvale og Brinkmann (2015, s. 82–84). Eg har ikkje øva meg som intervjuar i stor grad, men lest meg til kunnskap om intervju som metode og min mangel på intervjuøving påverka nok prosessen. Som nemnt gav pilotintervjuet gav meg øving og læring som eg kunne ta med meg vidare. Til dømes så høyrde eg på opptaket at min følelse av å vere usikker i rolla kom godt fram i måten eg snakka. Eg høyrde også at mi evne til å stoppe opp og stille oppfølgingsspørsmål ikkje var god nok. På trass av at eg høyrte dette i pilotintervjuet, var det framleis ei utfordring eg måtte jobbe med gjennom alle intervjuet og som dermed kan påverke den deskriptive validiteten.

For å beskrive den andre typen validitet som Maxwell (1992, s. 286–288) kalla fortolkings validitet, må vi sjå på kva hendingane og åtferda betyr for personane. Vi kan sjå på intensjonen, tankane om det, følelsane, verdisyn og så vidare for å sjå på informantane sitt perspektiv. Orda som vert sagt kan tolkast ulikt alt etter kva innhald ein legg i orda, så her vert tolking av ord som vert nytta, viktig. I fortolkings validitet er det korleis røynda vert oppfatta av dei som vert intervjuet som er viktig og orda som vert nytta, ikkje dei teoretiske vinklingane som forskar tek inn. For å sikre denne typen validitet såg eg etter kroppsspråk og høyrte på tonefall. Eg vissa meg innimellom om at forståinga av utsegna til informantane var rett ved å spørje om det. Eg lytta om igjen på ulike parti av opptaket for å sikre at både komma, pustepausar og punktum vart satt på rett stad, slik at ikkje meininga i utsegna skulle endre seg.

Den tredje typen validitet kallar Maxwell (1992, s. 288–289) teoretisk validitet. Her er det snakk om teorien som forskar tek inn eller utviklar i løpet av forskinga. Validiteten kan vurderast ut frå kor god teorien som forskar tek med er for å studere fenomenet, og kor godt

ein kan bruke teorien for å forklare, beskrive og analysere det. I mi forskning var det viktig å finne fram til teori som var viktig for å setje lys på fenomenet og for å kunne analysere utsegn, samt vere påpasseleg med å få fram viktige teoretiske aspekt i heile prosessen. Av den grunn vart det viktig at eg som forskar sat meg godt inn i teorien som skulle vere med og tok med relevant teori for å få fram poeng i informantane sine utsegn. I prosessen med koding og danning av kodegrupper, fekk eg behov for å både setje meg betre inn i ulike sider av den teorien eg hadde, men også hente inn ny teori som funna omhandlar.

Generaliseringsvaliditet er den fjerde typen validitet som Maxwell (1992, s. 289–290) tek føre seg. Den handlar om å gjere forskingsresultata overførbare, ved at erfaringane og opplevingane som vert fortalt om også er generaliserbare for andre, i situasjonar som liknar. Forskinga vil då få ein generell verdi. Utfordringa i intervjusituasjonen er at forskar berre har tilgang på informantane i ein kort intervjusituasjon og dermed dreg slutningar og generaliserer haldninga til informant ut frå det som vert sagt der og då. Dette vart viktig i mi forskning ved å skrive ut og syne medvit om det, slik at eg ikkje drog bastante slutningar som skulle vere allmenngyldige, men syne i analysa at materiale er henta frå informantar i ein gitt situasjon under visse høve. Silverman (2017, s. 104) seier at det hjelp å avgrense eigne påstandar og syne at ein skjønar at eit tema kan angripast eller forskast på ved å nytte ulike metodar enn den ein sjølv nyttar. Ein kunne til dømes observert gjennom å vere tilstades i prosessane som forskninga handlar om for sjølv å dokumentere kroppsspråket i tillegg til å intervjuje. På den måten kan ein få tak i informasjon som kanskje ikkje er synleg for informantane sjølve, eller som informantane sjølve er medvitne om. Grunna tidsramma for mi forskning valde eg å sjå vekk frå observasjon som metode.

Den femte type validitet som Maxwell (1992, s. 291) tek føre seg er evalueringsvaliditet. Dette handlar om å stille evaluerande spørsmål og vurdere det som informantane fortel. Eg må kunne evaluere eiga forskning og stille meg kritisk til handsaminga av heile prosessen. Dette har vore eit mål å gjere heile vegen og eg har forsøkt å syne fram punkt som har påverka forskninga mi og synt til svake punkt undervegs.

3.3.2 Reliabilitet

Reliabilitet syner til om forskingsresultata er pålitelege (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Thagaard (2019, s. 181) skriv at reliabilitet handlar om å gjere greie for korleis vi utviklar data. Dette kan gjerast ved å syne korleis ein går fram for å finne informantar og korleis erfaringar frå møtet med informantane var. Eg har tidlegare synt framgangsmåten for å finne informantar og beskrive intervjusituasjonen for å gjere prosessen open og synleg.

Reliabiliteten til forskinga vil kunne seie noko om det er mogeleg for andre forskarar å oppnå same resultat ved bruk av dei same metodane og dei same informantane. For å kunne oppnå dette må prosessen vere gjennomsiktig (Thagaard, 2019, s. 187). Eg har etter beste evne, og hatt som mål at prosessen skal kunne tydst av andre for at forskingsprosessen skal verte retteleg og gjennomsiktig, både gjennom presentasjon av teori, kva bakgrunn min er og eiga forforståing. På same tid er det også ei kjensgjerning at prosessen er avhengig av meg som person og dei personane som var informantar på det gitte tidspunktet. Både eg som intervjuar og informantane gjekk nok gjennom ein prosess der vi auka medvitet vårt angående tema, og dermed vil ein kunne anta at både spørsmåla og svara på eit seinare tidspunkt vil kunne endre seg ved at begge partar sin forforståing endrar seg. Dette er også på linje med den hermeneutiske teorien som nemnt tidlegare.

3.3.3 Generaliserbarhet

Om forskinga vert sett på som rimeleg valid og reliabel, som beskrive tidlegare, kan ein vidare spørje seg om resultatet berre er av lokal interesse eller om den er overførbar til andre intervjupersonar, kontekster og situasjonar. Intervjuforskning innanfor kvalitativ forskning kan ikkje i same grad som kvantitativ forskning generaliserast til universell kunnskap. Ein legg vekt på kunnskapen sitt mangfald og krav om kontekst i motsetnad til den kvantitative forskinga si søken etter universell kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289).

Maxwell (1992, s. 290) skriv at det er to aspekt ved generaliserbarhet. Generalisering innanfor eit samfunn, gruppe eller institusjon som han kallar intern generalisering, og generalisering til andre samfunn, grupper eller institusjonar som han kallar ekstern generalisering. Han skriv at intern generalisering oftast er viktigare for kvalitative forskarar då forskarane ofte ikkje er ute etter ekstern generalisering. Tjora (2018, s. 11–18) på si side har gjennom stegvis- deduktiv induktiv metode generalisering som mål. Forskinga og analysa skal legge grunnlag for at ein

skal kunne forstå fenomenene som vert studert meir generisk, og at ein dermed ikkje avgrensar kunnskapen til utvalet som er studert. Tjora legg fram naturalistisk generalisering, moderat generalisering og konseptuell generalisering som metodar for å gjere forskinga generaliserbar. Naturalistisk generalisering syner til at forskar presenterer forskinga si slik at lesar sjølv kan vurdere om forskinga har likskap med eigen kontekst og dermed er generaliserbar. Moderat generalisering tyder at forskar må beskrive kva situasjonar resultatene er generaliserbare til. Konseptuell generalisering tyder at forskar utviklar konsept, typologiar eller teoriar som har relevans for andre enn dei som vart studert.

Tjora (2017, s. 4) sin stegvis- deduktive induktive metode har konseptuell generalisering som mål. Eg tenkjer at det er i overmåte dristig å ha konseptuell generalisering som mål på eit fyste forskaroppdrag, sjølv om eg ser poenget med det. Tjora (2017, s. 2) meiner naturalistisk generalisering i verste fall kan stå fram som unnvikande haldning av forskar, men seier også at ved naturalistisk generalisering må ein beskrive konteksten grundig. På trass av, og av den grunn, har eg avgrensa meg til ei naturalistisk generalisering for prosjektet. Mi oppgåve har vore å sjå til at lesar kan kjenne att konteksten eg tek føre meg og sjå likskapen med eigen kontekst. Konteksten er pedagogiske leiarar sin forståing av omgrepet fagleg skjønn og erfaringane dei har med å nytte fagleg skjønn i bekymringsfase, tilvising til PPT og i vidare samarbeid med PPT. Målet mitt har vore å få ein diskusjon rundt omgrepet fagleg skjønn og utvide forståinga av kva omgrepet har i seg. Gjennom å ha kunnskap om kva omgrepet handlar om, er det eit mål at dei ulike profesjonane forstår kvarandre sine roller betre og at det kan vere med på å styrke samarbeidet.

3.4 Ethiske omsyn

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora, NESH, vedtok i 2016 med revidering i 2021 forskningsetiske retningslinjer for å sikre at forskning skal gå føre seg etisk forsvarleg (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021). Retningslinjene syner til at som deltakar på studie, skal ein sjølv kunne bestemme over deltakinga ved informert samtykke. Det tyder at det er mogeleg for informanten på kva tidspunkt som helst, å trekke seg utan å måtte gje nokon grunn for det og utan noko form for ubehag eller negative konsekvensar (Johannessen et al., 2018, s. 41). At samtykket er informert, tyder at

informasjonen som er gjeve, er tilstrekkeleg og forståeleg angående kva deltakinga inneberer (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021). Pedagogisk forskning handlar om menneske og NESH sine forskningsetiske retningslinjer pålegg at menneskeverdet alltid skal ligge til grunn for forskinga. Det tyder at deltakarane sin integritet, fridom og medråderett skal respekterast og at ein er ansvarlege for å ikkje utsetje deltakarane for skade eller alvorlege belastningar (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 28). For å stette dette kravet vart det på førehand laga informasjonsskriv som opplyser om rettane til deltakarane, kva bakgrunnen for prosjektet er, formålet, kven eg er og kva institusjon som er ansvarleg og innhenta samtykke gjennom at informantane skreiv under informasjonsskrivet. Informasjonsskriv med samtykkeerklæring ligg som vedlegg II.

I prosjektet vart intervju som metode nytta og det innebar at det vart nær kontakt mellom meg som forskar og informant. Eg har ansvar for å sikre at informantane sin konfidensialitet vert teken i vare og at informantane sine meiningar vert framstilt mest mogeleg korrekt og nyansert. Ein kan kome til å møte følelser som tema bringer fram hjå informant som informant under andre høve ikkje ville ha kome til å seie noko om. Dette fordrar at eg som forskar handterer informasjonen med respekt og konfidensialitet (Gall et al., 2007, s. 459). Dette med sensitiv informasjon var noko eg møtte i intervjusituasjonen, då nokre av informantane ikkje alltid kjende at deira faglege skjønn vart teke på alvor i møte med både PPT og andre instansar. I prosjektet mitt har informantane fått fiktive namn, dei er frå tre ulike kommunar som kan samanliknast både geografisk og på størrelse. Dette vil gjere at deltakarane vanskeleg kan gjenkjennast i forhold til om eg valde å intervjuje personar frå same kommune. Eg har også ansvar for at min eigen integritet vert teken vare på. Forskar sin integritet er i fylgje Kvale og Brinkmann (2015, s. 108) forskar sin kunnskap, det å vere ærleg, kunnskap gjennom egne opplevingar og rettferd. Dei seier vidare at dette er viktige moment for kvaliteten på vitenskapleg kunnskap og etiske slutningar som vert tekne i kvalitativ forskning. Gjennom å gå fram på uærleg vis som forskar vil eigen integritet kunne verte skadelidande også etter at forskingsprosjektet er avslutta.

Prosjektet hadde behov for søknad til SIKT på grunn av at det skulle takast lydopptak av intervju, og på den måten kunne deltakarane gjenkjennast. Ved å søkje SIKT, bruk av sikker lagring av opptak med bruk av nettskjema diktafon, anonymisering og innlåsing av nedskrive

intervju, er krava til handsaming av datamateriale tekne på alvor. Dei nasjonale forskingsetiske komiteane (2021) skriv at gjennom å behandle resultat konfidensielt, søker ein å beskytte deltakarane som dei har krav på. Søknaden for prosjektet vart godkjent av SIKT med kommentar om at eg måtte minne informantane på at dei haldt seg til teieplikta si i intervjusituasjonen. Denne påminninga vart gjort i starten av intervjuet, slik at det er med på lydopptaket. Godkjenninga frå SIKT ligg som vedlegg I.

4.0 Presentasjon av funn

For å finne svar på spørsmåla i problemstillinga, har eg intervjuar fire pedagogiske leiarar. Informantane har fullført utdanning som førskulelærer/barnehagelærer utdanning før omgrepet fagleg skjønn vart teke inn i rammeplanen Likevel må alle, som nemnt i kap. 3.2.3 halde seg til den nye rammeplanen og innhaldet i den.

Ytringar frå informantar er markert med sitatteikn og er meint å gje eit innblikk i informantane sine refleksjonar om tema og vert drøfta opp i mot det teoretiske rammeverket for forskinga.

For at lesar skal ha forskingsspørsmåla fersk i minne ved gjennomgåing av funn, vert forskingsspørsmåla gjentatt her:

1. Korleis forstår eit utval pedagogiske leiarar omgrepet fagleg skjønn?
2. Kva erfaringar har eit utval pedagogiske leiarar knytt til å nytte fagleg skjønn i bekymringsfase, tilvising til PPT og vidare samarbeid med PPT?

Hovudtemaa er dei fire punkta som kjem fram i forskingsspørsmåla og som kodegruppene er sortert i. For å gjere kapitlet lesarvenleg har eg valt å først presentere dei fire hovudtemaa for lesaren. I kvart av dei fire hovudtemaa er det fire underkapittel med overskrifta frå kodegruppene, der funn vert belyst med sitat frå informantane. Kvart tema vert avrunda med ei oppsummering av kodegruppa.

I tabellen under er oversikt over hovudtema og kodegrupper som er nytta. Denne oversikta vart til ut frå analysen.

Hovudtema	Pedagogiske leiarar sin forståing av omgrepet fagleg skjønn	Erfaringar knytt til å nytte fagleg skjønn i bekymringsfase.	Erfaringar knytt til å nytte fagleg skjønn i tilvising til PPT.	Erfaringar knytt til å nytte fagleg skjønn i vidare samarbeid med PPT.
Kodegrupper	Magefølelse	Eigne skjønnsvurderingar	Kunnskap	PPT gjer seg nytte av barnehagelærer sitt skjønn i vidare arbeid
	Taus kunnskap	Nytte andre sitt skjønn	Samarbeid med foreldre	PPT er lite på observasjon og ser ikkje utfordringane
	Fagkunnskap	Skjønnsbasert skjønn	Samarbeid med andre instansar	PPT sit med anna kompetanse
	Erfaring	Evidensbasert skjønn	Pedagogisk leiar set i gong tiltak før vedtak	PPT har tilgang på andre verktøy

Tabell 2. Oversikt over hovudtema og kodegrupper som vart nytta.

Dei følgjande kapitla vert sentrale funn presentert og utdjupa, før kap. 4.1.5 summerer det eg har tolka er det sentrale når det gjeld informantane si forståing av fagleg skjønn.

4.1 Forståing av omgrepet fagleg skjønn

I dette kapittelet skal eg gå inn i dei fire punkta under hovudtema: Erfaringar knytt til å nytte fagleg skjønn i bekymringsfasen, som synt i tabellen i kapittel 4.0. Først vert funna presentert, vidare vert desse utdjupa ved bruk av sitat frå informantane, før det i siste del vert gjort ei oppsummering.

4.1.1 Magefølelse

Informantane nytta ulike ord for å gjere greie for si forståing av omgrepet fagleg skjønn. Som sagt innleiingsvis, synte dei til at omgrepet rommar mykje. To omgrep som kom fram fleire gongar var magefølelse og intuisjon. Omgrepa magefølelse og intuisjon er allment kjent, og vart nytta fleire gongar for å seie noko om innhaldet i omgrepet fagleg skjønn. Det vert beskrive av informantane som den følelsen du får når du reagerer på noko. Dei seier vidare at det ikkje alltid er heilt lett å setje fingeren på kva denne magefølelsen er. Informantane ytrar at dei går etter magefølelsen når dei utøver skjønnsbasert skjønn når det kjem til barn som kan kome til å trenge spesialpedagogisk oppfølging; dei har berre ein følelse på at her er det noko ein burde sjå meir nøye på. Heidi snakkar omkring bruken av omgrep i barnehagen. Gjennom refleksjonar kjem ho til at bak omgrepet magefølelse ligg både erfaring og kunnskap som gjer at ho reagerer når ho observerer utfordringar: «Skjønnsomgrepet går hand i hand med magefølelsen. Kanskje ein skulle byte ut omgrepet magefølelse med omgrepet skjønn.»

Gjennom refleksjonane informant Heidi gjer, kommenterer ho igjen omgrepet magefølelse opp mot omgrepet fagleg skjønn og ytrar då at det likevel er ein viss skilnad på omgrepa: «Det er litt meir fagleg tyngde i fagleg skjønn enn i magefølelse. Magefølelse har jo nabokjerringa i 3B også.»

Det ser ut til at Heidi tenkjer at sjølve omgrepet fagleg skjønn inneheld meir enn omgrepet magefølelse. Eg forstår det slik at «nabokjerringa i 3B» representerer dei som ikkje har kunnskap og erfaring innan barnehagefeltet og dermed ligg der ei forståing hjå informant om at kunnskap ligg til grunn for eit fagleg skjønn. Omgrepet magefølelse går igjen hjå Ingrid som seier:

Eg veit at sånn og sånn er det rett å gjere det, men i forhold til denne barnegruppa må du gjere det på ein annan måte. Eg føler det går litt på magefølelsen. Det er jo litt å ta tøffe val.

Ingrid uttrykkjer at ho må fagleg vurdere korleis ho skal handtere barnegruppa. Informanten syner at hennar intensjon er å gjere det bra for heile gruppa å vere i barnehagen, og at det som er bra for ei gruppe barn kan vere ulikt det som er bra for ei anna gruppe barn. Informanten seier at hennar jobb mellom anna er å tørre å ta faglege prioriteringar og val som ho som profesjonell er sett til. Ingrid koplar også kunnskap til fagleg skjønn når ho seier at magefølelsen har med teoribakgrunn å gjere.

Omgrepet intuisjon omtala på same måte som magefølelse. Ingrid si ytring beskriver at kunnskapen ho har ligg til grunn for intuisjonen: «Eg nyttar mykje intuisjon kopla med kunnskap, sant, altså du har dette første instinktett ditt. Så alltid når eg har dette første instinktett mitt, så sjekkar eg det alltid ut.»

Gjennom analysen av empirien fann eg at informantane snakkar om magefølelse og intuisjon som noko som gjer at dei reagerer, og dei knyt den til opparbeidd kunnskap. Denne magefølelsen og intuisjonen gjer at dei agerer og prøver å finne ut kva som ligg bak. Dei omtalar magefølelsen og intuisjonen som eit startpunkt for sine skjønnsbaserte vurderingar om barnet har behov for spesialpedagogisk tilpassing i barnehagen. Eg tolkar det også som at informantane legg fagleg tyngde til grunn for at dei reagerer på magefølelsen og intuisjonen.

4.1.2 Taus kunnskap

Taus kunnskap er eit omgrep som går igjen og som informantane uttrykkjer er ein del av omgrepet fagleg skjønn. Heidi beskriver korleis ho tenkjer at teorien som er lært, men ikkje er synleg, er i bruk i ulike situasjonar. Ho syner til den tause kunnskapen nytta under planarbeid:

Det er ikkje sånn at eg tenkjer «kva tenkjer Piaget om det?». Men det ligg der, det blir på ein måte automatisert. Dei faglege vurderingane ligg jo der i alt du gjer, sjølv om eg ikkje alltid reflekterer over at det ligg ei fagleg vurdering i det eg gjer.

Ei ytring frå Liv syner til at taus kunnskap nærast vert nytta i staden for eller som erstatning for fagleg skjønn: «Men vi har brukt ordet taus kunnskap mykje, det trur eg er lettare at alle forstår, men ein kunne dreia det om til fagleg skjønn.», og når Vera seier: «[ordet] Personleg kompetanse er viktig og ofte brukar vi det i staden for fagleg skjønn.»

Eg forstår informantane slik at kunnskapen dei har lært, ligg i den einskilde utan at den er så lett å setje ord på til ei kvar tid, og at dei meiner at taus kunnskap ligg til grunn for skjønnsvurderingane i dei spesialpedagogiske prosessane.

4.1.3 Fagkunnskap

Fagleg kunnskap tileigna gjennom utdanning, vert sett på som ein grunnmur for å kunne gjere gode skjønsmessige vurderingar i dei spesialpedagogiske prosessane. Vidare vert også det å halde seg oppdatert og fornye kunnskapen sett på som viktig i fylgje informantane. Det vert også trekt fram kor viktig teoretisk kunnskap er for utøvinga av rolla i barnehagen.

Høgskuleutdanninga vert trekt fram hjå fleire som viktig for rolla og Ingrid nyttar ord som «grunnmur» for å beskrive førskulelærerutdanninga. To sitat frå Heidi om fagkunnskap: «Du må bruke det faglege for korleis vi skal gå inn på det forskjellige.» og:

Eg tenkjer at du må ha teoretisk kunnskap for å bruke skjønnet ditt. Om du kjem heilt ufaglært inn og ikkje har noko som ligg baki der, så har du ikkje mykje å bruke skjønn på. Så eg tenkjer at all den teoretiske kunnskapen du får gjennom utdanninga di og som du får gjennom kurs og alt som er, bygger opp den utøvande pedagogen du blir. Og alt det vil jo påverke skjønnet ditt og alt du gjer.

Gjennom samtalar i intervjuet ytrar informantane at det er viktig å kunne stole på eiga dømmekraft i møte med krevjande situasjonar. Liv seier: «Kunnskap er litt makt. Man må ha

kunnskap om ting, det profesjonelle går meir på det faglege sant.»). Vidare ser alle informantane ser på å utvide kunnskapen sin som viktig for å få støtte eller vidareutvikle evna til å skjønnsvurdere. Sitat frå Liv illustrerer dette: «Kunnskap er ferskvare, det må du mate deg med.»

Informantane tek også føre seg andre måtar å auke kunnskapen sin på. Vera nemner fleire gongar at ho søker støtte hjå andre personar både i eigen barnehage, men og i andre barnehagar i kommunen. Funna syner at kunnskap ikkje vert sett på som statisk, men heller at rolla sitt mandat krev både utviding og påfyll av kunnskap.

4.1.4 Erfaring

Eit anna omgrep som går igjen i intervjuet med alle informantane er erfaring. Informantane fortel at den erfaringa ein opparbeider seg, styrker skjønnsvurderingane du tek. To av informantane trekk fram omgrepet profesjonelt skjønn, og dei ytrar at erfaring er viktig for å kunne vere profesjonell i sitt arbeid. For å illustrere dette trekk eg fram ytringane til Vera og Ingrid. Informant Vera seier: «Profesjonelt skjønn er jo teoretisk kunnskap og personleg kompetanse, liksom alt i lag då for å vere den profesjonelle i jobben sin.»). Informant Ingrid seier: «Profesjonelt skjønn er å vurdere ut frå den barnegruppa du har og at dette utviklast gjennom erfaring» og vidare: «Kunnskap åleine er ikkje nok, ein må ha sjølvinnsikt. Mykje av skjønnsutviklinga mi har skjedd i møte med barna.»

Det ser ut til at informantane meiner fagleg kunnskap åleine ikkje er tilstrekkeleg. Det er behov for praktisk erfaring frå arbeidskvardagen, som gjev mogelegheit for refleksjon og styrka lærdom. Informant Heidi ser på erfaring i samanheng med tryggleik i rolla til å stole på eige skjønn og seier at erfaringsbakgrunnen etter kvart gir meir tyngde, i tillegg til den faglege bakgrunnen.

4.1.5 Oppsummering: forståing av omgrepet fagleg skjønn

Informantane ytrar på ulikt vis at dei forstår fagleg skjønn som eit omgrep med mangfaldig innhald, men som dei har høyrte lite om både på kurs og i faglitteratur. Eit funn er at

magefølelse og intuisjon vert sett i samband med skjønn, men at skjønnsomgrepet er meir enn magefølelse eller intuisjon. Magefølelse og intuisjon vert heller sett på som startpunktet for informantane sine skjønnsmessige vurderingar. Den tause kunnskapen vi ber på vert sett på som del av fagleg skjønn, då det som er lært ikkje alltid er så lett å setje ord på. På ei anna sida syner utsegn frå at informantane tenkjer at omgrepet taus kunnskap kunne vore bytta ut med omgrepet fagleg skjønn. Av den grunn tolkar eg at innhaldet i omgrepet fagleg skjønn kan vere litt uklårt. Kunnskap og utviding av kunnskap vert også beskrive som viktig i fagleg skjønn, då kunnskap vert sett på som grunnmur i det å kunne ta faglege skjønnsvurderingar om barn kan ha behov før spesialpedagogisk hjelp. Erfaring vert trekt fram som viktig i fagleg skjønn, då ein gjennom erfaring får fagleg tyngd og vert tryggare i rolla til å ta tøffe skjønns slutningar. Slik eg tolkar informantane sine ytringar meiner dei at dømmekrafta vert styrka gjennom erfaring.

4.2 Fagleg skjønn i bekymringsfasen

I dette kapittelet skal eg gå inn i dei fire punkta under hovudtema: Erfaringar knytt til å nytte fagleg skjønn i bekymringsfase, som synt i tabell 2. Eg skriv først om funna og utdjuar desse med sitat frå informantane, før eg i siste del gjer ei oppsummering.

4.2.1 Eigne skjønnsvurderingar

I intervjuet kjem det fram at informantane tek egne skjønnsvurderingar for å vurdere vegen vidare i bekymringsfasen, og om det er noko som barnehagen skal ta seg av sjølve eller om barnet må tilvisast til andre instansar. Heidi seier at ho meir eller mindre medvite i kvardagen tek egne skjønnsvurderingar. Eg tolkar at ho vurderer egne skjønnsvurderingar som faglege, at ho stolar på dei etter lang fartstid og vidare at ho er trygg på egne skjønnsvurderingar til å vurdere vegen vidare «[...] når det er noko som murrar» i bekymringsfasen. Eg finn dette igjen også hjå Vera som seier: «Eg stolar på det eg ser». Informantane fortel også om utfordringar i denne fasa. Dei stolar på egne vurderingar og i møte med foreldra kan desse verte utfordra. Partane kan ha ulike skjønnsvurderingar på utfordringane eller at foreldra kan gå i forsvar. Informant Liv snakkar om at det å ha eit godt forhold til foreldra, er viktig for vegen vidare. Ho ynskjer ikkje at foreldra skal verte ekstra bekymra, eller at dei skal få dårleg sjølvbilette som foreldre. Av den grunn er det i denne fasen viktig å gå varsamt fram og vareta

foreldra for å kunne spele på lag. Liv seier: «Dei skal ikkje føle seg tråkka på, føle seg som dårlege foreldre. Det skal vere med omsorg. Men å stille med opne kort frå starten betyr mykje for korleis det skal gå vidare.»

Ingrid fortel om utfordringar i samarbeid med foreldra med eit døme: Ho nytta sine skjønnsvurderingar for å syne at eit barn kan ha behov for støtte ut over det som jamaldringsgruppa treng, men foreldra godtok ikkje dette premisset. Dette skapar ein vanskeleg situasjon fordi ho ut frå hennar skjønnsvurdering må setje inn tiltak, med lite ressursar. Mangelen på ressursar gjer det krevjande med tilstrekkeleg tilrettelegging for barnet med utfordringar, utan at det går på kostnad for resten av barnegruppa. Informantane seier at dei søker råd hjå PPT allereie i bekymringsfasen. Informantane fortel det som vanskeleg, når skjønnsvurderingane deira ikkje stemmer med PPT sine skjønnsvurderingar. Vera illustrerer med ein situasjon der ho konfererte med PPT og resultatet var eit råd om å «vente og sjå». Ho vurderte utfordringa slik at ho ikkje ville «vente og sjå», men heller legge til rette så godt som ho kunne. For som ho seier er pedagogisk leiar oppgåva å legge til rette for barnet: «Vi har jo i oppgåve å legge til rette for». Slik eg tolkar informantane, stolar dei på eige skjønn og avgjersler i bekymringsfasen. Vidare syner funn at omsynet til foreldra er viktig for å ha eit godt foreldresamarbeid når det kjem til alle barn, men særskilt når det kjem til barn som kan trenge spesialpedagogisk oppfølging.

4.2.2 Å nytte andre sitt skjønn

Gjennom intervjuet forstår eg at informantane ser på personane i ulike praksisfellesskap både i barnehagen og utanfor, som nyttige for kvarandre og ein stad der ein kan lære av kvarandre. Informantane snakkar om at det er viktig å vurdere saman med andre i situasjonane, for å få fleire blikk og ulike syn på saka. Eg finn også ytringar som seier at det er viktig å ha kunnskap til å reflektere sjølv og ikkje kopiere andre sine tankar. Informantane ytrar at dei kjenner på at dei har eit ansvar i forhold til å bevare eit godt samarbeid med foreldra. Då er det nyttig å ha nokon å vende seg til og diskutere utfordringar med før dei samtalar med foreldra. Informantane stoler på eigne skjønnsvurderingar, men likevel ynskjer dei å nytte ressursane rundt seg og diskutere med andre, til dømes foreldre, styrar, andre personale og PPT. Vera fortel at ho i prosessen med å vurdere bekymringa si, treng nokon å lufte denne med. Kven ho samtalar med kan variere, men i denne fasa er det dei som er nærast i systemet.

Eg forstår ho slik at samarbeidet mellom pedagogane og styrar er prega av gode samtalar og at dei saman prøver å finne vegen vidare. Vera uttalar at å samtale med andre som har kunnskap er viktig for ho. Eg finn det same med Liv som alltid undersøker bekymringa si ved å konferere med kollegaane sine, for å stå tryggare i eiga skjønnsvurdering: «Eg stolar på det eg ser, men samtidig plukkar eg med meg dei vurderingane eg får med meg frå resten av teamet og styraren.»

I desse samtalane vert det diskutert om det er noko ein bør ta opp med foreldra, om det er noko dei må jobbe med sjølve eller om det skal takast vidare til PPT. Liv har erfaringar med å vere både åleine som pedagog og vere to pedagogar på avdelinga og ser på det å vere to som ei styrke i kvardagen: «Ved å vere to pedagogar på avdelinga får du ein å konferere med». Det er også mogeleg å diskutere saker med dei lokale støttesystema i denne fasa og det nyttar fleire av informantane seg av. Utsegnet til Liv illustrerer dette: «Når noko vekker instinktet mitt så sjekkar eg det alltid ut og tek med dei andre på avdelinga på drøftingar, og vurderer i samarbeid med foreldre, helsestasjon eller PPT.»

Eit par av informantane fortel om treffpunkt med PPT annankvar veke i barnehagen. Det at PPT er til stades i barnehagen med såpass jamne mellomrom gjer at det er mogeleg at relasjonen mellom aktørane frå PPT og barnehagen vert styrka, og dermed kan partane kjenne seg meir trygge til å lufte bekymringar tidleg. Det å skape ein relasjon verkar på meg som at informantane ser på som positivt når det kjem til å kjenne på fagleg tryggleik og å ta opp bekymringar. I tillegg seier informantane at terskelen for å ta kontakt vert lågare når relasjonen er trygg.

4.2.3 Skjønnsbasert skjønn

Alle informantane ytrar at dei aukar den usystematiske kartlegginga i bekymringsfasen, men at dei òg nyttar systematisk kartlegging for å undersøke meir konkret kva utfordringar det er snakk om. Usystematiske observasjonar går inn i definisjonen for skjønnsbasert skjønn omtala i kap. 2.1.6. Det er i ofte bekymringsfasen dei byrjar å reflektere angående kartlegging av barna, altså anvende evidensbasert skjønn. Desse to er i så måte sterkt knytt saman, men i dette delkapittelet skal eg fokusere på det informantane ytrar om skjønnsbasert skjønn. Eg går

vidare med evidensbasert skjønn i neste delkapittel. Informantane ytrar at det i kvardagen vert gjort observasjonar kontinuerleg utan at noko vert nedskrive. Jamleg har dei observasjonar med det føremålet å ha konkrete observasjonar om kvardagen til barna, melom anna for at foreldre skal få tilbakemeldingar. Eg forstår det slik at informantane ikkje alltid tenkjer over at dei observerer før dei nærmast kjem over observasjonar som gjer at dei reagerer på noko ved barnet. Desse små og ikkje-planlagde observasjonane er utgangspunkt for å skrive ned observasjonen og startar meir systematiske observasjonar. Ei ytring som kan illustrere dette er når Vera seier:

Det er som regel observasjonar som ikkje er planlagde. Det kan vere i ein spelesituasjon med eit barn der du oppdagar at eit barn ikkje kan telle, eller ikkje kan fargane, klarer ikkje å konsentrere seg eller vente på tur. Du planlegg det ikkje, men skriv det ned når du ser det.

Dersom det er noko som fangar merksemda til informantane i kvardagen, er det litt ulikt korleis dei går fram for vidare observasjonar. Ingrid fortel at ho ofte legg til rette for observasjonar med skjønnbasert skjønn der heile eller delar av barnegruppa er med i aktiviteten, dette gjer ho for å skjerme det einskilde barnet. Gjennom heile dagen kan observasjonar inkorporerast i kvardagssituasjonar. Ho nemner eit døme der barnegruppa får i oppgåve å hoppe frå døra til matbordet etter kvart som dei kjem inn, fordi ho har eit barn i kikkerten når det kjem til motoriske utfordringar. Eit sitat frå Ingrid syner dette:

Det er det meste, det brukar eg mest. Det er mest i daglegdags rutinar og sånne ting, og visst det er noko spesielt eg vil sjå, for eksempel å hoppe med samla føter, så tek eg det gjerne i kvardagssituasjonar.

Både Heidi, Vera og Ingrid uttrykkjer at dei aukar den usystematiske kartlegginga i denne fasa, men nyttar samstundes systematisk kartlegging for å finne ut meir konkret kva utfordringar det er snakk om.

4.2.4 Evidensbasert skjønn

Informantane fortel at dei i bekymringsfasen nyttar skjønnbasert skjønn for å vurder om det er naudsynt med kartlegging av barnet. Om vurderinga tilseier det, vert det gjerne teke i bruk evidensbaserte kartleggingsmetodar som byggjer på evidensbasert skjønn. Informantane uttalar seg ulikt når det kjem til evidensbasert skjønn. Ein informant fortel at ho nyttar evidensbasert kartlegging på alle barna på avdelinga for å ha ei god oversikt over alle i frykt av å oversjå noko. Dei tre andre uttalar at dei ikkje nyttar evidensbasert skjønn på alle og seier at noko av grunnen til det er at det tek for mykje tid. Vidare også at dei kjenner på at dei innehar tilstrekkeleg kunnskap for å oppdage om noko bør følgast opp. Eg finn også at dei som ikkje nyttar evidensbasert skjønn som gjennomgåande praksis, aukar bruken når magefølelsen seier at det er noko ved barnet som bør følgast opp. Ved mistanke om behov, vert det sagt at dei tar evidensbasert skjønn i bruk for å kjennskap til eksakte utfordringar. Ei uttale som illustrerer dette er frå informant Vera:

Vi kartlegg berre ved behov. Elles kan det bli veldig overveldande. Det er også bortkasta tid når du ser at eit barn har normal utvikling [...] Det handlar mykje om tid, men det er viktig å bruke ved behov[...] Barna kjem ikkje med ein fasit og ein kan få ei klarheit i kor mykje barnet kan og på kva område barnet dett gjennom på. Då får vi meir oversikt sjølv om det tek tid. Vi brukar sunn fornuft. Eg diskuterer med styrer eller andre pedagogar for å høyre om dei også har sett det som eg ser. Då brukar vi jo fagleg skjønn for å finne ut om vi skal ta det vidare eller om vi fiksar det sjølv.

Sitatet over syner at Vera nyttar evidensbasert skjønn i bekymringsfasen for å kartlegge barn, når ho ser behov for det. Men uttalen syner også at det gjerne skjer etter ho har nytta både eige og andre sitt skjønnbaserte skjønn. Ho snakkar her om å nytte sunn fornuft og vurdere barnet før ein set i gong med kartlegging, slik at ein ikkje nyttar unødig tid. Informanten Liv har eit anna syn på kartlegging, sidan ho tenkjer på det som ein reiskap til sjølv å få god oversikt over barna som ho også kan dra nytte av i samtalar med foreldra. Ho har tidlegare sagt at ho stolar på eige skjønn og vurderer undervegs i kvardagen, men nyttar likevel evidensbasert kartlegging på alle barn for å sikre at ingen vert oversett:

Kvifor berre bruke det på barn som du ser eit raudt lys ved. Det viktigaste er å kartlegge kva ungane kan. Informasjonen kan eg også nytte i foreldresamtalane. Der får eg tak i sosial samspel, forståing, språk, eg får heile spekteret. Eg er ute etter å sjå heile ungen, sånn at eg kvalitetssikra at eg ser.

Eg forstår det slik at Liv nyttar kartlegging som eit verktøy med milepælar til støtte for eige fagleg skjønn. Liv seier at ho gjer dette for å sikre seg å få med seg alt ho har ansvar for som pedagogisk leiar og dermed kan agere tidleg om det vert naudsynt.

4.2.5 Oppsummering av fagleg skjønn i bekymringsfasen

Under dette hovudtema har eg funne at informantane ser på å nytte eigne skjønnsvurderingar som noko dei gjer jamt og i ein kvar situasjon i barnehagen. Dei ytrar at på trass av evidensbaserte skjønnsvurderingar kan foreldresamarbeidet vere krevjande. Informantane kjenner på eit ansvar i forhold til å ikkje skulle gjere foreldra usikre når det kjem til si rolle som foreldre, men det kan også vere krevjande når dei ser utfordringar som foreldra ikkje er einige om. For å styrke eigne skjønnsvurderingar finn eg at informantane nyttar andre sine skjønnsvurderingar. Det varierer mellom foreldre, medarbeidarar, andre pedagogar, styrar, PPT og andre. Eit viktig funn er at informantane som har treffpunkt annan kvar veke med PPT opplever at det er lettare å luften bekymringar tidleg. Dette forklarar dei med at relasjonen vert tryggare og det ufarleggjer bekymringsdrøftingar frå informantane si side. Når det kjem til erfaringane rundt skjønnsbasert skjønn seier alle at dette er uformelle observasjonar som dei reflekterer rundt, og dei skjer heile tida. Eg finn vidare at når informantane er bekymra for noko, så aukar bruken av uformelle kartleggingar. Ei nyttar evidensbasert kartlegging på alle, i motsetning til dei andre som nyttar det når dei finn behov for det. Eit funn er at det i bekymringsfasen er ei auke av bruken av evidensbasert skjønn, både gjennom å leite i faglitteratur og starte evidensbaserte kartleggingar. Dette grunnar dei i at på denne måten vert det evidensbaserte skjønnet ein reiskap for å finne ut meir eksakt kva utfordringane er.

4.3. Fagleg skjønn i tilvisingsfasen

Kapittelet omhandlar dei fire punkta under hovudtema: Erfaringar knytt til å nytte fagleg skjønn i tilvisingsfasen, som synt i tabell 2. Eg skriv først om funna og utdjuar desse med sitat frå informantane, før eg i siste del gjer ei oppsummering.

4.3.1 Kunnskap

Informantane ytrar at kunnskapen som ligg til grunn for skjønnsvurderingane, påverkar korleis dei anvender skjønn i si yrkesutøving. Informantane ytrar at i tilvising til PPT vert det viktig å skriftleggjere skjønnsvurderingane me fagleg tyngde. Informant Heidi seier at: «Du kan ikkje sende ein rapport på synsing. Litt synsing vil der vere, men det må vere ei fagleg tyngde der når det er noko du er bekymra for.»

Informantane seier dei diskuterer med styrar i desse prosessane. Ingrid tek fram at ho samarbeider mykje med styrar som har lengre fartstid i barnehagen. Dei diskuterer mykje rundt einskildsaker for at ho skal kome fram til gode skjønsvurderingar. Informantane sine ytringar fortel meg at skjønnsutøvinga i spesialpedagogiske prosessar er avhengig av kunnskapen dei har og dermed at kunnskapen påverkar desse prosessane. Vidare tolkar eg at informantane har eit behov for å løfte barnet sine utfordringar opp med fagleg og spesialpedagogisk tyngde for å kunne beskrive utfordringane i tilvisinga.

4.3.2 Samarbeid med foreldre

Foreldresamarbeid gir supplerande informasjon i skjønnsvurdering kring barnet sitt behov for støtte ut over behovet jamaldringsgruppa har. Informantane beskriv foreldresamarbeidet som både givande og krevjande. Foreldreretten står sterkt i lovverk og rammeplan og det er viktig å ha i mente. Informantane fortel at foreldre kan oppleve tilvising til PPT ulikt, men at det er viktig at openheit pregar foreldresamarbeidet for å halde på ein god relasjon. Dermed må ein tidleg vere open om utfordringar barnet står i. Dersom utfordringane hjå barnet er vanskeleg å møte innanfor dei rammene barnehagen har, vert kvardagen utfordrande både for barnet og barnehagen når foreldra ikkje ynskjer tilvising, eller at det det tid å få med foreldra. Det er ulike grunnar til dette, men foreldre kan til dømes ha andre skjønnsvurderingar enn det informantane har. Sjølv om foreldra ikkje ynskjer tilvising, må informantane setje inn tiltak i

påvente av foreldra si avgjersle om dei eventuelt ynskjer tilvising seinare. I den skjønnsmessige prosessen og med mål om tidleg innsats, løftar informantane dokumentasjon som essensielt for å motverke framtidige negative tilbakemeldingar. Uttalelsar frå Ingrid illustrerer dette: «Om eg ikkje får med meg foreldra på vidare utredning, nei då får eg jobbe førebyggjande» og: «Eg dokumenterer[...] sånn at du slepp at det 20 år etter skal kome spørsmål om kvifor ingen gjorde noko.»

Informantane ytrar at det å ta vare på foreldra i denne prosessen, kan vere med å styrke relasjonen og det er viktig for vidare samarbeid. Dei ytrar at foreldra sine synspunkt er viktige i skjønnsvurderingane deira. Liv seier: «Foreldra skal føle at eg tek dei i vare. Dei skal ikkje føle seg som dårleg forelder.» Analysen av empirien syner at foreldra er viktige samarbeidspartnarar i spesialpedagogiske prosessar. Foreldra er dei som kjenner barnet best og kan kome med nyttig informasjon til ei tilvising til PPT. Eg tolkar også at samarbeidet kan vere utfordrande då nokre foreldre ikkje ynskjer ei tilvising. Informantane set uansett inn tiltak som er moglege, men dokumentasjon for framtida vert viktig for å kunne syne til kva skjønnsmessige vurderingar om barnet sine behov informantane har teke.

4.3.3 Samarbeid med andre instansar

Informantane ser på andre instansar som ein ressurs for skjønnsvurderingar og råd om tiltak i tilvisingsfasen. Det er forventningar blant informantane om at PPT bør kunne stille med råd i tilvisingsfasen då informantane ser at deira kunnskap ikkje alltid strekk til. I dei tilfella er det kunnskapen om konkrete utfordringar informantane forventar at PPT med sin fagbakgrunn skal kunne hjelpe til med. Heidi sin uttale syner dette: «PPT må vere opne for at når vi spør om ting, så må vi få svar. Eventuelt eit: eg veit ikkje, eg skal finne ut av det og tek kontakt når eg veit.»

Informantane kjenner at på tross av at skjønnsvurderingane deira ikkje alltid ikkje vert tekne på alvor, må dei likevel setje inn tiltak for barnet. Dei kjenner på plikta for å legge til rette, men det kjennast ikkje greitt at bekymringane ikkje vert tekne på alvor. Eit sitat som illustrerer dette er: «Eg har også opplevd å spørje om råd med PPT og fått beskjed om å vente

med melding når eg har vore bekymra, då må du berre legge til rette slik at barnet får noko frå oss inntil vidare.»

Informant Ingrid trekk igjen fram at PPT har faste treffpunkt i barnehagen annankvar veke og at dette er ei styrke i dei spesialpedagogiske prosessane. Sjølv om utfordringa til barnet ikkje er utgreidd enno, er PPT inne til støtte for informantane og kan hjelpe informanten i prosessen: «[...]så er det ein som kan geleide deg på rett veg. Den er ikkje satt inn på barnet, men for å hjelpe meg.»

Gjennom analysen fann eg at informantane nytta andre instansar, mellom anna PPT, som ressurs gjennom dei spesialpedagogiske prosessane. Tidlegare funn synte at informantane stolar på eige fagleg skjønn. Men funna frå empirien syner at informantane ikkje alltid kjenner på at kunnskapen deira strekk til, og har behov for at PPT er tilgjengeleg med sin fagbakgrunn. Dei faste treffpunkta PPT har i barnehagen vert sett på som ei styrke for informantane og det tolkar eg som at treffpunkta kan tilføre spesialpedagogisk kunnskap.

4.3.4 Pedagogisk leiar set i gong tiltak før vedtak

Informantane fortel gjennom intervjuet at dei etter beste evne set inn tiltak så snart som mogeleg når dei har bekymringar for utviklinga til eit barn. Informantane agerer ut frå egne skjønsmessige vurderingar i situasjonen, med dei ressursane dei har tilgjengeleg. Vera uttrykkjer også at å «vente og sjå» ikkje er eit alternativ då ho ynskjer at barna skal ha best mogeleg utbytte av dagen i barnehagen:

Eg tenkjer at eg alltid vil det beste. Eg vil jo at ungene skal kome seg opp og fram og bli sjølvstendige, kjekke folk. Eg tenkjer med det i botnen, så håper eg at eg nyttar mitt faglege skjønn på ein god måte.

Heidi uttrykkjer noko av det same når ho seier: «For du har jo ein peikepinn på kva utfordringane er. Sjølv om du ikkje veit om der er ei diagnose eller kvifor det er sånn, så kan ein alltid jobbe med noko.»

Eg tolkar funna som at informantane ikkje har ei «vente og sjå» haldning når dei vurderer at eit barn kan ha behov for støtte ut over det som jamaldra har, men at dei set inn tiltak ut frå den kunnskapen og ressursane dei har tilgjengeleg.

4.3.5 Oppsummering fagleg skjønn i tilvisingsfasen

Funna syner at informantane vektlegg at skjønnsvurderingane skal vere prega av den faglege kunnskapen dei har tileigna seg og ikkje synsing. Funn syner at informantane ser på samarbeidet med foreldra som viktig. Det vert trekt fram at å vere open om det ein ser tidleg, er viktig for å ha ein god relasjon til eit godt samarbeid for prosessen. Eg finn at informantane uttrykkjer at foreldra kan ha ulikt syn på skjønnsvurderingane informantane tek, og at informantane legg vekt på dokumentasjon for å motverke framtidige negative tilbakemeldingar og spørsmål om kvifor ingen gjorde noko. Eg finn vidare at samarbeid med andre instansar er positivt og at informantane ikkje ventar med å setje inn tiltak om dei ser utfordringar.

4.4 Fagleg skjønn i samarbeid med PPT

Kapittelet går inn i dei fire punkta under hovudtema: Erfaringar knytt til å nytte fagleg skjønn i samarbeid med PPT som synt i tabellen i kapittel 4.1. Eg skriv først om funna og utdjupar desse med sitat frå informantane, før oppsummeringa i siste del av kapittelet.

4.4.1 PPT gjer seg nytte av pedagogisk leiar sitt skjønn i vidare arbeid

Alle informantane fortel om gode samtalar med PPT der dei oftast kjenner seg høyrte. I intervjuar ytrar fleire av informantane at dei ser på relasjonen til barnet som viktig for at observasjonane skal verte gode. Relasjonen gjer at dei kan gi gode innspel til det vidare arbeidet til PPT, fordi dei sit inne med mykje informasjon frå daglege observasjonar av barna. Dette relasjonen er ikkje mogeleg for PPT å opparbeide på grunn av sine relativt korte observasjonsøkter. Dermed kan informasjonen frå informantane støtte PPT sine eigne observasjonar. Informant Vera seier at PPT gjer seg nytte av informasjonen som informantane kan kome med når PPT sjølv skal observere:

Dei [PPT] er også flinke til å høyre og spørje, og når vi pratar saman vert observasjonane til PPT betre også. PPT sit ikkje berre med egne tankar, men når dei får innspel så ser dei at det kanskje er noko der. Dei gløymer av og til kor travel kvardagen vår er og at gruppedeling er umogeleg.

Vera kjenner på at PPT til tider har sterke meiningar, kan vere i overkant faglege og etter boka. Utfordringa slik eg tolkar Vera er at samarbeidet vert utfordra når ikkje ho kjenner seg høyrte og at hennar faglege skjønn ikkje vert teke på alvor: «Dei er jo fagfolk, men når dei ikkje har sett utfordringa...vi kunne ikkje seie noko når dei klappa kvarandre på skuldrane.»

Fleire av informantane fortel om mykje samarbeid med PPT og at dei nyttar PPT aktivt for å få råd i spesialpedagogiske prosessar. Informantane beskriv at skjønnsvurderingane deira vert nytta aktivt vidare i PPT sine rapportar, og at dei er med på diskusjonar rundt barn i det vidare samarbeidet. Eg forstår det slik at dei ikkje berre har respekt for PPT sine skjønnsvurderingar, men også for egne skjønnsvurderingar og seier i frå om PPT sine vurderingar bryt med desse. Det å stå trygt i rolla si som pedagogisk leiar ser eg på som ein fagleg nyttig eigenskap. Når ein er trygg i faget sitt kan det slik eg ser det vere grobottn for gode dialogar og eit godt samarbeid om barn sitt beste. Informant Ingrid beskriver eit godt samarbeid med PPT i dei spesialpedagogiske prosessane då dei kjem på jamlege møter i barnehagen: «Du kan få bekrefta om du er på rett veg eller om du skulle ha gjort noko anna. Det gjer det tryggare å kunne reflektere saman.»

Slik eg tolkar at informantane sit dei inne med mykje profesjonell kunnskap og erfaring som er nyttig for det vidare arbeidet til PPT. Og dei ser at informasjonen som dei kjem med vert teken med i PPT sine vurderingar. Vidare tolkar eg at nokre av informantane har kjent på maktesløyse når det faglege skjønnnet ikkje vert teke på alvor, men andre funn syner at nokre informantar er trygge i rolla og seier ifrå når PPT sine vurderingar ikkje høver til det som informanten vurderer.

4.4.2 PPT er lite på observasjon og ser ikkje utfordringane

Informantane seier at dei ber om PPT si vurdering av eit barn på grunnlag av eigne skjønsmessige vurderingar. Men nokre av informantane uttrykkjer at dei til tider kan kjenne på at PPT observerer for lite og at grunnlaget for PPT sine vurderingar etter informantane sine uttalar dermed er for snevre. Utfordringane er i fylgje informantane at PPT ikkje får med seg og heller ikkje ser det same som barnehagen og slutningar som PPT kjem fram til stemmer dermed ikkje alltid overeins med informantane sitt syn på barnet. Erfaringane fører til at informantane ser det naudsynt å formidle eigne observasjonar og skjønsvurderingar. Heidi:

Vi har også hatt episodar der vi har meldt inn ei bekymring og PPT kjem, tek med seg barnet på skogstur og tenkjer at «dette er jo eit oppegående og flott barn», og det er det jo om det får vere aleine på skogstur. Så det er ikkje alltid eg er einig. Men då seier eg i frå [...] Det er jo ikkje så mykje dei (PPT) er inne og observerer i denne prosessen, så dei brukar veldig mykje av det eg seier, skriv og viser til.

Her syner informanten til ein situasjon der eit barn med utfordringar i den sosiale settinga som barnehagen er, og ho ynskter støtte frå PPT til vidare arbeid med barnet. PPT klarer ikkje å fange opp utfordringane fordi konteksten ikkje utfordrar barnet. I denne saka kjenner Heidi på tryggleik når det kjem til eigne skjønsmessige vurderingar, og for at barnet skal få den støtta som det treng seier ho i frå. Mykje av informasjonen om barnet kjem frå barnehagen.

Informant Vera sine ytringar syner også eit bilete av at informantane til tider kjenner på at PPT observerer for lite til å kunne danne seg eit bilete av utfordringane:

Men av og til er det slik at dei råda dei kjem med ikkje fungerer i praksis heller, dei er jo berre nokre timar innom i løpet av ein dag eller ei veke. Så er det ikkje alltid dei får med seg alt. Heller ikkje av det viktigaste.

Ut frå ytringa kan det sjå ut som at Vera ber på litt frustrasjon over kor lita tid PPT nyttar med barna det gjeld. Vera gjev også uttrykk for at PPT gjennom å observere i for liten grad, dannar seg eit anna bilete av barnet enn det biletet barnehagen har av barnet i kvardagen og fortset

med å beskrive dette: «Dei er der jo berre nokre minutt eller ein halv time med barnet og har skapt seg ei anna meining enn vi.»

Ytringane til informantane her illustrert gjennom Heidi og Vera syner at barnehagen har som mål å gi barna eit tilbod med tidleg innsats. Gjennom å få gode observasjonar med mykje informasjon om barnet sine utfordringar, er ynskje til barnehagen å fange opp konkrete utfordringar og setje inn tiltak raskt. Ytringar frå intervjuet gjer at eg forstår det slik at informantane opplever at dei skjønsmessige vurderingane som vert gjort av barnehagen vert viktige komponentar i det vidare samarbeidet med PPT, for at PPT skal kome fram til gode slutningar.

4.4.3 PPT sit med anna kompetanse

Informantane trekk fram den kompetansen som PPT sit med når det kjem til barn sine ulike utfordringar. Informantane er opptekne av å kunne setje inn spesialpedagogiske tiltak for barn som har utfordringar, men ser også at dei treng PPT sin kompetanse for å greie ut i større grad enn barnehagen sjølv kan. I funna ser eg også at informantane ytrar at dei ser ofte kva som er barnet si utfordring, men mangelen på ressursar gjer at tiltak som dei ser på som naudsynte, vert vanskeleg å gjennomføre. Heidi trekk fram at det er gjensidig respekt mellom partane for kvarandre sin kunnskap:

Så føler eg at eg har veldig stor respekt for at dei har ei anna utdanning enn meg. At dei har meir utdanning innan dei felte. Eg føler eg blir respektert for det eg seier og meiner, samtidig som eg spør PPT om det eg lurar på og får gode svar.

Eg finn at Vera også trekk fram dei ulike kunnskapsgrunnlagene det allmennpedagogiske feltet og det spesialpedagogiske feltet byggjer på: «I forhold til spesielle diagnosar har dei heilt klart meir kunnskap enn meg. Så då kan ein føle at ein kjem litt til kort. Det er det allmennpedagogiske eg har mest erfaring og fagkunnskap om.»

Informantane fortel også at dei ofte har den kunnskapen dei treng for å setje i gong tiltak. Det kjem også fram at tiltaka kan vere krevjande ressursmessig, og finn seg somme gongar i situasjonar der det vert naudsynt å vise til PPT for å auke tilgangen på ressursar. Ein kan kanskje tolke det som at det faglege skjønnet ikkje får den tyngda det bør ha i samarbeidet i dei spesialpedagogiske prosessane. Eit sitat som seier litt om det er frå Vera som seier: «Men av og til er det litt sånn; vi veit det, men vi treng berre hendene.»

Her tolkar eg det slik at informantane ser på kunnskapen som PPT har som supplerande og utfyllande til eigen kunnskap. Eg får inntrykk av at begge partar dreg nytte av kvarandre sin kunnskap i ein felles dialog om barnet si utvikling.

4.4.4 PPT har tilgang på andre verktøy

Informantane trekk fram at i prosessen med å komme nærare i å forstå barn sine utfordringar, kan verktøy som ulike typar kartleggingar vere nyttige for å styrke skjønnsvurderingane. Dette heng saman med funn som vart presentert i kap 4.2. Barnehagane har eit utval av verktøy som dei kan nytte, men utvalet kan variere frå barnehage til barnehage. Kravet for å kunne ta i bruk ulike typar kartleggingsverktøy er litt ulike, då det er behov for høgare utdanning enn barnehagelærerutdanning eller sertifisering for å kunne nyttast. Denne utdanninga eller sertifiseringa sit ikkje barnehagane med og vert av den grunn tatt fram av informantane i intervjuet. Dette kan illustrerast med Ingrid sine ord: «Eg føler at PPT ikkje har så superforskjellig syn på barnet sine utfordringar, men dei har såne testar, som forskjellige språktestar. Dei kan setje fingeren meir nøyaktig på det som er utfordringa.». Det synes som at informantane ser på kartleggingsverktøy som positivt for å grundigare forstå utfordringane som barnet er i og som nyttig i samarbeidet med PPT.

4.4.5 Oppsummering av fagleg skjønn i samarbeid med PPT

Informantane fortel om gode samtalar med PPT der deira skjønnsvurderingar vert teke på alvor og dei kjenner seg høyrte. Informantane uttrykkjer at dei sit med mykje informasjon om barna gjennom observasjonar i kvardagen. Vurderingane deira er basert på deira faglege skjønn og informantane seier at PPT tek denne informasjonen med seg vidare i arbeidet. Funn i empirien syner også det motsette, at informantane kjenner på at PPT ikkje alltid tek deira

skjønnsmessige vurderingar med i det vidare arbeidet. Dette er i fylgje informantane utfordrande for samarbeidet. Gjennom intervju av informantane finn eg at omsynet til kva som er mogeleg å gjennomføre i barnehagekvardagen, ikkje alltid er tilstrekkeleg vurdert av PPT, noko som fører til at råda ikkje alltid er mogeleg å fylgje.

Informantane trekk fram at det er viktig å kjenne seg fagleg trygg i rolla si for å kunne vere i dialog med PPT, og kunne seie i frå om dei skjønnsmessige vurderingane til PPT ikkje stemmer med vurderingane til informantane. Funn syner at informantane opplev nokre av observasjonsøktene til PPT som for korte, noko som fører til at dei ikkje får med seg problemstillingar som krev større observasjonsvindaue. Dette fører i fylgje informantane til at dei må vere medvitne om å formidle observasjonar og skjønnsmessige vurderingar til PPT. Funn syner at informantane i mangelen av ressursar til å gjennomføre tiltak dei sjølv vurderer er naudsynte, tilviser PPT for å få meir ressursar i barnehagen. Noko som eg tolkar som at det faglege skjønnet til informantane ikkje får den tyngda det bør ha. Vidare finn eg at kompetansen som PPT sit med er nyttig for barnehagen i sitt vidare arbeid og at kartleggingsverktøya som PPT nyttar er ein tilleggsressurs til støtte for skjønnet i dei spesialpedagogiske prosessane.

5.0 Drøfting

I denne delen av oppgåva skal eg drøfte forskingsspørsmåla i lys av teori og tidlegare forskning som er presentert i kunnskapsgrunnlaget kap. 2.0.

I denne studien har eg intervju eit utval pedagogiske leiarar om deira forståing av omgrepet fagleg skjønn og kva erfaringar dei har knytt til fagleg skjønn i bekymringsfase, tilvising til PPT og vidare samarbeid med PPT. Drøftingsdelen er bygd opp med forskingsspørsmåla som utgangspunkt og har fire delar. Eg løftar fram funn frå informantane, drøftar dei og set dei i samband med aktuell forskning og teori frå kunnskapsgrunnlaget.

5.1 Fagleg skjønn – eit omgrep som rommar mykje

Som gjort greie for under funn, omtala informantane korleis dei forstår omgrepet fagleg skjønn. Eg fekk ei forståing av at innhaldet i omgrepet fagleg skjønn var utfordrande å setje ord på, likevel kunne alle gje meg skildringar som gjer at dei rammar inn det dei forstår innhaldet i omgrepet er.

5.1.1 Skjønn forklart som magefølelse og intuisjon.

For å definere kva innhaldet i omgrepet fagleg skjønn er, nytta informantane ulike ord for å ramme inn kva omgrepet rommar. Magefølelse og intuisjon vart nemnd fleire gongar, og i byrjinga vart det nærast satt eit likskapsteikn mellom desse omgrepa og skjønn. Etter vidare refleksjon oppfatta eg det slik at informantane forstod omgrepet som meir enn magefølelse og intuisjon, sidan «nabokjerringa i 3B» også kunne kjenne på slike følelsar. Intuisjon og følelsar i samspel er viktige element for kunnskapen og kunnskapsutviklinga i barnehagen (Gotvassli & Moe, 2020, s. 58). Både Aasen (2021, s. 22–23) og Grimen og Molander (2008, s. 183), trekk fram at den faglege kunnskapen ligg til grunn i profesjonsutøvarane sin bruk av fagleg skjønn. Informantane syner ei forståing og haldning til at det er naudsynt med ein fagleg grunn for skjønnsutøving i profesjonen.

Informantane ytrar på ulikt vis at dei forstår omgrepet fagleg skjønn som at det rommar mykje, og at det er eit omgrep dei har høyrte lite eller ingenting om både under utdanning, på kurs og i faglitteratur. Ut frå funna mine er kunnskapen om innhaldet i fagleg skjønn ikkje så godt å få tak i for informantane. Dette kan ein sjå på som eit paradoks om ein støttar seg til det som Winch (2020) diskuterer i artikkelen sin. Han skriv at omgrepet må løftast meir fram i utdanninga til profesjonane, for å sikre at den profesjonelle si handling er intensjonell og utført på grunnlag av kunnskap, ei kunne om å vite korleis, haldningar og dømmekraft. Men på den andre sida syner det til den tause kunnskapen i profesjonen, kunnskapen det ikkje er så lett å setje ord på, men som kan nyttast i situasjonar som oppstår og vert uttrykt mellom anna som skjønn (Grimen, 2008, s. 76).

Ingrid set ord på at jobben hennar er å ta tøffe val når det er behov for det. Ho uttrykkjer vidare at ho må fagleg vurdere korleis handtere utfordringar i den barnegruppa ho har ansvar

for, altså at handteringa må vere intensjonell for å nytte Winch (2020) sine ord. Dette finn eg att både hjå Aasen (2021, s. 22–23) og Grimen og Molander (2008, s. 183) som skriv at den profesjonelle tek faglege val og prioriteringar og har eit anna utgangspunkt for dømmekrafta, bygd på heilskapleg kompetanse og ein fagleg intensjon. Omgrepet magefølelse har ikkje hatt høg status eller vorte sett på som relevant kunnskap, men det er korleis ein i det vidare agera med kunnskapen ein har, som seier noko om praksisutøvinga (Emilsen & Bratterud, 2020, s. 77). Ingrid syner at hennar intensjon er å gjere det bra for heile barnegruppa å vere i barnehagen og at kva som er bra for ulike grupper barn kan variere. Ingrid seier då at hennar jobb mellom anna er å tørre å ta desse faglege prioriteringane og vala som ho som profesjonell er sett til. Å ta tøffe val inneber også å ha kunnskapen til å kunne ta val mellom noko. Dette «noko» er det som profesjonen ynskjer å ha litt kontroll på, elles kunne kven som helst ha utført oppgåva (Grimen & Molander, 2008, s. 179). Informantane seier at dei forstår omgrepa magefølelse og intuisjon som forankra i teori og gjer at teoribakgrunnen er essensiell for å kunne agere.

5.1.2 Fagleg skjønn ispedd taus kunnskap

Alle informantane nemner at både teori og praksis er viktig for å kunne utøve eit godt fagleg skjønn og at å kunne diskutere med andre er viktig for å sjå heile bildet. Det kjem fram i funna at det ikkje alltid er så godt å beskrive kva som ligg bak ei skjønnsavgjersle, då dei ber på mykje taus kunnskap. Grimen (2008, s. 76) skriv at det kan vere vanskeleg å få tak i all kunnskap ein sit inne med, men den ligg der og kan nyttast i situasjonar som oppstår. Ein del av vår praktiske kunnskap omtalast mellom anna som taus kunnskap eller personleg kunnskap. Den praktiske kunnskapen er ein del av individet. Noko av denne kunnskapen kan overførast, men ein del av den praktiske kunnskapen er individuell og lært gjennom erverva kunnskap og erfaring. Når eg ser tilbake på det Ingrid seier om at det ligg mykje taus kunnskap bak ei avgjersle, bør ein vere medviten om kunnskapen kvar einskild har for å ta skjønnsavgjersler, utan å avgrense det Grimen (2008, s. 76) kallar handlingspotensiale til individet og dermed sikre kompetente handlingar i profesjonen som Winch (2020) omtalar. Ved å løfte fram profesjonen sin kunnskap om spesialpedagogiske utfordringar slik at dei pedagogiske leiarane vert meir medvitne om den, kan kompetente handlingar sikrast når det kjem til barn som kan kome til å trenge spesialpedagogisk oppfølging. Kanskje kan det også utvide handlingspotensialet til dei pedagogiske leiarane ved å løfte det faglege skjønnet fram i profesjonen.

Som presentert i funndelen tolkar eg at både Liv og Vera meiner ein del av fagleg skjønn er taus kunnskap. Bakgrunnen for at eg tenkjer at omgrepet fagleg skjønn har ei litt ullen eller uklår tyding for informantane, er at utsegn der ord som magefølelse eller taus kunnskap om lag vert omtala som synonym til fagleg skjønn. Heidi beskriver for meg korleis ho tenkjer at teorien som er lært, men ikkje er synleg, er i bruk i ulike situasjonar. Ho seier at dei faglege vurderingane ligg i alt du gjer sjølv om ein ikkje alltid reflekter over det. At den tause kunnskapen er viktig ser vi til dømes i Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanninga då det er krav om 100% oppmøte i praksis (UHR-Lærerutdanning, 2018). Ein av grunnane til dette kan vere som Grimen (2008, s. 76) skriv at typen kunnskap ein utviklar gjennom praksis vert ein del av den personlege tause kunnskapen som kvar einskild i profesjonen sit inne med. Dersom det er slik at innhaldet i omgrepet er litt uklårt, kan ein stå i fare for å ha eit avgrensa handlingspotensiale (Grimen, 2008, s. 76) i situasjonar som oppstår. Eit mogeleg utfall av å løfte fram omgrepet er eit meir medvite forhold til fagleg skjønn som kan styrke profesjonen. Artikkelen frå Australia av Molla og Nolan (2019) tek føre seg nettopp dette, der fem utviklingsområde som er viktige for å utvikle seg som profesjonell barnehagelærer vert diskutert. Kritisk refleksjon over praksis og teori er eit av punkta og kan lesast som at det er viktig med eit dynamisk forhold til kunnskap slik at ein som pedagogisk leiar utviklar seg i takt med samfunnet.

5.1.3 Utdanning som fagleg grunn for skjønnsutøving med god dømmekraft

Kunnskapen ein tileignar seg gjennom utdanning vert som nemnt i funndelen, sett på som viktig i fylgje informantane. Det faglege vert sett på som grunnmur og naudsynt for å kunne gjere gode skjønnsmessige vurderingar. Vidare vert det å halde seg oppdatert og fornye kunnskapen, sett på som viktig. Winch (2020) skriv at utdanning i profesjonen sikrar kvaliteten som er naudsynt for å sikre at skjønn vert utført med god dømmekraft. Heum (2014, s. 12–14) skriv at kunnskapen og kompetansen er naudsynt når ein skal vurdere og finne det beste alternativet for situasjonen. Informantane uttalar at dette er viktig for om dei kjenner seg trygge i utøvinga av fagleg skjønn. Som tidlegare nemnt har barnehagen eit samfunnsmandat og eit verdigrunnlag som profesjonen skal halde seg til. Freidson (2001, s. 32) skriv at skjønnet representerer det profesjonen står for, og at føringane utdanninga legg til grunn, er viktige for profesjonen. Eg finn at informant Ingrid set ord på at den kunnskapen ho

har opparbeida seg gjennom førskulelærerutdanninga, har tyding for hennar virke. Informanten Heidi seier at den faglege kunnskapen ho har er naudsynt for å kunne handtere dei ulike utfordringane ho møter. Noko som er utfordrande i skjønns slutningar er at ingen situasjonar er like slik som Grimen og Molander (2008, s. 179) tek opp når dei skriv at skjønn er ein type praksis som nyttar generell kunnskap nedfelt i handlingsreglar, på einskildtilfelle. Grimen og Molander (2008, s. 179) skriv at profesjonelt arbeid ofte beskrivast som skjønnsbasert fordi kvar situasjon kan ha ulike løysingar. Dei skriv vidare at fordi ein må ta i bruk dømmekraft i situasjonar, ynskjer profesjonar å ha ein viss kontroll over arbeidsoppgåver. Dei skriv at om ikkje profesjonen har kontroll over korleis ein nyttar dømmekrafta eller kva bakgrunnen for skjønnsvurderingane er, vil det seie det same som at kven som helst kan utføre arbeidsoppgåva, eller «nabokjerringa i 3b» for å nytte Heidi sine ord.

Informant Heidi trekk fram kor viktig den teoretiske kunnskapen er for utøvinga av rolla, og at all teoretisk kunnskap du tileignar deg er med på å utvikle deg som pedagog og gjer at skjønn styrker seg. Dette funnet stemmer godt overeins med funn frå Gotvassli og Moe (2020) som finn hjå sine informantar at teoretisk kunnskap er viktig for å kunne vurdere barna sitt beste. Studieplanen (Høgskulen i Volda, 2023) til barnehagelærerutdanninga syner til at kunnskapsområda i utdanninga er profesjonsretta gjennom teori og praksis og kan dermed legge grunnlaget for profesjonsrolla. Informantane uttalar at teoretisk kunnskap er ei støtte for å ta faglege skjønnsvurderingar, og får informantane til å kjenne seg tryggare i dei spesialpedagogiske prosessane.

Informantane sine ytringar seier meg at dei meiner fagkunnskap er ein viktig del av omgrepet fagleg skjønn. Winch (2020, s. 7) skriv også at teoretisk kunnskap spelar ei viktig rolle for å kunne overføre abstrakte vurderingar frå ein organisert kunnskap om til særskilde situasjonar der dømmekraft er naudsynt. Informant Ingrid ytra også at kunnskap om korleis ein skulle gå inn i det forskjellige var viktig. I intervjuet ytrar informantane at det er viktig å kunne stole på eiga dømmekraft i møte med krevjande situasjonar i kvardagen. Om ein støttar seg til Harald Grimen (2008, s. 71) skriv han at for å utøve ein profesjon, må ein ha ei utdanning av ei viss lengd, som vil seie universitetsnivå eller høgskulenivå. Og for å nytte informant Ingrid sine ord, så er førskulelærerutdanninga grunnmuren i arbeidet.

Som eg presenterte i funndelen tolkar eg utsegna til informantane slik at dei ser på utviding av kunnskapen som viktig for å vidareutvikle si evne til å ta skjønnsvurderingar då kunnskapen er ferskvare. Når det kjem til auke av kunnskap seier Heidi at ho går inn i faglitteratur for å få støtte eller utvida lærdom når ho har behov for det. Molla og Nolan (2019) har i si forskning funne at der er viktig å oppdatere kunnskapen sin for å vere ein profesjonell barnehagelærar.

Informantane tek også føre seg andre måtar å auke kunnskapen sin på. Informant Vera nemner fleire gongar at ho søker støtte hjå andre personar både i eigen barnehage, men også i andre barnehagar i kommunen. Som vist i funndel tolkar eg at informantane ser på fornying eller utviding av kunnskap som viktig for å ta gode skjønnsvurderingar i spesialpedagogiske prosessar. Dette skriv Elisabeth Førde (2018, s. 153) om, og ho trekk fram at kunnskapsgrunnlaget for skjønnsslutningane ikkje er konstante. Elliot Freidson (2001, s. 153) skriv noko av det same då han skriv at innhaldet i kunnskapsgrunnlaget og kva ferdigheiter som er naudsynte for å praktisere i profesjonen endrar seg. Vidare skriv han at det er naudsynt å halde tritt med dette for å vere profesjonell eller oppretthalde den profesjonelle rolla. I tillegg til at behovet for å utvikle seg på grunn av at samfunnet endrar seg, vil kunnskapsgrunnlaget endre seg ut frå den erfaringa den einskilde tileignar seg og at dette vert teken med som erfaringskunnskap. Erfaring er eit omgrep som går igjen fleire gongar i intervjuet med alle informantane. Den personlege kompetansen eller erfaringa ein opparbeider seg over tid, ser informantane på som viktige for å kunne ta gode skjønnsslutningar i kvardagen. Informant Ingrid uttalar at ho heile tida må ta vurderingar ut frå den barnegruppa ho har og at erfaring gjer at ein heile tida utviklar grunnlaget for å ta skjønnsslutningar.

Greta Marie Skau (2017, s. 54–58) skriv at utviklinga av personleg kompetanse vert opparbeidd eller modnast over tid, dersom ein er medviten om å aktivt utvikle seg gjennom ein utforskande og reflekterande haldning overfor eigne haldningar, verdiar og handlingar. Skau skriv vidare at dette er ei side ved profesjonsutøvarar som ikkje er så synleg på papiret, men den har stor tyding på kvaliteten på arbeidet. Grimen og Molander (2008, s. 179) skriv at dei profesjonelle må ta i bruk dømmekraft i situasjonar då kunnskap ikkje gir eintydige løysingar i situasjonar. Liv seier at sjølvvinnings også er viktig og at mykje av hennar sjølvutvikling skjer i møte med barna. Ho seier her at fagleg kunnskap åleine ikkje er

tilstrekkeleg, men at ein har behov for erfaringar der det er mogeleg å sjå innover i seg sjølv og lære. Det løftar også Skau (2017, s. 54–58) då ho skriv at omgrepet personleg kompetanse rommar visdom, mot, evne til kjærleik, sosial intelligens, intuisjon, humor og integritet og må modnast over tid gjennom utforskande og reflekterande haldning. Eg forstår det slik at informantane legg stor vekt på at erfaring har styrka dei i rolla si og styrka dømmekrafta deira når det kjem til å ta tøffe val eller skjønns slutningar. Det er ulikskapar mellom teori og praksis og det beste for utføringa av fagleg skjønn er om ein har kompetanse frå begge områder, seier informantane. Winch (2020, s. 8) skriv at for å kunne vurdere alternative handlingar i situasjonar, er erfaring viktig. På same tid presenterer skjønnet profesjonen sin vilje (Freidson, 2001, s. 32) gjennom å ha ein viss kontroll over grunnlaget den profesjonelle tek skjønns slutningar ut frå. Denne kontrollen frå profesjonen si side er slik eg ser det naudsynt då kvardagen i barnehagen byr på ikkje-einsarta opplevingar og hendingar som krev vurderingar undervegs. Det er i dei mest krevjande situasjonane at skjønns vurderingane er mest utfordrande (Grimen & Molander, 2008, s. 183).

5.1.4 Oppsummering: Fagleg skjønn er eit omgrep som rommar mykje.

Omgrepet fagleg skjønn rommar mykje. Det vil kanskje alltid kome nye element som ein kan diskutere i omgrepet. Innhaldet er ikkje statisk og det er behov for å fornye kunnskapen for å vere profesjonell. Magefølelse og intuisjon er sentrale følelsar for å agere på noko hjå barnet, men kunnskap og erfaring er viktig for å kunne løfte denne følelsen opp til noko meir enn synsing. Informantane set følelsen av tryggleik i rolla i samanheng med både erfaring og det faglege grunnlaget dei har. For å auke kunnskapen vert sjølvutvikling gjennom sjølvrefleksjon, refleksjon saman med andre, faglitteratur, kurs og samarbeid trekt fram for styrke fagleg skjønn. Eg finn også at informantane kjenner på auka dømmekraft i skjønns vurderingar når grunnmuren er bygd på kunnskap frå utdanning og påfylling av ny kunnskap etter utdanning. Den tause kunnskapen bør kanskje verte meir medviten, slik at kunnskapsbasen vert meir tydeleg og dei pedagogiske leiarane får ein meir trygg grunnmur for det faglege skjønnet.

5.2 Fagleg skjønn i bekymringsfasen: Individuelt og i samarbeid

Kapittelet omhandlar dei fire punkta under hovudtema Erfaringar knytt til å nytte fagleg skjønn i bekymringsfasen, som vist i **Feil! Fant ikke referanseilden.**

5.2.1 Kunnskapsbasen fremjar tryggleiken ved skjønnsvurderingar

Informantane seier at dei både tek og stolar på eigne faglege skjønnsvurderingar i bekymringsfasen. Funna syner at samarbeid med foreldra vert sett på som særskilt viktig i bekymringsfasen, men at det kan oppstå utfordringar. Utfordringane kan mellom anna kome av ulikt syn på utvikling då dette kan ligge til grunn for normative diskusjonar (Førde, 2018, s. 209–223). Ein annan grunn som informantane tek fram er kommunikasjon og det vert sett på som viktig å vere ærleg frå starten dersom ein ser utfordringar hjå barnet. Å stå trygt i rolla si og vere ærleg om faglege skjønnsvurderingar, kan føre til at ein får jobba med haldningar og forståing med foreldra om utfordringane informantane ser. I fylgje Nilsen (2014, s. 39) kan haldningar som ikkje stettar målet om tidleg innsats føre til at utfordringane til barnet kan auke. Ein trygg kunnskapsbase som vert lagt fram på ein god måte og med omsyn er avgjerande for det vidare arbeidet. Det synleggjer kor viktig det er for dei pedagogiske leiarane å ha med seg kunnskapar frå ulike vitenskapar (Grimen, 2008, s. 74).

For informantane er det å engasjere foreldra i eit samarbeid også eit ressurs spørsmål. Eit vedtak frå PPT kan gje ressursar til å støtte utfordringane, slik at ikkje tilretteleggingane går på kostnad for resten av gruppa. Utfordringane vil kunne setje dei pedagogiske leiarane i skvis mellom kravet til korleis rolla vert forventast utført og korleis det er mogeleg å utføre rolla, og syner at allmenne handlingsreglar ikkje kan nyttast i einskildtilfelle (Grimen & Molander, 2008, s. 179). Ei anna utfordring som synast å utfordre informantane i bekymringsfasen er når PPT ber informantane om ikkje å melde, men heller «vente og sjå». Dette er ei haldning som ikkje er i tråd med tidleg innsats (Lyngseth & Mørland, 2017, s. 11) og dei pedagogiske leiarane må setje inn tiltak. Dette fordrar at dei pedagogiske leiarane sit inne med kompetanse om utfordringar og tiltak og er vidare i tråd med rammeplanen som skriv at barnehagen skal tilpasse etter barna sine behov og føresetnadar (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 40).

5.2.2 Fagleg skjønn med praksisfellesskap i ryggen

Bekymringsfasen er i fylgje informantane prega av vurderingar av observasjonar og ein veit ikkje om observasjonane alltid er rette eller om egne vurderingar er rette. I barnehagen arbeider ein saman med sine kollegaar, i tillegg til eksterne instansar. Ein er derfor ikkje aleine i å nytte fagleg skjønn i arbeidet med barn, noko som informantane ytrar. I arbeidssituasjonar er det av den grunn jamleg mogeleg å diskutere kvarandre sine skjønnsvurderingar og ta nytte av dei i egne vurderingar. Eg tolka i funndelen informantane slik at for å få ei vurdering om det er hald i, eller for å styrke egne vurderingar, vert det å nytte seg av andre sitt skjønn sentralt i bekymringsfasen. Barnehagane er praksisfellesskap i fylgje sosiokulturell forståing og kunnskapsutvikling skjer ikkje i einskildindividet, men i deltakarane i ein praksisfellesskap (Gotvassli, 2007, s. 71). Gjennom intervjuja forstår eg at informantane ser på personane i ulike praksisfellesskap som nyttige for kvarandre og kan lære av kvarandre.

Informantane stoler som allereie sagt på egne skjønnsvurderingar, men ynskjer å nytte ressursane rundt seg og diskutere med andre, til dømes foreldre, styrar, andre personale og PPT for å vurdere observasjonane før skjønnsvurderingar vert tekne. Informantane kjenner på at dei har eit ansvar i forhold til å bevare eit godt samarbeid med foreldra. Då er det nyttig å ha nokon i barnehagen eller andre samarbeidspartar å vende seg til og diskutere utfordringar med. Informantane fortel at dei i ein kvar situasjon gjennom dagen kan kome til å observere ulike ting som dei reflekterer over. Alle snakkar om at dei ikkje står aleine i slike situasjonar då dei er raske med å samtale med andre. Informantane syner at dei nyttar praksisfellesskapen i barnehagen i desse situasjonane. Nilsen (2014, s. 42) understrekar at når ei uro om barn si utvikling oppstår er samarbeidet med kollegaar og leiinga viktig for å samle informasjon og tankar om det ein ser. Informantane syner gjennom dette samarbeidet at dei er viljuge til diskutere og lufte tankane sine med andre. Eg forstår det slik at for å vurdere profesjonelt i bekymringsfasen, vel informantane å samtale mykje med andre for å styrke egne skjønnsvurderingar.

Ytringar frå informantane syner at faste treffpunkt med PPT ufarleggjer at informantane kan spørje PPT om råd. Informantane trekk fram at dette nærværet gjer at ein ikkje treng å føle på at spørsmåla vert for små. Dette er i tråd med behovet for at kompetansen skal kome nærare

barnet og styrke det tverrfaglege samarbeidet (Meld. St. 6, 2019-november). Desse faste treffpunkta syner at informantane er opne for normative diskusjonar (Førde, 2018, s. 209–223) rundt skjønns slutningar. Dette er viktig for å sikre seg mot uheldig praksis og ein måte å syne at samfunnet kan ha tillit til at vi nyttar handlingsrommet vårt på ein etisk ansvarleg måte (Utdanningsforbundet, 2012). Teorien kastar også lys over at alle har eit privat skjønn der vi ber med oss våre eigne verdiar (Aasen, 2021, s. 22) og det kan av den grunn vere nyttig å lufter utfordringane med andre før ein tek skjønns slutningar. Alle informantane ytrar at dei konfererer med andre om det dei ser, det kan ver på avdelinga, med styrar eller med PPT eller andre samarbeidsinstansar. Heum (2014, s. 12–14) skriv at i kva grad vi kan utøve skjønn, eller korleis skjønn utøveren utøver skjønn, kjem blant anna an på kompetansen eller tilgangen på relevant kunnskap eller eksperthjelp. Ein treng altså ikkje å ha all kunnskap sjølv, men vite kvar ein kan finne den. Eg ser at det Heum (2014) beskriv er ein praksis informantane ytrar at dei nyttar i sin profesjonsutøving, då dei diskuterer problemstillingar med andre innan fagområdet. Dette gjer at personane rundt barnet diskuterer ut frå den samla kunnskapen som er i tilgjengelege praksisfellesskap om korleis dei best kan agere i situasjonen (Aasen, 2021, s. 70). Det er dermed mogeleg å setje i gong tidlege tiltak for å tilpasse tilbodet (Meld. St. 6, 2019-november, Kapittel 1.3.2) og på den måten unngå at eventuelle utfordringar får vekse seg større.

Vidare kan ein lese i stortingsmelding 6 (2019-november, Kapittel 1.1) at eit tiltak er å bringe kompetansen nærare barnet gjennom at barnehagen skal samarbeide med støttesystemet som mellom anna er PPT. Denne typen samarbeid eller praksisfellesskap, kan vere ein stad der ein får prøvd eigne syn og høyrte på andre sine syn. Ein vil kunne utnytte den spesialpedagogiske fagkunnskapen (Befring, 2021, s. 51) som PPT sit med, gjennom at PPT kan vere sparringspartnar og dermed auke tryggleiken til dei pedagogiske leiarane (Nordhagen et al., 2022). I meiningsuvelslinga vil ein kunne auke kunnskapen eller hindre at skjønns slutningar vert tekne med for lite kunnskap. På den måten vil støttesystemet kunne vere med å auke handlingspotensialet til informantane som Grimen (2008, s. 76) skriv om. Det tverrfaglege samarbeidet fører i fylgje Nilsen (2014, s. 47) til at barnet får best mogeleg hjelp. Slik eg ser det vil dei faste møtepunkta dermed vere eit nærvær som fremjar skjønnsdiskusjonar og tek det etiske ansvaret for skjønnsvurderingar på alvor.

5.2.3 Auka bruk av kartleggingar for å styrke det faglege skjønnet

Alle informantane fortel at usystematisk kartlegging aukar i omfang i bekymringsfasen. Kartleggingane i bekymringsfasen er for det meste usystematiske og vert gjort i kvardagssituasjonar. Det vert også nytta systematisk kartlegging i bekymringsfasen for å finne ut meir konkret kva utfordringar det er snakk om. Tre av informantane nyttar evidensbasert skjønn ved kartlegging berre ved behov, då det vert sett på som å kaste vekk tid når ho skjønnsmessig vurderer at barnet har normal utvikling. Vidare ytrar ein informant at ho kjenner på at ho har den kunnskapen som skal til for å oppdage om det er noko som bør følgast opp. På den andre sida, om dei reagerer på noko, nyttar dei både andre sitt skjønn og tek i bruk evidensbasert skjønn i form av kartlegging. I Bente Ulla (2014) sin artikkel tek ho føre seg at barnehagelærar kan kjenne på motstand i forhold til at eksterne aktørar skal bestemme korleis barna skal vurderast, då dei har tillit til eigen kunnskap, skjønn og evne til å observere. Det kan sjå ut som at tidleg innsats aukar når ein i tillegg til eige fagleg skjønn i ustrukturerte observasjonar, nyttar evidensbaserte observasjonsmetodar i barnehagen. Av den grunn ikkje bør ta det for gitt at eigen kunnskapsbase er god nok for å stette kravet om tidleg innsats og barn sitt beste.

Informanten Liv nyttar evidensbasert kartlegging på alle barn. Eg forstår det på den måten at Liv nyttar kartlegging for å sikre seg at ho får med seg alt, og som eit verktøy med milepælar som gjer at slutningane kan korrigerast ut frå evidensbasert skjønn (Heum, 2014, s. 33). På den måten sikrar ho seg at ho får med seg det ho kjenner som sitt ansvar som pedagogisk leiar. Altså nyttar ho evidensbasert skjønn for å oppdage einskildbarn sine utfordringar tidleg og nå målet om å hjelpe barnet tidleg i si utvikling som Rettleiaren (2017, s. 4) beskriv. Ulla (2014) skriv at normalitetsomgrepet ikkje er konstant og Åmot (2017, s. 140) skriv at det er rådande forståing ein må ta skjønsvurderingar ut frå. Spørsmålet er om det er mogeleg for kvar einskild pedagogisk leiar å til ein kvar tid halde seg oppdatert, eller om evidensbaserte observasjonar også i denne samanheng kan vere til støtte for det faglege skjønnet.

Modellen som Nilsen (2014, s. 40–48) presenterer for «samarbeid om identifisering og tiltak i barnehagen» (s. 41) vil vere nyttig uavhengig om du nyttar kartlegging på alle barn i utgangspunktet. Modellen syner til det vidare arbeidet og legg til rette for tidleg og adekvat støtte og hjelp til barnet. I kap. 5.1.3 vart det drøfta at profesjonen ynskjer ein viss kontroll

over visse arbeidsoppgåver og dei systematiske kartleggingane kan nyttast for å få ein viss kontroll gjennom at dei er evidensbaserte. Den intensjonelle handlinga som Winch (2020) skriv om krev eit medvite forhold til eigen kunnskap. Ein kan stille spørsmål om medvite forhold til eigen kunnskap, kan føre til at ein vert audmjuk i forhold til at ein skjønner at eigen kunnskap ikkje kan dekke alle områder. Vil i så fall resultatet kunne føre til at haldninga til evidensbasert kartlegging endrast, slik at evidensbasert verktøy vert sett på som ei støtte for det faglege skjønnet og eit verktøy for tidleg innsats? Det syner rapporten til Eik og Steinnes (2017) og masteroppgåva til Kvam (2014), då dei løftar at det å vurdere einskildbarnet strukturert er viktig for å utøve profesjonelt skjønn og oppdageutfordringar hjå barn tidleg.

I funna ytrar fleire av informantane at å nytte kartlegging på alle barn, er bortkasta tid. Ingvild Åmot (2017, s. 134–137) skriv at kartlegging er nyttig frå ein allmennpedagogisk ståstad fordi ein får oversikt over kva barn som kan trenge særskild støtte. Ut frå dette kan ein tenke seg at nokre av informantane kan kome til å oversjå mindre openberre utfordringar dersom dei ikkje tar i bruk evidensbasert kartlegging. Med andre ord kan ei haldning om at evidensbasert kartlegging ikkje er naudsynt på bakgrunn av eigen skjønnsvurdering, føre til at ein ikkje når målet om tidleg innsats.

Ulla (2014) har i sin artikkel reflektert kring kvifor dei pedagogiske leiarane er negative til kartlegging i barnehagen. Ho lurar på om det er motstand mot å føre inn informasjonen i kartleggingsmaterialet, sidan dei pedagogiske leiarane var viljuge til å diskutere ut i frå dei same kategoriane. På den eine sida kan ein her tenkje at nokre av informantane kjenner på at deira integritet som fagpersonar vert rokka ved når spørsmål om evidensbasert kartlegging kjem på bana. På den andre sida kan ein tenkje at det kan styrke integriteten til pedagogiske leiarar, fordi dei syner at dei har kunnskap om at evidensbasert kartlegging gir støtte til det faglege skjønnet. Dermed kan barn som kan ha behov for spesialpedagogisk oppfølging verte oppdaga tidlegare. Slik eg ser det, er å ta forskning på alvor, også å ta barn sitt beste på alvor.

5.2.4 Oppsummering: Fagleg skjønn i bekymringsfasen: individuelt og i samarbeid

Bekymringsfasen rommar mange element. Ein trygg og god kunnskapsbase er ein viktig føresetnad då informantane kontinuerleg tek eigne faglege skjønnsvurderingar og kunnskap

gjer informantane trygge på egne skjønnsvurderingar. Kunnskapsbasen verkar viktig for den spesialpedagogiske prosessen i bekymringsfasen då både samarbeidet med foreldre, samfunnet og PPT kan vere fagleg utfordrande å stå i. Praksisfellesskapen både i barnehagen og med PPT er ei styrke for skjønnsvurderingane i bekymringsfasen, då det å spele på kunnskapen til kvarandre styrker skjønnsvurderingane.

Relasjonen mellom informantane og PPT spelar ei rolle for samarbeidet. Informantane fortel om at terskelen for å ta opp sjølv små utfordringar vert mindre og at tiltak dermed kjem tidlegare i gong. Møta kan opne opp for ei auke i normative diskusjonar som kan sikre mot uheldig praksis og heller føre til gode faglege skjønnsvurderingar, og at etisk ansvar ved skjønnsvurderingar vert diskutert. Samarbeidet fører til at kunnskapen kjem nærare barnet gjennom formidling av spesialpedagogisk kunnskap (Befring, 2015, s. 51). I tillegg vil dette samarbeidet styrke utøvinga av skjønn, då det er mogeleg å auke kunnskapen gjennom sosiokulturelt syn på at læring skjer saman med andre og at det er tilgang på det Heum (2014, s. 12.14) kallar eksperthjelp. Dette kan vere med på å auke handlingspotensiale i dei spesialpedagogiske prosessane.

I bekymringsfasen syner funna at dei usystematiske observasjonane aukar hjå alle informantane. Det er litt ulikt om informantane nyttar evidensbaserte observasjonar, men funn syner at alle tek det i bruk eller aukar bruken i bekymringsfasen for å få meir konkrete observasjonar av utfordringane. Grunngevinga for å ikkje nytte evidensbasert kartlegging går på tidsbruk og at nokre informantar vurderer eigen kunnskap og fagleg skjønn som god nok til å oppdage eventuelle utfordringar. Forsking syner at eigen kunnskap ikkje alltid er god nok, då strukturert vurdering av barn fører til at barn vert oppdaga tidlegare og at dei spesialpedagogiske prosessane tidlegare i gong (Eik & Steinnes, 2017; Kvam, 2014; Åmot, 2017). Eg tenkjer at medvit kring konsekvensane av kartlegging styrker profesjonen, då det ligg kunnskap til grunn for avgjersla om bruk av kartlegging som eit hjelpemiddel for skjønnsutøving i dei spesialpedagogiske prosessane.

5.3 Fagleg skjønn i tilvising: Kunnskap og foreldresamarbeid vert viktig

Kapittelet omhandlar dei fire punkta under hovudtema: Erfaringar knytt til å nytte fagleg skjønn i vidare arbeid med PPT, synt i **Feil! Fant ikke referanseilden.**

5.3.1 Kunnskapen gir fagleg tyngde til skjønnsvurderingane i tilvisinga til PPT

Medan det i bekymringsfasen vart nytta omgrep som magefølelse, intuisjon og taus kunnskap, ser vi i tilvisingsfasen at profesjonskunnskap løftast fram enno tydelegare. Det vert sett på som viktig å ta gode faglege skjønsmessige vurderingar og fagterminologi står fram som eit verktøy for å beskrive det faglege skjønnet i tilvisinga. Gjennom utdanning tileignar dei pedagogiske leiarane seg eit mangfald av kunnskap som ligg til grunn for barnehagelærerutdanninga (Høgskulen i Volda, 2023) og utan teoretisk kunnskap vil ein få eit avgrensa handlingspotensial (Grimen, 2008, s. 76).

Analysen syner at informantane vert meir medvitne når det kjem til å nytte fagkunnskap i tilvisingsfasen. Tilvisinga til PPT vert gjort skriftleg, noko som fører til at ein må forhalda seg til eit fysisk og lagra dokument. Eg oppfattar at informantane skjerpar ordbruken sin og forankrar utfordringane og skjønnsvurderingane fagleg. Dette kan vere på grunn av at det er knytt ei fagleg forventning til rolla som pedagogisk leiar gjennom lovverk og rammer for stillinga (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Molander og Terum (2010, s. 17–19) beskriver at om ein skal utøve ei profesjonsrolle, må handlingar vere grunna ut frå forventningane som ligg til rolla. Det kan sjå ut som at det er ei forventning informantane kjenner på i større grad når skjønnsvurderingar og refleksjonar skal skrivast, enn i prosessane som er før ei tilvising. Informantane løftar behovet for å nytte fagterminologi når det kjem til nedskriving av utfordringar. Det kan vere fleire grunnar til at det å nytte fagterminologi ikkje får rom i det daglege i barnehagekulturen, og noko av grunnen kan ligge i at assistentane ikkje har den faglege bakgrunnen som informantane har. Men når det vert meir synleg i forbindelse med tilvisingsfasen, kan det sjåast i samanheng med den tause kunnskapen som profesjonen sit med og som i møte med PPT vert løfta fram som viktig. Det kan sjåast på som eit behov for å ha eit felles språk som verktøy i dei spesialpedagogiske prosessane.

5.3.2 Foreldre, ein viktig samarbeidspart

Samarbeid med foreldra vert sett på som viktig for informantane også i tilvisingsfasen. Foreldra kan tilføre ny informasjon til pedagogisk leiar og kan støtte barnet ut frå det ein vert einige om. Rolla til foreldra er viktig og i eit tverrfagleg samarbeid er foreldra den viktigaste ressursen (Glavin & Erdal, 2018, s. 172). Samarbeid kan vere krevjande og ein kan kome i situasjonar der samarbeid med foreldra utfordrar fagpersonen. Informantane fortel at foreldra ikkje alltid er einige om ei tilvising. Som nemnt i innleiinga føreset både melding og vedtak om spesialpedagogisk hjelp at foreldra samtykker (Barnehageloven, 2005, paragr. 19b). Barnet må likevel få hjelp og informantane ytrar at dei uansett jobbar førebyggjande med utfordringane dei observerer. Dette er i tråd med tidleg innsats (Lyngseth & Mørland, 2017, s. 11) og barnehagen sitt mandat om å legge til rette for ulike behov (Barnehageloven, 2005, paragr. 2; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

Det er i fylgje informantane mange omsyn som skal vere med i ei skjønns slutning. Spørsmålet er om sjølvkritisk tenking omkring eige profesjonelt skjønn kan undertrykkje eigen kunnskap til fordel for andre sitt skjønn, og om vurderingane då kan stå fram som usikre skjønnsvurderingar. Men på den andre sida er bruk av skjønn ope for normative diskusjonar (Førde, 2018, s. 209–223) og dei skjønnsmessige vala ein tek kan dermed verte utfordra (Aasen, 2021, s. 22).

Det er foreldra sin rett å ta del i drøftingar som gjeld sitt barn, så lenge det ikkje går på kostnad av barnet sine rettar (Nilsen, 2014, s. 32–48). Eit nært samarbeid med foreldra og utveksling av informasjon er naudsynt for å ha nok informasjon til skjønnsvurderingane. I dette samarbeidet kan informantane vurdere om informasjonen dei får stettar dei faglege skjønnsvurderingane om barnet sine rettar eller ei. Som Liv tok fram, er måten ho handterer spenningane i skjønnsvurderingane viktig av fleire årsaker. I den tillitsrelasjonen som oppstår mellom informant og foreldre, kan ein sjå på foreldra som dei som gir tillit og informantane er dei som får tillit (Førde, 2018, s. 209–223). Gjennom at informantane har skjønnsmilde og det ikkje er fasit for skjønn, er det avgjerande for tillitsrelasjonen å ikkje misbruke makta ein sit med i slike spenningssituasjonar. Dette synleggjer spenningar informantane møter i dei spesialpedagogiske prosessane.

5.3.3 Tilvising med praksisfellesskapet i ryggen

Samarbeid med styrar og andre medarbeidarar vert framheva som viktig til støtte også i tilvisingsfasen. Behovet for kunnskap og å nytte fagterminologi vert som nemnt viktig i tilvisingsfasen og informantane ser på PPT som naturlege å vende seg til for råd. PPT vert sett på som ein ressurs dei forventar å kunne spele på. Det vert trekt fram at det er ein fordel at PPT kan kome på observasjon og gi råd gjennom faste møtepunkt. Desse faste møtepunkta vert sett på som støtte og hjelp for informantane i dei spesialpedagogiske prosessane. Informantane ytrar behov for, og forventningar om fagleg støtte og faglege svar frå PPT, med råd til utfordringar når det kjem til einskildbarn. Gjennom samarbeidet i dei faste møtepunkta vil tiltak og tilrettelegging kunne vurderast undervegs og justerast ut frå behov og utvikling hjå barnet (Kunnskapsdepartementet, 2017, Kapittel 7).

Informantane kjenner på fagleg tryggleik i profesjonen. Barnehagelærerprofesjonen har sitt arbeid retta mot alle barn, også barn som kan ha behov for spesialpedagogisk oppfølging. På tross av det, ser vi at behovet for fagleg støtte frå PPT vert sett som positivt og som ein ressurs i dei spesialpedagogiske prosessane. Eit slikt syn vil kunne styrke dei spesialpedagogiske prosessane gjennom å nytte seg av kompetansen til kvarandre i samarbeid. På den måten kan ein tenkje seg at den spesialpedagogiske kompetansen som Befring (2021, s. 51) skriv om, gir eit tilskot til kompetansen som informantane sit med og dermed kan samarbeidet føre til tidleg innsats til det beste for barnet. Gjennom samarbeidet vil ein kunne nytte PPT sin kunnskap om funksjonsnedsettingar som Jensen (2023, s. 129) trekker fram som viktig for god og inkluderande praksis.

5.3.4 Å «vente og sjå» er ikkje eit alternativ

Monica Bjerklund et al. (2019, s. 12) skriv at barnehagelærerprofesjonen har innsikt i både kartlegging og tiltak retta mot einskildindivid. Informantane ytrar her at dei set i gong tiltak for barn som treng særskilt tilrettelegging, med dei ressursane dei har tilgjengeleg i barnehagen. Avgjersler om kva tiltak som skal setjast i verk utfører informantane ofte i samarbeid med andre pedagogar eller PPT. Dette fortel meg at informantane drøftar faglege skjønnsvurderingar med det lokale støttesystemet i dei respektive kommunane slik som stortingsmelding 6 (2019-november, Kapittel 1.1) skriv er viktig for å kunne møte mangfaldet blant barn og unge på best mogeleg måte. Gjennom å vere opne for skjønnsdrøftingar styrker

det samarbeidet mellom barnehagen og PPT, og ein kan på ein god måte nytte kompetansen i praksisfellesskapa for å styrke skjønnsvurderingane til barnet sitt beste.

Som synt i funn, er ikkje informantane alltid samde med «vente og sjå» haldninga som dei kan møte hjå PPT, dermed set informantane ofte likevel inn tiltak til støtte for barnet i kvardagen og for vidare utvikling. I fylgje rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) er det eit ansvar som ligg til pedagogisk leiar si rolle å legge til rette for einskildbarnet si utvikling og det syner meg at informantane har det grunnleggande omsynet til barnet sitt beste (Barnekonvensjonen, 1989, art. 3) i tankane. Funna som syner behovet for ekstra hender for å legge til rette for tiltak i barnehagen, vert naturleg å trekke fram i denne samanheng. Dei syner at informantane si tilvising til PPT ikkje alltid går på om informantane har kunnskap om utfordringane til barnet, men at det er meir eit ressurs spørsmål og behov for ekstra hender for å gjennomføre tiltak. PPT si oppgåve er mellom anna å samle inn informasjon til å vurdere om utfordringane til barnet er moglege å gjennomføre innanfor rammene i barnehagen, også når det kjem til menneskelege ressursar. Funna her syner at det er eit sprik mellom PPT sine skjønnsvurderingar og informantane sine skjønnsvurderingar. Dette spriket er viktig å fylle, noko som kan gjerast gjennom rettleiing, kompetanseheving og samtalar med informasjon frå barnehagen og observasjonar i barnehagen. Dersom PPT vurderer det som at det er tilstrekkeleg med menneskelege ressursar i barnehagen, er rettleiing og kompetanseheving i barnehagen moglege for at barnehagen skal kunne å stå i dei utfordringane dei spesialpedagogiske prosessane har i seg.

5.3.5 Oppsummering: Fagleg skjønn i tilvising: kunnskap og foreldresamarbeid vert viktig

I tilvisingsfasen vert den tause kunnskapen i profesjonen meir synleg, gjennom at det vert behov for gode faglege skjønsmessige vurderingar og felles fagterminologi. Molander og Terum (2010, s. 17) beskriv forventningane til profesjonelle som at ein ventar at dei har noko å tilføye på sitt fagområde. Forventningane til informantane som profesjonelle er alltid til stades, men vert meir synleg gjennom at informantane kjenner på desse forventningane i større grad i tilvisingsfasen. Språket vert eit verktøy i dei spesialpedagogiske prosessane fordi behovet for eit felles språk omkring fagkunnskap vert naudsynt. Foreldresamarbeidet syner seg både viktig og nyttig då foreldre kan kome med informasjon og samarbeide om å støtte

barnet. På den andre sida kan ulike skjønnsvurderingar føre til spenningar då skjønnsvurderingane til dei respektive kan vere ulike. På same tid som informantane skal sjå til at avgjersler ikkje går på kostnad av barnet, skal informantane vere medvitne om at normative vurderingar i skjønnsvurderingar kan variere. Sjølvkritisk tenking bør ikkje føre til usikre skjønnsvurderingar der fagleg skjønn ikkje vert teke i vare, og det er naudsynt å ikkje misbruke den makta ein har i tillitsrelasjonen.

Samarbeid i dei ulike praksisfellesskapa tryggjar skjønnsvurderingane før ei eventuell tilvising. På tross av tidlegare funn om at informantane stolar på eige skjønn, vert det i tilvisingsfasen synleg at det både er behov for og forventning om fagleg støtte og råd frå PPT. PPT sin faglege bakgrunn kan nyttast som eit tilskot for den eksisterande kompetansen og dermed ligge til grunn for tidleg innsats i spesialpedagogiske prosessar. Informantane kan kjenne på ei «vente og sjå» haldning frå PPT, men ynskjer likevel å setje inn tiltak. Informantane er opne for spesialpedagogiske diskusjonar og samarbeid med PPT, og dette samarbeidet kan nyttast til å styrke barnehagane til å setje inn naudsynte tiltak gjennom rettleiing og kompetanseheving i dei spesialpedagogiske prosessane.

5.4. Fagleg skjønn i samarbeidet med PPT

I dette kapittelet skal eg drøfte korleis informantane vurderer at dei skjønnsmessige vurderingane deira vert tekne med i PPT sitt vidare arbeid og knyte det opp mot teori frå kapittel 2.

5.4.1 PPT gjer seg nytte av pedagogisk leiar sitt skjønn

Som tidlegare nemnt skriv barnehagelova (2005) at PPT skal støtte barnehagane i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å legge til rette for barn med særskilde behov. Alle informantane fortel om gode samtalar med PPT der dei oftast kjenner seg høyrte. Informantane kjenner på at dei sit inne med mykje profesjonell kunnskap og erfaring som er nyttig for det vidare arbeidet saman PPT. Den relasjonen som informantane har til barnet vert av informantane sett på som viktig for å kunne sjå heile barnet. Informasjonen som informantane overfører til PPT vil påverke tiltaka PPT set inn og skal innehalde både individuelle, kontekstuelle og relasjonelle utfordringar, om ikkje det berre er snakk om

individuelle utfordringar som treng enkle kompensatoriske tiltak (Bargel & Samuelsen, 2018, s. 21–22). Ein av arbeidsmetodane PPT har, er nettopp det å samle informasjon om både barnet og rammefaktorar frå personane som kjenner barnet, som i dette tilfellet er dei pedagogiske leiarane. Informantane sin relasjon til barnet og konteksten barnet er i, vil frå PPT si side vere særskild viktig informasjon for det vidare arbeidet til PPT. Med konteksten meiner eg det ligg som PPT si oppgåve ikkje berre å sjå på barnet og dei utfordringane som ligg der, men også å vurdere den konteksten som barnet er i, for å vurdere faktorar i miljøet som kan påverke barnet.

Det å kjenne seg fagleg trygg i rolla som pedagogisk leiar, verkar viktig for informantane når dei skal stå for eigne skjønnsvurderingar. Funna syner at informantane ikkje berre har respekt for PPT sine skjønnsvurderingar, men også for eigne skjønnsvurderingar. Bjerklund et al (2019, s. 12) trekk fram det at barnehagelærarprofesjonen har innsikt i kartlegging og tiltak som ein del av sin kunnskapsbase. Det å stå trygt i rolla si som pedagogisk leiar ser eg på som ein fagleg nyttig eigenskap. Når ein er trygg i faget sitt er det også grunnlag for gode dialogar og eit godt samarbeid om barns beste og barn treng at ein jobbar tverrfagleg for at dei skal få best mogeleg hjelp (Nilsen, 2014, s. 54). Informantane ytrar at dei faste treffpunkta byggjer relasjon mellom PPT og informantane, og at relasjonen styrker tryggleiken for faglege skjønnsdiskusjonar med PPT i dei spesialpedagogiske prosessane. Dette syner seg også som viktig i SUKIP (Ohna & Hillesøy, 2023, s. 99) prosjektet. Tryggleiken som vart skapt gjennom at prosjektet fekk halde fram over tid, førte til at deltakarane vart kjende med kvarandre og dermed vart det gjensidig læring mellom PPT og barnehagane. Å styrke denne relasjonen for å skape tryggleik, fordrar at PPT prioriterer mandatet sitt som går på systemarbeid, samstundes som ansvaret for individet vert teke i vare. På den måten kan gode faglege skjønnsdiskusjonar få utvikle seg.

5.4.2 Eit kunnskapsgrunnlag i stadig utvikling for det faglege skjønn

Vera kjenner på at PPT har sterke meininger, er veldig faglege og følger boka i for stor grad. Å verte utfordra når det kjem til skjønns slutningar kan kjennast utfordrande for informantane. Utfordringa slik eg tolkar Vera i funn delen, er at samarbeidet vert utfordra når ikkje ho kjenner seg høyrte og hennar faglege skjønn ikkje vert teke på alvor. Førde (2018, s.209- 223) skriv om at bruk av skjønn er ope for normative diskusjonar som gjer at det ikkje er ein fasit

for skjønns slutningar, og at kunnskapsgrunnlaget for skjønns slutningane ikkje er konstant. Dette kan nok vere utfordrande i eit samarbeid, men særst viktig å vere medviten slik at ein er open for å tenke både på det individuelle, det relasjonelle og det kontekstuelle perspektivet (Bargel & Samuelsen, 2018, s. 19–26) i arbeidet med barnet.

Når eg spør spørsmål om informantane kjenner på fagleg tryggleik i møte med PPT, svarar informantane at dei gjer det. Dei fortel at PPT spør spørsmål og oftast lyttar til det informantane kjem med. Alle kjenner på at det er ein open og god tone og at PPT er interessert i det informantane har å kome med. Men informantane har også erfaringar der deira faglege skjønns vurderingar ikkje har vorte tekne med vidare og har ført til at når barnet kjem på skulen, vert utfordringane meir synlege. I slike tilfelle kan informantane kjenne på maktesløyse fordi PPT som faginstans skal ha kunnskap til å ta faglege skjønns slutningar. Som nemnt tidlegare er varierer det om informantane har jamlege møter med PPT. Informantane som har jamlege møter med PPT for å drøfte saker, seier at når møta er jamlege fører det til at relasjonen mellom deltakarane vert trygg og saker kan verte drøfta på eit mykje tidlegare tidspunkt. Informantane som ikkje hadde desse jamne møta, fekk ikkje den same relasjonen og terskelen til å ta kontakt og spørje om råd vart høgare. Konsekvensane av dette kan vere at det vert for få av dei faglege skjønns diskusjonane, og dermed er det ikkje i like stor grad mogeleg å kome tidleg i gong med dei spesialpedagogiske prosessane.

Informantane uttrykkjer også at dei til tider kjenner på at PPT er for lite inne til observasjon. Utfordringane då er i fylgje informantane at PPT ikkje får med seg eller ser det same som barnehagen ser. Slutningane som PPT kjem fram til, stemmer ikkje alltid overeins med informantane sitt syn på barnet sine utfordringar. Observasjon er eit viktig instrument for å hente inn informasjon som er naudsynt for å skape eit bilete av heile barnet (Bargel & Samuelsen, 2018, s. 21–22). At PPT er for lite på avdelingane for observasjon, kan sjåast på som ei svakheit. Dersom observasjonane vert for få, står PPT i fare for å ikkje klare å skape eit heilskapsbilete av barnet og konteksten barnet er i. Barnet kan dermed stå i fare for at det ikkje vert satt i gong naudsynte tiltak for tidleg innsats.

5.4.3 Samarbeid til barns beste

For å styrke skjønnsvurderingane er informantane i drøftingar med personar i praksisfellesskapa. Informantane ser på kompetansen som personane frå PPT sit inne med som viktig for det vidare arbeidet med barn i utfordring. Dei set ord på kva ulikskapen i fagfelta går på, og skil mellom eigen allmennpedagogisk kompetanse og spesialpedagogisk kompetanse dei ventar at PPT sit med. Dette syner behovet for begge fagfelta og vidare at det er naudsynt med ei forventningsavklaring i møte med PPT. Med det meiner eg at sjølv om PPT i utgangspunktet sit med meir kompetanse innanfor det spesialpedagogiske feltet enn barnehagen, er det også ei forventning til informantane frå PPT at informantane aukar kunnskapen sin på feltet. Dette kan mellom anna verte gjort gjennom samarbeid med PPT.

Forventninga om å auke kunnskapen kan understøttas av rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, Kapittel 7) som tek føre seg barnehagen sitt ansvar for å gi barnet eit inkluderande og likeverdig tilbod. Dette kan også sjåast i samanheng med profesjonen sitt ynskje om å ha litt kontroll (Grimen & Molander, 2008, s. 179) på kva kunnskap ein treng i dei spesialpedagogiske prosessane. Informantane merkar eit auka kompetansebehov, tek grep og utvidar kompetansen sin. Når det er sagt er det også viktig at PPT tek tak i informantane sine forventningar om PPT sin spesialpedagogiske kompetanse, ved å syte for å ha høg kompetanse på det spesialpedagogiske fagfeltet. At ein på den måten kan samarbeide og utfylle kvarandre med mål angående barn si utvikling og trivnad når det kjem til dei spesialpedagogiske prosessane, er eit barns beste perspektiv (Barnekonvensjonen, 1989).

Auke av kunnskap og kritisk refleksjon over teori er innanfor utviklingsområda som Molla og Nolan (2019) tek fram for å kunne utvikle seg som profesjonell og i takt med samfunnet. I fylgje Gotvassli og Moe (2020, s. 39–55) er skjønnsdrøftingar nyttige i forhold til å hindre uheldig bruk av skjønn, då kvar einskild kan sitje inne med private positive og negative skjønnsvurderingar. For å hindre store skilnadar i skjønsslutningar i dei spesialpedagogiske prosessane i barnehagen er samarbeid med felles drøftingar nyttige og spesialpedagogisk kompetanse naudsynt. Pedagogisk leiar og spesialpedagogar i PPT innehar ulike profesjonskunnskapar og samfunnsmandat, omtala i kunnskapsgrunnlaget kapittel 2.1. Grunnlaget frå desse profesjonane kan nyttast i eit samarbeid mellom pedagogisk leiar og

spesialpedagog i PPT. På den måten vert det mogeleg å styrke skjønnsrefleksjonane i dei spesialpedagogiske prosessane. Dette finn eg støtte for i SUKIP-prosjektet (Ohna & Hillesøy, 2023, s. 114), då dette prosjektet syner at samarbeid står fram som gjensidige profesjonsfaglege læringsfellesskap både for PPT og for barnehagane.

Eit aspekt som i fylgje informantane er nyttig for å kome fram til kva utfordringane til barna grunnar i, er kartleggingsverktøya som PPT nyttar. Dei vert nytta for å finne ut litt meir om kva som ligg bak utfordringane ein ser og som dermed støtte skjønnsvurderingane.

Informantane ytrar at gjennom slike kartleggingar, kjem det tydelegare fram kva utfordringane er, og tiltak kan setjast i gong ut frå dei. Kristine Kvam (2014) fann i sin studie kva spesialpedagogar legg til grunn for sin skjønnsutøving og finn at også spesialpedagogar understrekar at mellom anna kartlegging og samarbeid må ligge bak vurderingar for å praktisere profesjonelt skjønn. Noko av det same finn eg då informantane ser eit behov for å auke bruken eller ta i bruk evidensbasert kartlegging til støtte for det faglege skjønn, og at behovet frå informantane si side om samarbeid med PPT aukar i dei spesialpedagogiske prosessane.

5.4.4 Oppsummering: Fagleg skjønn i samarbeidet: Ulike faglege skjønn som både styrke og utfordring

Informantane fortel om godt samarbeid med PPT, dei kjenner seg oftast høyrte og kunnskapen deira er nyttig for det vidare arbeidet til PPT både for å få gode observasjonar og når det kjem til å skrive sakkunnig vurdering. Informantane tilfører mykje informasjon fordi relasjonen til barnet fører til at informantane har mykje kunnskap om barnet. Denne kunnskapen er viktig å få fram fordi det er med å skape eit heilskapsbilete for PPT. Den faglege tryggleiken til informantane vert viktig for å få fram skjønnsvurderingane i dialog med PPT, slik at gode tiltak kan kome i gong tidleg. Å vere fagleg trygg er også ein fordel når skjønnsvurderingane til PPT ikkje stemmer overeins med informantane sine skjønnsvurderingar. Dei faste treffpunkta mellom barnehage og PPT styrker relasjonen og etablerer ein følelse av tryggleik for å kunne ta opp sjølv små ting til faglege skjønnsdiskusjonar. Det vil seie at for å gjere ein best mogeleg jobb i dei spesialpedagogiske prosessane, vert det å jobbe for å styrke relasjonen mellom informantane og PPT viktig.

Observasjon er eit viktig verktøy for å få eit bilete av heile barnet (Bargel & Samuelsen, 2018, s. 21–22), men informantane ytrar at PPT er lite inne for å observere. Barnet står då i fare for at PPT ikkje får med seg heile biletet av barnet og konteksten barnet er i. Dette vert viktig at PPT prioriterer for at naudsynte tiltak for tidleg innsats kjem i gong. Samarbeid kan vere utfordrande når skjønnsslutningane ikkje stemmer overeins med kvarandre og i normative diskusjonar kan grunnlaget for skjønnsslutningar vere ulikt mellom informantar og PPT. Nokre av informantane kjenner dette som utfordrande då dei kjenner på at PPT ikkje tek kvardagen i barnehagen på alvor. Informantane ser også at PPT tilfører ny kunnskap om barn sine utfordringar og ser behovet for eit samarbeid på det spesialpedagogiske feltet. I tillegg kan PPT stille med karteggingsverktøy og setje fingeren meir nøyaktig på kva utfordringane er. Informantane sitt behov for evidensbasert kartlegging og samarbeid med PPT syner seg å auke gjennom dei spesialpedagogiske prosessane.

6.0 Konklusjon

Forskinga er gjennomført ut frå eit firedelt forskingsspørsmål, der eg i første del undersøkte korleis eit utval pedagogiske leiarar forstår omgrepet fagleg skjønn. Gjennom refleksjonane informantane går gjennom i dei semistrukturerte intervju, verkar det som at beskrivinga av fagleg skjønn endrar seg. I starten vart omgrepa magefølelse og intuisjon nytta mest med eit likskapsteikn til fagleg skjønn, men endra seg til at dette er følelsar som gjer at informantane agerer. Etter kvart vert mellom anna erfaringsbasert kunnskap, teoretisk kunnskap, fagkunnskap, erfaring, personleg kompetanse, intuisjon, vidareutvikling og sjølvutvikling trekt inn for å beskrive innhaldet i fagleg skjønn og løfte det til noko meir enn synsing. Winch (2020) understrekar tydinga av å ha eit medvite forhold til kunnskapen som ligg i profesjonen som viktig, grunna handlingane er intensjonelle og utførte med bakgrunn i kunnskap. Informantane kjenner på auka dømmekraft når kunnskap ligg til grunn i dei spesialpedagogiske prosessane, og det vert ei understreking nettopp av medvitet om kunnskapen som Winch (2020) skriv om. Tydinga av fagleg kunnskap i skjønnsvurderingane vert med dette understøtta.

I andre del av forkinga går eg inn på erfaringar knytt til å nytte fagleg skjønn i bekymringsfasen. I bekymringsfasen kjem det fram at kunnskapsbasen er viktig.

Skjønnsvurderingar både i møte med foreldre, krav frå samfunnet og i møte med PPT kan utfordre det faglege skjønnet og då vert kunnskap ei støtte. Behovet for kunnskap aukar i møte med barn sine utfordringar, og informantane kjenner på behov for samarbeid med andre for å styrke eigne skjønnsvurderingar. Samarbeid med andre kan vere innanfor barnehagen, foreldre eller andre faginstansar i kommunen. Jamlege møter mellom barnehage og PPT i praksisfellesskap gjer at informantane kjenner på tryggleik til å ta opp sjølv små ting medan dei framleis er små. Når tryggleiken ligg til grunn, får informantane ein arena der dei kan ytre sine behov for meir kunnskap, slik som Gotvassli (2007, s. 74–75) trekk fram at eit praksisfellesskap kan fungere. Dermed vert det mogeleg å auke kvaliteten i det ordinære tilbodet i barnehagen. Stortingsmelding 6 (2019-november) trekk fram at auke av kvaliteten i barnehagen er viktig for å minske behovet for ordningar meint for einskildbarn. Faglege skjønnsvurderingar og kunnskap vert gjensidig utveksla til fagleg vekst for både barnehage og PPT, dermed kan uheldig praksis verte hindra og ein kan auke handlingspotensiale i dei spesialpedagogiske prosessane.

Informantane stolar på eige fagleg skjønn i bekymringsfasen. Ein av informantane nyttar likevel evidensbasert kartlegging for å sikre seg mot å oversjå noko som inngår i hennar ansvarsområde. Dei tre andre informantane uttalar at dei nyttar evidensbasert kartlegging berre når dei har mistanke om noko og grunnar det i at kunnskapen dei har er tilstrekkeleg for å reagere ved tilfelle som krev oppfølging. Tidlegare relevant forskning syner derimot at eigen kunnskap ikkje alltid er nok og at evidensbasert kartlegging kan vere eit hjelpemiddel opp i mot det faglege skjønnet (Eik & Steinnes, 2017; Kvam, 2014; Åmot, 2017). Når ein tek utgangspunkt i denne kunnskapen, vil dei skjønsmessige vurderingane i dei spesialpedagogiske prosessane verte styrka gjennom bruk av evidensbasert kartlegging.

Tilvisingsfasen er tredje del av denne forskinga og tek føre seg kva erfaringar eit utval pedagogiske leiarar har, knytt til fagleg skjønn i tilvising til PPT. Behovet for faglege skjønsmessige vurderingar vert meir synleg. Behovet for ein fagterminologi som eit verktøy for dei spesialpedagogiske prosessane, gjer seg gjeldande i samarbeid mellom informantane og PPT. Ulike normative vurderingar kan skape spenningar i foreldresamarbeidet. Ein kan likevel ikkje la sjølvkritisk tenking føre til at ein forkastar fagleg skjønn, til fordel for usikre skjønnsvurderingar som ikkje tek barnet sitt beste i vare. Ei heller misbruke den makta ein har

i tillitsrelasjonen mellom pedagogisk leiar og foreldre. Praksisfellesskapa tryggjar skjønnsvurderingane i tilvisingsfasen og det ligg ei forventning og eit behov for fagleg støtte og råd frå PPT i faglege skjønnsvurderingar. Ei «vente og sjå» haldning frå PPT er ikkje eit alternativ då informantane må ta utgangspunkt i eigne faglege skjønnsvurderingar. Den spesialpedagogiske bakgrunnen som PPT tilfører verkar som eit tilskot for eksisterande kompetanse informantane sit med, som igjen styrker det faglege skjønnnet og tidleg innsats for spesialpedagogiske prosessar.

Den siste delen av forskinga tek føre seg kva erfaringar pedagogiske leiarar har, knytt til fagleg skjønn i vidare samarbeid med PPT. Informantane syner til mykje godt samarbeid, der dei vert høyrde og informasjonen frå informantane vert nytta vidare i PPT sitt arbeid. Å styrke samarbeidet gjennom faste treffpunkt bør prioriterast for å skape den tryggleiken i relasjonen mellom barnehage og PPT. I fylgje informantane fører dette til at sjølv små ting vert fagleg skjønnsvurdert, noko som gjer at dei spesialpedagogiske prosessane kjem i gong jamfør det offentlege sitt ansvar om tidleg innsats (Lyngseth & Mørland, 2017, s. 11). Informantane syner at dei har behov for eit tettare samarbeid i alle dei ulike fasane. Noko Nilsen (2014, s. 40–48) skriv er viktig for at barnet skal få best mogeleg hjelp. Det er av den grunn av avgjerande tyding at desse jamlege treffpunkta vert prioritert av både barnehagen og PPT. Observasjon er eit viktig verktøy for å sjå heile barnet og konteksten, men på trass av dette ytrar informantane at PPT utfører observasjonar i for liten grad. For å kunne skape eit heilskapleg bilete vert det viktig at PPT prioriterer meir grundige observasjonar av barn i større grad.

6.1 Veggen vidare

Gjennom forskingsprosjektet har eg hatt ynskje om å forske på omgrepet fagleg skjønn i forbindelse med dei spesialpedagogiske prosessane mellom barnehagen og PPT, og løfte omgrepet fram for å få eit meir medvite forhold til det. Funna kan ikkje generaliserast til å gjelde alle barnehagar eller pedagogiske leiarar, men kunnskapen erverva gjennom denne forskinga er nyttig for både pedagogiske leiarar og PPT for å lære meir om sambandet mellom dei. Forskinga syner at barnehagen sitt samarbeid med PPT utgjer ein forskjell i dei spesialpedagogiske prosessane, ved å styrke det faglege skjønnnet gjennom trygging av relasjonar og dermed auka utveksling av kunnskap.

Eit område som har peika seg ut i denne forskinga som viktig, er at PPT gjennom samarbeid med barnehagen kan styrke dei spesialpedagogiske prosessane i bekymringsfasen. Tettare samarbeid vil dermed vere eit viktig grep for å styrke den tidlege innsatsen i dei spesialpedagogiske prosessane. Det er høgst truleg ulike tolkingar eller tankar om kva omgrepet fagleg skjønn rommar. Funna syner at det er viktig å løfte omgrepet og gjere innhaldet meir tydeleg, fordi kunnskap ligg til grunn for auka dømmekraft i skjønnsvurderingane i dei spesialpedagogiske prosessane. Forskinga mi syner at det er viktig med medvit kring kva det faglege skjønnet inneber og korleis ein nyttar det i barnehagekvardagen, men at det er lite synleg både gjennom utdanning og i faglitteratur. Studien min er liten, men med ein større studie av problemområda eg peikar på, kunne kunnskapen vorte generalisert i større grad til både barnehagesektoren, utdanningsinstitusjonar og faglitteratur.

Vidare kunne det vore interessant å forske på fleire aspekt i samarbeidet mellom barnehagen og PPT, frå både barnehagen og frå PPT si side. Eller forske på spesifikke tiltak som kan auke kunnskapen og bruken av fagleg skjønn i kvardagen, for å styrke dei spesialpedagogiske prosessane i større grad.

Kjelder

- Bargel, H. L. & Samuelsen, A. S. (2018). Individet i et systemperspektiv; Sakkyndighetsarbeid i PPT. *psykologi i kommunen*, 2(2), 19–26.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter* (20.-11.-1989 nr 1 Multilateral utg.). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/TRAKTAT/traktat/1989-11-20-1?q=konvensjon%20om%20barnets%20rettigheter>
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm akademisk.
- Befring, E. (2021). Spesialpedagogikk-mangfoldig fag med mulighetsperspektiver og krevende utfordringer. I *Spesialpedagogikk* (6. utg.). Cappelen Damm AS.
- Bjerklund, M., Groven, B. & Åmot, I. (2019). Innledning. I M. Bjerklund, B. Groven & I. Åmot (Red.), *PPTs systemrettede arbeid i barnehagen* (s. 12–18). Universitetsforlaget.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Eik, L. T. & Steinnes, G. S. (2017). *Flere barn på blokka*. Høgskolen i Sørøst-Norge. <https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/eksterne-rapporter/flere-barn-pa-blokka.pdf>
- Emilsen, K. & Bratterud, Å. (2020). Dilemmaer og hindringer. I K. Emilsen (Red.), *Dørstokkmila. Barnehagens vei fra magefølelse til melding*. (2. utg., s. 65–78). Fagbokforlaget.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism: The third logic*. Polity Press.
- Førde, E. (2018). «i tråd med godt faglig skjønn»- barnehagepedagogisk kunnskap i spenningsforholdet mellom tillit og kontroll. I T. Lafton & A. M. Otterstad (Red.), *Barnehagepedagogisk linjeskift* (s. 209–226). Fagbokforlaget.

- Gadamer, H.-G. (1990-2010). *Sannhet og metode. Grunntekst i en filosofisk hermeneutikk* (L. Holm-Hansen, Overs.; norsk). PAX forlag.
- Gall, M. D., Gall, J. P. & Borg, W. R. (2007). *Educational research: An introduction* (8th ed). Pearson/Allyn & Bacon.
- Garbo, J. & Raugland, V. (2017). *Den brysomme profesjonaliteten -om skjønnsutøvelse og styring*. Universitetsforlaget.
- Glavin, K. & Erdal, B. (2018). *Tverrfaglig samarbeid i praksis. Til beste for barn og unge i kommune-norge*. (4. utg.). Kommuneforlaget AS.
- Gotvassli, K. A. (2007). *Kunnskaps- og prestasjonsutvikling i organisasjoner—Rasjonalitet eller intuisjon og følelser*. Tapir akademiske forlag.
- Gotvassli, K. A. & Moe, T. (2020). Pedagogiske ledere og godt faglig skjønn. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14(1), 39–55. <https://doi.org/10.23865/up.v14.2064>
- Gotvassli, K.-Å. (2011). Den gode prestasjonen-rasjonalitet eller intuisjon, teft og følelser? I E. J. Irgens & G. Wennes (Red.), *Kunnskapsarbeid- om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner* (s. 42–61). Fagbokforlaget.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Universitetsforlaget.
- Grimen, H. & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 179–196). universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Heum, I. (2014). *Skjønn: Perspektiver på skjønnsutøvelse i NAV*. Gyldendal akademisk.
- Høgskulen i Volda. (2023). *Barnehagelærer studieplan*. <https://www.hivolda.no/studietilbud/barnehagelaerar/haust-0>
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg). Cappelen Damm akademisk.
- Jensen, M. C. (2023). Inkluderende specialpedagogikk. I A. B. Schleicher & S. B. Schleicher (Red.), *Specialpedagogik: En fagdidaktik*. Hans Reitzels Forlag.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?* Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utgave). Fagbokforlaget.

- Krogtoft, M. & Sjøvoll, J. (2018). *Masteroppgaven i lærerutdanninga. Temavalg, forskningsplan, metoder* (2. utg.).
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir.
<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-nynorsk2017.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2021, 24. juni). *Barnehager mot 2030—Strategi for barnehagekvalitet* [Plan]. Regjeringen.no; regjeringen.no.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/barnehager-mot-2030-strategi-for-barnehagekvalitet/id2863490/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 3. utg.). Gyldendal norsk forlag AS.
- Kvam, K. (2014). *Det er ikke noe oppskrift på det her* [Masteroppgave i spesialpedagogikk, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU.
- Lyngseth, E. johansen & Mørland, B. (2017). Innledning. I E. johansen Lyngseth & B. Mørland (Red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Maxwell, J. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279–300.
- Meld. St. 6. (2019-november). *Meld. St. 6*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Meld. St. 19. (2016-mars). *Meld. St. 19*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>
- Mjøs, M., Hillesøy, S. & Ohna, S. E. (Red.). (2023). *Kompetanse for inkluderende praksis. Et innovasjonsprosjekt om samarbeid mellom barnehage/skole og PP-tjenesten*. Cappelen Damm Akademisk/NOASP (Nordic Open Access Scholarly Publishing).
- Molander, A. & Terum, L. I. (Red.). (2010). *Profesjonsstudier* (2. opplag). Universitetsforlaget.
- Molla, T. & Nolan, A. (2019). Identifying professional functionings of early childhood educators. *Professional Development in Education*, 45(4), 551–566.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1449006>
- Nilsen, V. D. (2014). Samarbeid i barnehagen. I V. D. Nilsen (Red.), *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen* (s. 32–55). Cappelen Damm AS.

- Nordhagen, I. C., Skutlaberg, L. S., Reinertsen, A. B. & Herrebrøden, M. (2022). *Hvordan jobbe mer inkluderende i barnehager, skoler og SFO? Sluttrapport—Følgeforskning av piloter for inkluderende praksis* (15:2022). <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/hvordan-jobbe-mer-inkluderende-i-barnehager-skoler-og-sfo-sluttrapport/>
- Ohna, S. E. & Hillesøy, S. (2023). Månedsmøtet som arena for gjensidig profesjonslæring for barnehage og PP-tjeneste. I M. Mjøs, S. Hillesøy, V. Moen & S. E. Ohna (Red.), *Kompetanse for inkluderende praksis. Et innovasjonsprosjekt om samarbeid mellom barnehage/skole og PP-tjenesten*. Cappelen Damm Akademisk/NOASP (Nordic Open Access Scholarly Publishing).
- Silverman, D. (2017). *Doing qualitative research* (5e, fifth edition utg.). SAGE Publications.
- Skau, G. M. (2017). *Gode fagfolk vokser* (5. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Slagstad, R. (2008). Profesjoner og kunnskapsregimer. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 54–68). Universitetsforlaget AS.
- Smith, L. (2020). FNs konvensjon om barnets rettigheter. I N. Høstmælingen, E. S. Kjørholt & K. Sandberg (Red.), *Barnkonvensjonen: Barns rettigheter i Norge* (4. utgave, s. 19–33). Universitetsforlaget.
- Stichweh, R. (2008). Profesjoner i systemteoretisk perspektiv. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 386–396). Universitetsforlaget AS.
- Thagaard, T. (2019). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Emergens: Konseptutvikling og generalisering i kvalitativ forskning: Refleksjoner og eksempler*. ResearchGate; Unpublished.
<http://rgdoi.net/10.13140/RG.2.2.16720.30728>
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt: Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm akademiske. https://cappelendamm.no/_viten-skapt-aksel-tjora-9788202442996
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave). Gyldendal Akademisk.
- UHR-Lærerutdanning. (2018). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*. Kunnskapsdepartementet. https://www.uhr.no/_f/p1/i8dd41933-bff1-433c-a82c-2110165de29d/blu-nasjonale-retningslinjer-ferdig-godkjent.pdf
- Ulla, B. (2014). Auget som arrangement – om blikk, makt og skjønn i profesjonsutøvinga til barnehagelæraren. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 8(5), 1–16.
<https://doi.org/10.7577/nbf.774>

- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Veilederen Spesialpedagogisk hjelp*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialpedagogisk-hjelp/Spesialpedagogisk-hjelp/>
- Utdanningsforbundet. (2012). *Lærerprofesjonens etiske plattform på 1, 2, 3*.
Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/materiell-og-brosjurer/brosjurer/larerprofesjonens-etiske-plattform-pa-1-2-3/>
- Valen-Sendstad, Å. (2013). Barnets beste, et bidrag til diskusjon om barns rettigheter. I E. Foss & O. F. Lillemyr (Red.), *Til barnas beste: Veier til omsorg og lek, læring og danning* (1. utgave, 1. opplag). Gyldendal Akademisk.
- Vogt, A. (2014). Kartlegging-prinsipper og metodisk grunnlag. I V. D. Nilsen (Red.), *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen*. Cappelen Damm akademisk.
- Winch, C. (2020). Forming and exercising professional judgement. *Journal of Vocational Education & Training*, 74, 1–19. <https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1860117>
- Åmot, I. (2017). Kartleggingens mangfoldighet og nødvendighet. I E. johansen Lyngseth & B. Mørland (Red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Aasen, W. (2021). *Lederskjønn i barnehagen. En kunnskapsbasert praksis*. (1. utg.). Fagbokforlaget.

Vedleggsliste

Vedlegg I Sikt

Vedlegg II Informert samtykke

Vedlegg III Intervjuguide

Vedlegg IV Tabell liste

Vedlegg

Vedlegg I



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
755726

Vurderingstype
Standard

Dato
05.09.2023

Tittel

Master i spesialpedagogikk. Pedagogisk leiar og fagleg skjønn i møte med barn som kan ha behov for spesialpedagogisk hjelp.

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen i Volda / Avdeling for humanistiske fag og lærerutdanning / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig

Kristin Rostad Gangstad

Student

Tove Brekke Pettersen

Prosjektperiode

15.08.2023 - 01.06.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlege grunnlaget gjelder til 01.06.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

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

TAUSHETSPLIKT

Forskningsdeltagerne har yrkesmessig taushetsplikt. De kan ikke dele taushetsbelagte opplysninger med forskningsprosjektet. Vi anbefaler at du minner dem på taushetsplikten.

Merk at det ikke er nok å utelate navn ved omtale av barn eller familier. Vær forsiktig med bruk av eksempler og bakgrunnsopplysninger som tid, sted, kjønn og alder.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg II

Informert samtykke

Vil du delta i forskingsprosjektet

«Pedagogisk leiar si forståing av omgrepet fagleg skjønn, og erfaring med å nytte fagleg skjønn når det kjem til barn som kan kome til å ha behov for spesialpedagogisk hjelp i barnehagen».

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å lære meir om skjønn og korleis eit utval barnehagelærarar forstår omgrepet og vidare kva erfaringar dei har når det kjem til bruk av fagleg skjønn i bekymringsfase, tilvising og samarbeid med PPT. I dette skrivet gjev vi deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg.

Føremål

Eg studerer ved Høgskulen i Volda. Våren 2023 starta eg å arbeide med masteroppgåva og har som mål at den skal vere ferdig sommaren 2024. Eg skal gjennomføre ein intervjustudie blant pedagogiske leiarar i ulike barnehagar. Føremålet er å lære meir om skjønn og bruk av skjønn i barnehagen i forhold til dei borna som ut frå lovverket syner seg å ha særlege behov for tidleg hjelp og støtte.

Eg ynskjer å forske på korleis pedagogiske leiarar forstår omgrepet fagleg skjønn og sjå på kva erfaringar pedagogiske leiarar knytt til å nytte fagleg skjønn i bekymringsfase, tilvising til PPT og vidare samarbeid med PPT.

I vurderingane om einskilde born sine behov, og om barnehagen sjølv kan dekke desse behova, kjem pedagogisk leiar sin bruk av fagleg skjønn inn i bilete. Omgrepet fagleg eller profesjonelt skjønn er ikkje eintydig, og det er opp til pedagogisk leiar å skjønnsvurdere kvart einskild born. Eg ynskjer at studiet fører til auka forståing og refleksjon rundt skjønnsomgrepet gjennom å sjå på erfaringar som pedagogisk leiar har når det kjem til å nytte skjønn frå bekymringsfase til eit eventuelt samarbeid mellom pedagogisk leiarar og PPT. Av den grunn vert du som pedagogisk leiar beden om å ta del i denne studien.

Forskingsspørsmåla er:

Korleis forstår eit utval pedagogiske leiarar fenomenet fagleg skjønn?

Kva erfaringar har eit utval pedagogiske leiarar knytt til å nytte fagleg skjønn i bekymringsfase, tilvising til PPT og i vidare samarbeid med PPT?

Informantane kjem frå ulike barnehagar i tre ulike kommunar, som kan samanliknast i størrelse og geografisk plassering.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Høgskulen i Volda er ansvarleg for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Utvalet eller talet pedagogiske leiarar som skal vere med er 4. Gjennom mine kjente i ulike barnehagar i ulike kommunar, har eg kome i kontakt med pedagogiske leiarar som får førespurnad om deltaking.

Kva inneber det for deg å delta?

Ved å ta del i denne studien takkar du ja til eit forskingsintervju med meg. Eg vil førebu ein intervjuguide som skal godkjennast og utførast ut frå retningsliner for personvernopplysningar. Intervjuet vert lagt opp til å vere ein fagleg samtale der eg kjem til å stille oppfølgingsspørsmål undervegs. Spørsmåla i intervjuet vil dreie seg om korleis du som pedagogisk leiar forstår omgrepet skjønn, og kva erfaringar du har med å nytte fagleg skjønn. Intervjuet vil gå føre seg på arbeidsplassen din og vare i omtrent 45 minutt. Eg kjem til å nytte elektronisk opptakar under intervjuet og notatar vert skrivne undervegs. Etter intervjuet vert dataa transkribert om til tekst som skal ligge til grunn for vidare analyse i forskingsprosjektet. Spørsmåla kjem til å handle om korleis du opplever å nytte fagleg skjønn i stillinga som pedagogisk leiar, og vidare korleis du nyttar ditt faglege skjønn i eit eventuelt samarbeid med PPT.

Materialet vert anonymisert og personopplysningane vil verte lagra på ein slik måte at personidentifiserande opplysningar ikkje vert lagra saman med intervjumaterialet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysingane dine

Gjennom at eg er masterstudent, har eg ein rettleiar frå Høgskulen i Volda. Hennar namn er Kristin Rostad Gangstad. Rettleiar og eg er dei einaste som kjem til å lese materiale som eg samlar inn. Utdrag frå mine intervju med deltakarane vil vere med i mi masteroppgåve som kan publiserast. Men du som deltakar vil ikkje kunne kjennast att i dette materiale. Vi vil berre bruke opplysingane om deg til føremåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Materialet vert anonymisert og personopplysingane vil verte lagra på ein slik måte at personidentifiserande opplysningar ikkje vert lagra saman med intervjumaterialet.

Kva skjer med opplysingane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysingane blir anonymiserte når prosjektet er avslutta/oppgåva er godkjend, noko som etter planen er 01.06.24. Etter at prosjektet er ferdig, vert personopplysningar og lydopptak sletta og er dermed ikkje lenger tilgjengeleg for nokon.

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysningar om deg?

Vi behandlar opplysningar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå Høgskulen i Volda har personverntenestane ved Sikt – Kunnskapssektorens tenesteleverandør vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettar

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

- innsyn i kva opplysningar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysingane,

- å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysingar om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ynskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

- Høgskulen i Volda ved rettleiar Kristin R. Gangstad.
E-post: kristin.rostad.gangstad@hivolda.no

Vårt personvernombod: Cecilie Røeggen.

E-post: cecilie.roeggen@hivolda.no

Dersom du har spørsmål knytt til vurderinga av prosjektet frå Sikts personverntenester kan du ta kontakt via:

- e-post (personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

Venleg helsing

Rettleiar: Kristin R. Gangstad. Mail: kristin.rostad.gangstad@hivolda.no

Student: Tove Brekke Pettersen. Mail: tove.pettersen@student.hivolda.no. Telefon 97154220

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet: «Pedagogisk leiar si forståing av omgrepet fagleg skjønn, og erfaring med å nytte fagleg skjønn når det kjem til barn som kome til å ha behov for spesialpedagogisk hjelp i barnehagen» og har fått høve til å stille spørsmål.

Eg samtykker til:

- å delta i intervju.

Eg samtykker til at opplysingane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Vedlegg III

Intervjuguide

Introduksjon

- Kven eg er, og kva som er føremålet med intervjuet.
- Kva er eg ute etter å få vite noko meir om.
- Informasjon om anonymitet og makulering av innhenta materiale.

Bakgrunn

1. Litt om din eigen bakgrunn og erfaring som pedagogisk leiar
 - Kva utdanning har du og kor lenge er det sidan du tok utdanninga?
 - Kor lenge har du jobba som pedagogisk leiar?
 - Korleis ser du på di rolle som pedagogisk leiar i barnehagen?
 - På kva måte har du utvikla deg som pedagogisk leiar?
 - Har det vore endringar i kravet til deg som pedagogisk leiar frå du starta?
2. **Fagleg skjønn:** Kan du fortelje litt om kva du forstår med omgrepet fagleg skjønn?

Oppfølgingsspørsmål:

- Korleis forstår du det profesjonelle skjønn?
 - Kva tenkjer du er forholdet mellom teoretisk kunnskap og skjønnsutøving?
 - Kva tenkjer du er forholdet mellom personleg kompetanse og skjønnsutøving?
 - Det vert ofte hevda at faglege vurderingar er kjerna i profesjonelt arbeid. Korleis ser du på dei faglege vurderingane som du gjer og korleis arbeider du for å kome fram til dei faglege vurderingane?
 - Skjønnsomgrepet vart teken inn i rammeplanen i 2017, lærte du noko om dette gjennom utdanninga di og kan du seie litt om kva i så fall?
 - Korleis nyttar du fagleg skjønn i vurderinga om barn har behov for spesialpedagogisk hjelp?
 - Korleis utviklar du ditt faglege skjønn?
3. **Evidensbasert skjønn:** Nyttar du systematisk kartlegging? Kan du fortelle meg litt om det?

Oppfølgingsspørsmål:

- Korleis vert systematisk kartlegging gjennomført?
- Kva tenkjer du om å gjennomføre slike kartleggingar?
- I kor stor grad er det rom for eigne vurderingar når du nyttar kartleggingsverktøy?

4. **Skjønnsbasert skjønn.** Nyttar du usystematisk kartlegging og kan du fortelje meg litt om korleis går du fram i denne prosessen?

5. **Bekymring for eit barn si utvikling:** Kan du fortelje meg litt om dine erfaringar når det kjem til bruk av fagleg skjønn bekymringsfasen?

Oppfølgingsspørsmål:

- Kan du gje eit eksempel på ein situasjon?
- Kva er fordelane og ulempene med å nytte fagleg skjønn i denne fasen?
- Korleis vurderer du om du har nytta fagleg skjønn på ein god måte?
- Kva erfaringar har du når det kjem til barn som står i skjeringspunktet mellom allmennpedagogiske tilpassingar og spesialpedagogisk hjelp?
- Kva tankar gjer du deg når det kjem til korleis PPT kan vere ei støtte for deg i denne prosessen?
- Kva vurderingar ligg til grunn for at du tek kontakt med PPT?

6. **Tilvising:** Kan du fortelje meg litt om dine erfaringar når det kjem til bruk av fagleg skjønn i tilvisingsfasen?

Oppfølgingsspørsmål:

- Kan du gje meg eit eksempel på ein situasjon?
- Kva er fordelane og ulempene med å nytte fagleg skjønn?
- Korleis vurderer du om du har nytta fagleg skjønn på ein god måte?
- Korleis erfarer du utfordringa når eit barn står i skjeringspunktet mellom allmennpedagogiske tilpassingar og spesialpedagogisk hjelp?
- kva tankar gjer du deg når det kjem til korleis PPT kan vere ei støtte for deg i denne prosessen?

7. Kan du fortelle meg litt om dine erfaringar når det kjem til bruk av skjønn i samarbeid med PPT?

Oppfølgingsspørsmål:

- Kan du gje meg eit eksempel på ein situasjon?
- Kva er dine erfaringar angående om dine faglege skjønnsvurderingar vert tekne med i prosessen med utarbeiding av den sakkunnige vurderinga og vidare i tiltaksfasen? Kan du sei litt om dette?
- Kjenner du på fagleg tryggleik i møte med PPT? Kan du fortelle meg litt om dette?
- Kva tenkjer du om din bruk av skjønnbasert skjønn i møte med PPT? Og korleis vert du møtt?
- Er resultata som PPT formidlar etter gjennomføring av kartlegging i samsvar med din oppfatning av barn? Kan du seie litt om dette?

8. Er det noko du kan tenke deg å tilføye?

Vedlegg IV

Tabell 1: Oversikt over informantane med fiktive namn, utdanning, kor tid utdanninga var ferdig og erfaring som pedagogiske leiarar.

Tabell 2: Oversikt over hovudtema og kodegrupper som vart nytta.