

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk
Institutt for pedagogikk - Lillehammer

Martine Ringstad
Kandidatnummer: 10

Masteroppgave i spesialpedagogikk

En åpen fremtid? – spesialpedagogers refleksjoner rundt diagnostiske kategorier i barneskolen

An open future? – special educators' reflections on diagnostic
categories in primary school

Master i spesialpedagogikk – spesialpedagogisk rådgivning og
endringsarbeid

SPE3010

Vårsemesteret, 2021

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	5
Engelsk sammendrag (Abstract)	7
Forord.....	9
1. Innledning.....	10
1.1 Oppgavens aktualitet og formål.....	10
1.2 Problemstilling, forskningsspørsmål og avgrensning.....	12
1.2.1 Begrepsavklaring	14
1.3 Oppgavens disposisjon og struktur	15
2. Kunnskapsstatus	16
3. Teoretisk rammeverk	18
3.1 Spesialpedagogikkens fremvekst under modernitetens betingelser	18
3.1.1 Det spesialpedagogiske arbeidsfeltet.....	20
3.1.2 Diagnostiske kategorier	21
3.2 Spesialpedagog som profesjon	23
3.2.1 Krav og forventninger	24
3.2.2 Kunnskap og kompetanse	24
3.2.3 Makt.....	26
3.3 Profesjonsutøvelse i et spenningsfelt	27
3.3.1 Den andre.....	28
3.3.2 Den andre i et anerkjennende perspektiv.....	29
3.4 Oppsummering.....	31
4. Metodisk tilnærming.....	33
4.1 Kvalitativ metode	33
4.1.1 Individuelt intervju	34
4.2 Vitenskapsteoretisk forankring	35
4.2.1 Forforståelse.....	36

4.3	Gjennomføring av studien	37
4.3.1	Utvalg	37
4.3.2	Utarbeiding av intervjuguide	39
4.3.3	Gjennomføring av intervju	40
4.3.4	Transkripsjon	42
4.4	Etiske hensyn	42
4.4.1	Betraktninger av forskerrollen	43
4.5	Metodekritikk og vurdering av kvalitet	44
4.6	Oppsummerende betraktninger	46
5.	Analyse og presentasjon av funn	47
5.1	Tematisk analyse	47
5.1.1	Koding av dataene	48
5.1.2	Kategorisering av dataene	50
5.2	Rapportering av dataene	53
5.2.1	<i>Forvalte en mangfoldig kunnskapsbase</i>	54
5.2.2	<i>Viktigheten av relasjon</i>	56
5.2.3	<i>Diagnosens betydning</i>	58
5.2.4	<i>Tenke helhetlig</i>	59
5.3	Oppsummering og etisk vurdering	61
6.	Drøfting	62
6.1	Et dobbelt blikk	62
6.1.1	Et individorientert blikk	63
6.1.2	Å løfte blikket	66
6.2	Med fokus på eleven	68
6.2.1	Anerkjennelse for forskjellighet	70
6.3	En diagnostisk (u)kultur?	72
6.3.1	Refleksjon over avvik og vansker	73
6.3.2	Samfunnsbetingelser	75
6.4	Behovet for kategorier og dilemmaer som følger med	77
6.4.1	Synliggjøring og stigmatisering	79

6.4.2	Mulighet for forståelse	80
6.5	Oppsummering.....	83
7.	Avslutning og oppsummerende refleksjoner	85
7.1	Hva forstås som å være viktig kunnskap i det spesialpedagogiske arbeidsfeltet og hvordan kommer den til uttrykk?	85
7.2	Aksept eller protest; hvordan forholder spesialpedagogene seg til diagnostiske kategorier?	87
7.3	Studiens begrensninger og videre forskning.....	89
	Litteraturliste	91
	Figurliste	
	Figur 5-1	52
	Figur 5-2.....	53
	Vedlegg 1) Informasjonsskriv	
	Vedlegg 2) Intervjuguide	
	Vedlegg 3) Tilbakemelding fra NSD	
	Antall sider fra innledning til avslutning: 80	
	Antall ord fra innledning til avslutning: 29 326	

Sammendrag

Denne masteroppgaven tar utgangspunkt i et tradisjonsrikt spesialpedagogisk tema som med tiden har endret retning og form, men tilsynelatende aldri mistet sin relevans. Med fokus på kategorisering, henholdvis diagnostiske kategorier, har dette prosjektet hatt et ønske om å få et innblikk i et utvalg spesialpedagogers tanker og refleksjoner rundt kategoriernes tilstedeværelse i barneskolen. Følgende problemstilling og forskningsspørsmål har preget arbeidet:

Hvilke refleksjoner kommer til uttrykk i spesialpedagogers møte med diagnostiske kategorier i barneskolen?

- Hva forstås som å være viktig kunnskap i det spesialpedagogiske arbeidsfeltet og hvordan kommer den til uttrykk?
- Aksept eller protest; hvordan forholder spesialpedagogene seg til diagnostiske kategorier?

I vektleggingen av den enkelte profesjonelles forståelse av viktig spesialpedagogisk kunnskap og bevissthet omkring yrkesutøvelsens behov og spenninger, presenterer oppgaven ulike, men likevel sammenhengende teoretiske perspektiver. Helhetlig kan studien ses på som en flytende overgang mellom teori som tar for seg et spesialpedagogisk historisk-politisk perspektiv i modernitetens fremvekst, spesialpedagogen som profesjon med fokus på kunnskap, kompetanse og makt, til etiske perspektiver i lys av Emmanuel Lévinas og Axel Honneth.

Studien med problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål, er plassert i en kvalitativ sosialkonstruktivistisk forskningstilnærming. Det er gjennomført et prøveintervju med en medstudent og 3 individuelle semi-strukturerte intervjuer med spesialpedagoger ansatt, eller tidligere ansatt i barneskolen.

Analysen av det empiriske materialet har tatt utgangspunkt i en forenklet tematisk analyse bestående av fire steg. Med en fortolkningsbasert tilnærming, har den hermeneutiske spiral preget analysearbeidet i denne prosessen, der de ulike stegene tidvis har overlappet hverandre. Slik har analysen, og etter hvert presentasjon og tolkning av funn, blitt preget av en dyptgående bearbeidelse. Temaene eller kategoriene som forstås å sammenfatte informantenes bidrag til studiens problemstilling og forskningsspørsmål er vurdert til å være:

forvalte en mangfoldig kunnskapsbase, viktigheten av relasjon, diagnosens betydning og tenke helhetlig.

Funnene i studien indikerer at spesialpedagogene besitter en mangfoldig kunnskapsbase. Det individuelle blikket med fokus på kartlegging, testing og generell diagnosekunnskap fremstår som et overordnet premiss for utviklingen av en god spesialpedagogisk kompetanse. Funnene viser også at spesialpedagogene ser på det som viktig å løfte blikket, og bidra med sine kunnskaper ut mot klasser, andre ansatte og skolen som helhet. Her fremstår særlig betydningen av å stille spørsmål og undre seg sammen med andre over både egen og andres praksis, som avgjørende for både det allmenn- og spesialpedagogiske arbeidet.

Videre viser resultatene av studien at spesialpedagogens nære relasjon til elevene, er med på å bidra til et større fokus på den enkeltes muligheter, ressurser og positiv kategorisering, fremfor diagnose og vanske. I refleksjoner rundt spesialpedagogenes møte med diagnostiske kategorier i skolen, viser funnene også at informantene ser til flere forhold som ligger utenfor eleven selv. Her blir både strukturelle og interaksjonelle forhold løftet frem som en mulig forklaring på den rapporterte økningen av spesielt atferdsproblematikk og sosiale – og emosjonelle vansker.

I arbeidet med å forholde seg til de ulike kategoriene blir også spenningsforhold og dilemmaer fremhevet. Blant annet synliggjøring av vansker versus stigmatisering, fokus på det spesielle versus fokus på det generelle. I denne sammenheng indikerer funnene at spesialpedagogene inntar en mer pragmatisk holdning til kategoriernes tilstedeværelse i skolen. Gjennom refleksjoner og erfaringer, gir de uttrykk for at diagnosen i seg selv skal ha liten betydning for skolen, men at den kan være viktig når det kommer til forklaring, forståelse og individuelle rettigheter.

Studien konkluderer med at hvis skolen skal kunne leve opp til sine overordnede mål om å være preget av åpenhet og inkluderende fellesskap for alle barn, er det avgjørende å avdekke og ikke minst synliggjøre hva det er i samfunnet og kulturen vår, som skaper spesialpedagogiske behov og vansker. I denne sammenheng spiller forskning og høyere utdanning en avgjørende rolle. Særlig i forbindelse med å frembringe kunnskap som ikke bare vektlegger «ekspert»dominerende verktøy, metoder og diagnoseforståelse, men og et overblikk på interaksjonelle og strukturelle barrierer i omgivelsene våre.

Engelsk sammendrag (Abstract)

This master's thesis is based on a traditional special educational topic that has over time changed direction and shape, but never lost its relevance. With a focus on categorization, more precisely diagnostic categories, this project aims to gain insight into special needs educators' thoughts and reflections on the categories' presence in primary school. The following thesis statement and research questions have influenced the work:

What reflections are expressed in special needs educators' encounters with diagnostic categories in primary school?

- What is understood to be important knowledge in the special educational field and how is it expressed?
- Acceptance or protest; how do special needs educators relate to diagnostic categories?

In the emphasis on the individual professional's understanding of important special educational knowledge and awareness of the needs and tensions of professional practice, the thesis presents different, but still coherent theoretical perspectives. Overall, the study can be seen as a transition between theory that deals with a historical-political perspective in the rise of modernity, the special needs teacher as a profession with a focus on knowledge, competence and power, to ethical perspectives in the light of Emmanuel Lévinas and Axel Honneth.

The study is placed in a qualitative socialconstructivist research approach. A test interview has been conducted with a fellow student and 3 individual semi-structured interviews with special needs teachers employed, or previously employed in primary school.

The analysis of the empirical material is based on a simplified thematic analysis consisting of four steps. With an interpretation-based approach, the hermeneutic spiral has characterized the analysis work in this process, where the various steps have overlapped. In this way the analysis, presentation and interpretation of the findings, have been characterized by an in-depth processing. The topics or categories that are understood to summarize the informants' contributions to the study's thesis statement and research questions are considered to be: *managing a diverse knowledge base, the importance of relation, the significance of the diagnosis and thinking holistically.*

The findings of the study indicate that the special needs teachers possess a diverse knowledge base. The individual gaze with a focus on mapping, testing and general diagnostic knowledge appears to be an overarching premise, for the development of good special education competence. The findings also show that the special needs teachers see it as important to look at the more systemic level, and contribute their knowledge towards classes, other employees and to the school as a whole. In this case, the importance of asking questions and discussing one's own and others' practices, appears to be crucial for both the general pedagogical and special education work.

Furthermore, the results of the study show that the special needs teacher's close relationship with the pupils, contributes to a greater focus on the individual's opportunities, resources and positive categorisation, rather than ones diagnosis and difficulty. In reflections on the special needs teachers' encounter with diagnostic categories in the school, the findings also show that the informants look to several factors that lie outside the individual itself. Here, both structural and interactional factors are highlighted as a possible explanation for the reported increase in particular behavioural, social – and emotional difficulties.

When dealing with the different categories, tension and dilemmas are also highlighted. Among other things, highlighting difficulties without stigmatization and focusing on the special versus focusing on the general. The findings indicate that special needs teachers have a more pragmatic view towards the presence of the categories in schools. They state through reflections and experiences, that the diagnosis itself should have little significance for the school, but it can be considered important when it comes to explanation, understanding and individual rights.

The study concludes that if the school is to be able to live up to its goals of being characterized by openness and inclusive education for all children, it is crucial to uncover and highlight what it is in our society and culture, which creates special educational needs and difficulties. In this context, research and higher education play a crucial role. Especially in connection with producing knowledge that not only emphasizes "expert" tools, methods and diagnostic understanding, but an overview of interactional and structural barriers in our surroundings.

Forord

Så er masterprosjektet kommet til veis ende. En reise som har virket uendelig lang og uoverkommelig, men samtidig vært preget av iver, motivasjon og en følelse av mestring.

Når jeg nå står ved siste holdepunkt, er ikke det uten bidrag og støtte fra andre. Medstudenter som har løftet hverandre opp og utfordret hverandres forståelser, har vært viktig for både min faglige og personlige utvikling.

De tre informantene som har deltatt i studien fortjener også en stor takk. Med tanker, erfaringer og refleksjoner har dere vært åpne om både mulighetene og utfordringene som ligger i det spesialpedagogiske arbeidet, når det kommer til diagnostiske kategorier. Uten dere – ingen oppgave!

En særlig varm takk til veileder Egil Støfring. Du har veiledet, lyttet, utfordret og reflektert sammen med meg gjennom alle mine tanker og ideer.

Å skulle skrive en masteroppgave på 4,5 måneder har krevet sine prioriteringer. Jeg vil derfor først og fremst takke min samboer Adrian, for hans tålmodighet og forståelse i denne perioden.

Venner og familie fortjener også en stor takk. Særlig min mamma og pappa, som gjennom hele mitt liv har heiet og støttet. Jeg kan trygt si at uten dere ville ikke denne masteroppgaven blitt fullført – så tusen takk!

Martine Ringstad

Gjøvik, mai 2021

1. Innledning

I ethvert samfunn finnes det oppfatninger av hva som er å betrakte som normalt og avvikende. Enten nedskrevet i formelle lovverk eller uttrykt i det uformelle kultur – og dagliglivet, blir samfunnsmedlemmene opplyst om hva som regnes å være rett eller galt, sunt eller usunt, friskt eller sykt, naturlig eller unaturlig. Denne formen for kategorisering betegnes å være nødvendig for å opprettholde en viss form for samfunnsmessig orden og stabilitet (Faldet & Nordahl, 2017, s. 40; Morken, 2012, s. 45). «Med andre ord gjenspeiler normalitet og avvik generelle trekk ved ethvert samfunn – så også et skolesamfunn [min utheving]» (Faldet & Nordahl, 2017, s. 40).

1.1 Oppgavens aktualitet og formål

Barnehager, skoler og skolefritidsordninger (SFO) har med årene blitt arenaer av stor betydning for barn og unges læring og utvikling. Det er her store deler av oppveksten deres skal tilbringes med alt det innebærer av oppturer og nedturer, mestringsopplevelser og skuffelser, vennskap, lek og alvor. Med en ramme for allsidig utvikling skal institusjonene møte barna og elevene med forventninger, støtte og omsorg for å vise at alle har en plass i fellesskapet (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 8).

Videre sies det i Meld. St. 6 ((2019-2020), s. 16), at «barnehagen og skolen er viktige arenaer for å forebygge, oppdage og følge opp ulike utfordringer som barn og elever møter i hverdagen». Det anslås at omtrent 15-25 % av barn og unge i norske barnehager og skoler, har behov for særskilt tilrettelegging. For å være rustet til både å møte og ivareta mangfoldet blant barn og unge, blir ansatte med god faglig kompetanse forstått som å være en bærende forutsetning for et utdanningssystem bygget på prinsippene om inkludering, tidlig innsats og et tilpasset pedagogisk tilbud. Her menes det ikke bare ansatte i den tradisjonelle lærerposisjonen, men også ansatte med annen utdanningsbakgrunn og kompetanse, som anses å være avgjørende for å bygge et helhetlig godt lag rundt barna og elevene (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 7-16).

Spesialpedagogisk kompetanse blir i denne sammenheng fremhevet som viktig. Spesielt for barn med særskilt tilretteleggingsbehov, men og for den generelle barnegruppen og skolefellesskapet. Det er videre en målsettingen at den spesialpedagogiske kompetansen skal komme tettere på, og være der hvor barna og elevene oppholder seg. Dette for å kunne bidra

til å fange og følge opp de behovene som skulle vise seg, og «[...] for å nå målet om en mer inkluderende praksis» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 63).

Med en liknende målsetting skriver Tangen (2012, s. 17), at spesialpedagogikkens to sentrale oppgaver er å forebygge, og å avhjelpe og redusere vansker og barrierer. Ofte beskrevet med en bestemt terminologi ut fra en medisinsk og psykologisk tankegang, påpeker Groven (2013, s. 64–65) videre at fokuset på særskilte behov, ulike avviksbestemmelser og diagnostiske kategorier har variert gjennom tidene. Etter en lengre periode med vektlegging av mangfold og variasjoner mellom mennesker, rapporteres det i dag om en diagnosenes «tsunami» både i samfunnet og i skolen (Langager & Jørgensen, 2011, s. 17–18). Det skrives blant annet om en innsnevring av den psykiske normaliteten (Brinkmann, 2015, s. 20), et generelt snevert normalitetsbegrep i skolen (Knudsmoen et al., 2012, s. 99) og et behov for å finne en årsaksforklaring og sette navn på enkeltmenneskets problemer (Langager & Jørgensen, 2011, s. 18–21).

Sett i en større sammenheng og med redegjørelse av oppgavens aktualitet, er videre formålet med min studie å se nærmere på hvilke refleksjoner som kommer til uttrykk i spesialpedagogers møte med diagnostiske kategorier i barneskolen. Bakgrunnen for prosjektet stammer fra egen undring rundt hvordan praktikerne i arbeidsfeltet forholder seg til kategoriernes tilstedeværelse i deres daglige arbeid. Det rapporteres og skrives som nevnt ovenfor om en «tsunami» og en diagnostisk kultur, men hva erfarer og tenker spesialpedagogene rundt kategoriene selv? Videre vil derfor temaet for oppgaven spesifisere seg inn mot hvordan et utvalg spesialpedagoger reflekterer rundt egen profesjonsrolle, kunnskapsforankring og tilnærming til arbeidet, når det kommer til spesialpedagogiske behov og spenningsforhold i skolen.

Prosjektet er gitt tittelen «En åpen fremtid? – spesialpedagogers refleksjoner rundt diagnostiske kategorier i barneskolen». Som et underliggende tema, er det fremtidsrettede perspektivet i oppgaven synlig gjennom hvordan spesialpedagogikken og ikke minst spesialpedagogen tydelig preges av fagfeltets historie; samtidig som forsøk på løsriving og videreutvikling kan anses i både fag – og forskningslitteratur og denne studiens refleksjoner. Tittelen blir nærmere diskutert i oppgavens avsluttende kapittel.

1.2 Problemstilling, forskningsspørsmål og avgrensning

Som følge av ovennevnte aktualisering, bakgrunn og formål for oppgaven, vil problemstillingen for mitt masterprosjekt lyde som følgende:

Hvilke refleksjoner kommer til uttrykk i spesialpedagogers møte med diagnostiske kategorier i barneskolen?

I følge Thagaard (2018, s. 46–47), er en god problemstilling kjennetegnet ved at den gir retningslinjer for videre faglige og metodiske valg, er tilstrekkelig avgrenset, men samtidig åpen for temaer som underveis i forskningsprosessen kan vise seg å være interessante. For at mitt masterprosjekt skal favne disse kriteriene, spiller forskningsspørsmålene en avgjørende rolle. Det er gjennom dem at oppgavens fokus presiseres.

Følgende forskningsspørsmål vil derfor utdype og belyse problemstillingen:

- Hva forstås som å være viktig kunnskap i det spesialpedagogiske arbeidsfeltet og hvordan kommer den til uttrykk?
- Aksept eller protest; hvordan forholder spesialpedagogene seg til diagnostiske kategorier?

Fokuset på kunnskap innen det spesialpedagogiske arbeidsfeltet begrunnes med henvisning til utdanningssystemets økende vektlegging av spesialpedagogisk kompetanse i barnehager og skoler (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 63). Den teoretiske tilnærmingen knytter seg i denne sammenheng til den kategoriske, samfunnsmessige og relasjonelle forståelsen i spesialpedagogikken (Hausstätter, 2007, s. 18-21; Tangen, 2012, s. 18-20). En teoretisk tilnærming som også innebefatter et historisk fokus på spesialpedagogikkens utvikling til et mangfoldig perspektiv – og kunnskapsfelt gjennom modernitetens vilkår (Vislie, 2004, s. 13).

Videre er den spesialpedagogiske vinklingen i problemstilling og forskningsspørsmål av viktig betydning blant annet fordi normalitets – og avviksbestemmelser og refleksjoner omkring diagnostiske kategorier, også avhenger av den enkelte spesialpedagogs holdninger, vurderinger og skjønnsutøvelse (Groven, 2013, s. 64-68). Den teoretiske vektleggingen av spesialpedagogen som profesjon, med utvalgte elementer ved profesjonens arbeid (her krav og forventninger, kunnskap og kompetanse og maktposisjon), er derfor viktig. Dette for å

belyse arbeidsfeltets ulike spenningsforhold og dilemmaer (Morken, 2012, s. 147-148). I denne sammenheng utforskes også oppgavens etiske tilnærming gjennom fokuset på filosofene Emmanuel Lévinas (1996) og Axel Honneth (2008), og deres mulige betydning for det spesialpedagogiske arbeidet.

Forskningsspørsmålene avgrensner problemstillingen noe. Det er likevel behov for å presisere avgrensningen av oppgaven ytterligere. Spesialpedagogikkens eller spesialpedagogens kunnskap(er) er definert som et fokus for oppgaven. Her vil ikke spesifikke verktøy eller metoder bli redegjort for, da spørsmålet er ment å favne det overordnede synet på kunnskap i det spesialpedagogiske arbeidsfeltet. Med forskningsspørsmålets videre vektlegging på hvordan kunnskapen kommer til uttrykk, er det interaksjonelle elementet vesentlig. Her ses det spesielt på hvordan forvaltning av kunnskap(e) synliggjøres i relasjonen til eleven. Videre er hovedfokuset for oppgaven, kategorisering, med vektlegging på diagnostiske kategorier. I denne sammenheng retter ikke oppgaven oppmerksomhet mot én spesifikk kategori, men ønsker å få et nærmere innblikk i spesialpedagogens refleksjoner rundt forståelsen av diagnostiske kategorier sett i et helhetlig perspektiv.

Avgrensningene for oppgaven har samtidig utelatt andre tilnærminger til problemstillingen som kan være av interesse. Her kan blant annet oppfatningen og forståelsen av inkluderings – og ekskluderingsbegrepet nevnes. Av hensyn til oppgavens rammer og omfang, vil dette ikke være et sentralt tema for mitt prosjekt, men det understrekes likevel at forutsetningen om inkludering og forståelsen av en skole for alle, fungerer som et bakteppe for oppgavens tema. I det teoretiske rammeverket for studien, sammenfattes og redegjøres det kort for et utvalg av spesialpedagogikkens ulike forståelsestilnærminger. Med bakgrunn i vektleggingen av Honneth (2008) og Lévinas (1996) sine perspektiver, vil oppgaven ha hovedfokuset rettet mot den individuelle/kategoriske og relasjonelle tilnærmingen. Den relasjonelle tilnærmingen tar i denne sammenheng utgangspunkt i Tangen (2012, s. 19-20) og Groven (2013, s. 11, 45) sin forståelse, der perspektivet ses på som en sammenfatning av elementer fra det individuelle og samfunnsmessig paradigmet.

1.2.1 Begrepsavklaring

Problemstillingen viser til spesialpedagogens møte med diagnostiske kategorier i barneskolen. En diagnose kan i følge Johannisson (2006, s. 30), med henvisning til Nationalencyclopedia¹, forstås som å være et avgrenset og beskrivende begrep for en spesifikk sykdomstilstand. Likeledes kan en kategori betraktes å være en samlebetegnelse som kan hjelpe oss med å forstå andre mennesker og/eller verden rundt oss (Arnesen, 2003, s. 54; Morken, 2012, s. 69). Med begrepet **diagnostisk kategori** er det her tatt utgangspunkt i Arnesen (2004, s. 160) sin forståelse og definisjon, som hun beskriver «er en generell kategori som dekker felles kjennetegn ved mange individuelle tilfeller».

Spesialpedagog er ikke en beskyttet tittel og det er også debattert om det kan kalles en profesjon. Oppgaven tar ikke for seg denne diskusjonen, men støtter seg til Ravneberg (2003, s. 213), Hausstätter (2007, s. 51), Groven (2013, s. 55) og Simonsen (2010, s. 25) sin oppfatning, om at spesialpedagogen tilhører det som kalles velferdsstatsprofesjoner eller semiprofesjoner. Dette er profesjoner som i følge Simonsen (2010, s. 25), blant annet kjennetegnes ved å ha oppstått og videre blitt påvirket av samfunnsmessige kamper og interesser, slik denne oppgaven vil vise.

I oppgaven er det et gjennomgående fokus på spesialpedagogens **kunnskaper** og **kompetanse**. Simonsen (2010, s. 25) skriver «Kunnskap er det sentrale element for en profesjon». Spesialpedagogikkens profesjonskunnskap er i denne sammenheng forstått som å være sammenfattet av ulike elementer, hentet fra fag som pedagogikk, psykologi, medisin og filosofi (Grimen, 2008, s. 72-74). Ofte beskrevet som et multi-paradigmatisk felt, består den spesialpedagogiske kunnskapsbasen i dag av ulike tradisjoner som vektlegger alt fra spesifikke ferdigheter knyttet til kartlegging og diagnostisering, til fokus på å dyrke mangfoldet og tilrettelegge for fellesskaper der mennesker kan lære av hverandre (Hausstätter & Vik, 2016, s. 38-41, 48). Videre blir spesialpedagogens kompetanse betraktet som den enkeltes evne til å formidle, forvalte og fortolke den mangfoldige kunnskapsbasen i praksis (Molander & Terum, 2008, s. 13-15).

¹ Svensk oppslagsverk

1.3 Oppgavens disposisjon og struktur

Denne masteroppgaven er delt inn i 7 hovedkapitler. I første kapittel introduseres oppgavens innledning, som starter med å beskrive studiens aktualitet og formål, etterfulgt av en presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål. Oppgavens avgrensning og begrepsavklaring inkluderes også her.

Deretter ses oppgaven i en større faglig og forskningsbasert sammenheng, med redegjørelse av kunnskapsstatus i kapittel 2.

Kapittel 3 redegjør for de teoretiske perspektivene som problemstillingen og forskningsspørsmålene tenkes å falle innenfor. Den korte, men sammenfattede presentasjonen av spesialpedagogikkens utvikling under moderniteten, er viktig for å plassere fagfeltet i en historisk og politisk kontekst. Dette danner grunnlaget for oppgavens videre teoretiske rammeverk med fokus på ulike tilnæringsmåter til det spesialpedagogiske arbeids – og kunnskapsfeltet. Her presenteres og redegjøres det også for diagnostiske kategorier, spesialpedagogen som profesjon og ikke minst viktigheten av den profesjonelles bevissthet og kritiske refleksjon til yrkesutøvelsen.

Oppgavens metodedel vil i kapittel 4 beskrive de metodiske valgene som er gjort i datainnsamlingsprosessen. Individuelt intervju med 3 spesialpedagoger danner utgangspunkt for undersøkelsens empiri. Her vil også etiske hensyn redegjøres for og vurderes.

Analysen av datamaterialet vil deretter utgjøre kapittel 5. Her er tematisk analyse brukt som utgangspunkt for den videre kodingen og kategoriseringen av empirien. I samme kapittel vil også resultatene av undersøkelsen presenteres.

Videre vil drøfting og tolkning av funn i lys av teori, utgjøre kapittel 6. Her er problemstillingen med utdypende forskningsspørsmål utgangspunktet for å se sammenhengen mellom de utvalgte teoretiske perspektivene, datamaterialet og annen forskningslitteratur.

Kapittel 7 danner en sammenfattet konklusjon og oppsummering av studiens funn med besvarelse av problemstilling og forskningsspørsmål. Her redegjøres det også for oppgavens begrensninger, og hva som kunne vært interessant å følge opp av andre/nye perspektiver på studiens tema.

2. Kunnskapsstatus

For å finne forskning på temaet og se problemstillingen i en større sammenheng har litteraturlister, mastergradsoppgaver og doktorgradsavhandlinger blitt lest. Søkemotorene Oria og Idunn har også inngått i dette arbeidet, og her har søkeordene vært avgrenset til blant annet begrepene *diagnostisk kategori, diagnose, spesialpedagog, spesialpedagogikk, profesjon, kunnskap, kompetanse og anerkjennelse*.

Av søkeresultatene fremkommer det at det finnes forskning på spesifikke diagnostiske kategorier i både det pedagogiske og spesialpedagogiske arbeidet i barnehager og skoler. Samtidig ser det ut til at det finnes lite forskning koblet til spesialpedagogers refleksjoner rundt møte med diagnostiske kategorier som helhet. Av større forskningsarbeid som er inne på tematikken, kan likevel Groven (2007) og Uthus (2014) sine doktorgradsavhandlinger nevnes som bidrag i denne retning.

Uthus (2014, s. 115-116, 157) undersøker i sin doktorgradsavhandling hvordan 11 spesialpedagoger opplever rollen og arbeidet sitt i en skole for alle. Gjennom dybdeintervjuer med spesialpedagogene kommer avhandlingen til flere interessante funn, deriblant hvordan spesialpedagogene baserer arbeidet sitt på en verdidimensjon, en profesjonell dimensjon og en nærhetsdimensjon. Dimensjoner som fremstår å være gjensidig avhengig av hverandre. Videre fremkommer det at informantene, så langt det er mulig, forsøker å unngå å ha fokus på kategorier og diagnoser, men at det er elevenes totale situasjon i en faglig og sosial sammenheng som er det interessante. I denne sammenheng fremhever avhandlingen også hvordan spesialpedagogenes nære relasjon til elevene danner grunnlag for en profesjonell yrkeskunnskap som ser verdien i det unike og hele barnet, og ikke bare diagnose.

I likhet med Uthus (2014) fremhever Groven (2007, s. 10, 195-196) i sin studie og doktorgradsavhandling, spesialpedagogen som profesjon med særlig vektlegging på hvordan 8 spesialpedagoger forstår og utøver sitt yrke. Avhandlingen kommer blant annet frem til at spesialpedagogene besitter en sammenvevd kompetanse, *et dobbelt blikk*, der betydningen av allmennpedagogisk og spesialpedagogisk kunnskap oppfattes å være et viktig element i profesjonsutøvelsen. Videre blir det i avhandlingen understreket at spesialpedagogikken har vært preget av skiftende diagnosebilder, men at det gjennom flere nåtidige signaler uttrykkes en generell skepsis til tiltroen arbeidsfeltet synes å ha for kartlegging og diagnosebruk. Som

understreket av forskeren (Groven), er det likevel betimelig å spørre hvorvidt bruken av begrepene i seg selv nødvendigvis må knyttes opp mot diskriminering eller stigma.

Som beskrevet i innledningen, gis det fra nasjonalt hold uttrykk for at spesialpedagogisk kompetanse er viktig. Hva denne kompetansen videre skal inneholde er ikke like tydelig. Ekspertgruppen for spesialpedagogikk kom i 2014 (s. 13-19) med en rapport kalt *Utdanning og forskning i spesialpedagogikk – veien videre*, som så på hva ulike instanser og institusjoner anså for å være viktig spesialpedagogisk kompetanse. I deres oppsummerende sammendrag for sentrale utdannings – og kunnskapsbehov i fremtiden, blir særlig ulike vansker og vanskeområder fremhevet. Blant annet språkvansker, atferdsvansker, sosio – og emosjonelle vansker samt utviklingshemming. I denne sammenheng vektlegges også kompetanse i veiledning og rådgiving på et individ - og systemnivå, men som oppgaven senere vil vise synes Ekspertgruppens samlede rapport heller å plassere seg i et kategorielt enn relasjonelt perspektiv, med bakgrunn i den overhengende troen på klassifisering og faglig spesialisering (Bakke, 2016, s. 52-53, 61).

Videre kommer det frem i en NIFU-rapport *Spesialpedagogisk forskning i Norge: Forsknings- og utviklingsarbeid innenfor det spesialpedagogiske fagområdet* (Holen et al., 2013, s. 33-35, 51), at spesialpedagogikken kan beskrives som og domineres av en vanskeorientert forskningstradisjon og en inkluderende tradisjon. I intervju med informanter fra ulike høyskoler og universiteter, gis det uttrykk for at polariseringen mellom de to tradisjonene har blitt tydeligere i det internasjonale forskningsmiljøet de senere årene. Nasjonalt er derimot tendensen ikke like sterk. Her er det større enighet om at et kombinert fokus både er nødvendig og viktig. Imidlertid, og som det påpekes i rapporten, ser man at diagnostisering og kartlegging har fått et større fotfeste de senere årene, på godt og vondt.

I det nasjonale og internasjonale forskningsmiljøet fremheves derfor det som har blitt gitt navnet «diagnostisk kultur» og den institusjonelle kategoriseringen. Arnesen (2003, s. 51-52) ser i sin fagartikkel «De «sårbare» barna og de «farlige» kategoriene i skolen», på hvilken betydning og hvilke konsekvenser kategoriseringen kan ha for elevene. Liknende reflekterer Groven (2013, s. 64-74) over ulike normalitets – og avviksbestemmelser, mens Madsen (2017, s. 25) og Brinkmann (2015, s. 17-23) undrer seg over de psykiatriske diagnosenes kraftige inntog i den vestlige kulturen, og peker på hvilken innvirkning diagnostiske kategorier kan ha på samfunnets forståelse av normalitet og individets forståelse av seg selv.

3. Teoretisk rammeverk

Det teoretiske rammeverket vil presentere relevante perspektiver for oppgavens problemstilling og utdypende forskningsspørsmål. Jeg har valgt å strukturere teorien inn i tre hoveddeler. I kapittel 3.1 vil spesialpedagogikkens fremvekst under moderniteten sette oppgavens tema i en historisk og politisk kontekst. Dette mener jeg er viktig for å vise hvordan oppbyggingen og institusjonaliseringen av den spesialpedagogiske disiplinen var, og fortsatt er, et sammensatt og komplisert fagfelt, preget av samfunnsmessige og politiske endringer. Det samme kapitlet vil også inkludere en redegjørelse av det spesialpedagogiske arbeids- og kunnskapsfeltet med ulike perspektiver, samt en introduksjon av diagnostiske kategorier med tilhørende betingelser.

Videre vil kapittel 3.2 inneholde en redegjørelse av spesialpedagogen som profesjon hvor det ses nærmere på spesialpedagogens rolle i skolen. Her er det gjort et utvalg av sentrale elementer ved profesjonens virke, nærmere bestemt krav og forventninger, kunnskap og kompetanse og maktposisjon. Avgrensningen er gjort på denne måten både med bakgrunn i oppgavens omfang, og med tanke på elementenes relevans for spesialpedagogenes refleksjoner rundt diagnostiske kategorier i skolen.

Som en videreføring av 3.2, vil kapittel 3.3 med utgangspunkt i filosofiske betraktninger om «Den andre» (Lévinas og Wifstad) og anerkjennelsesbegrepet (Honneth), understreke viktigheten av den profesjonelles bevissthet og kritiske refleksjon til yrkesutøvelsen. «Den andre» er valgt med bakgrunn i Lévinas forståelse av at mennesket blir gjort ansvarlig og mottakelig i møte med et annet menneske, mens den videre vektleggingen av anerkjennelse berører den profesjonelles etiske ansvar i blant annet å reflektere over det som verdsettes, men også det som ikke gis verdi i møtet med Den andre.

3.1 Spesialpedagogikkens fremvekst under modernitetens betingelser

Opplysningstiden betraktes som perioden hvor det moderne utdanningssystemet etablerte seg over store deler av den vestlige verden. I løpet av 1800-tallet skjøt institusjonaliseringen fart og store deler av befolkningen ble en del av den regulære skoleutdanningen (Vislie, 2004, s. 13). Den politiske bakgrunnen for den omveltende reformeringen av skolesystemet kan i følge Thuen (2017, s. 52–53), kobles til nasjonalstatens gjennombrudd der vektlegging av

mer demokratiske styringsformer var utgangspunktet for forestillingene om fremskritt og en bedre fremtid (Vislie, 2004, s. 13–14).

Den ledende diskursen i moderniteten knyttes gjerne til frihetsdiskursen, der likhets – og solidaritetsidealene preget demokrati – og utdanningsprosjektet. Den universalistiske retorikken knyttet til sosial rettferdighet og likhet eksisterte likevel bare innenfor visse grenser og for noen mennesker (Vislie, 2004, s. 16). Utviklingen av demokrati – og utdanningshistorien må derfor også ses i lys av det Wagner (referert i Vislie, 2004, s. 14–16) betrakter som disiplineringsdiskursen. Eksisterende side om side viser de to diskursene dermed tvetydigheten i modernitetsprosjektet gjennom de konflikterende prioriteringene individuell frihet versus kollektivt felleskap.

Demokrati – og utdanningsprosjektet med sin tilhørende konfliktrelasjon danner videre grunnlaget for utviklingen av spesialpedagogikken og det spesialpedagogiske fagfeltet. Gjennom fremveksten av arbeiderklassen ble samfunnet preget av en brytningstid der kravet om å danne en skole for alle ble kjempet frem. I overgangen fra allmueskolen til den nye folkeskolen skulle det likevel etableres grenser for hvem som skulle få lov til å være en del av alle-begrepet. Med etableringen av abnormskoleloven i 1881, som inkluderte blinde, døve og evneveike, ble det bestemt at opplæringen for disse spesifikke gruppene skulle finne sted i egne skoler. Eksklusjonen av visse «typer» elever ble dermed et synlig tegn på den tvetydigheten Wagner beskriver at preget moderniteten (Vislie, 2004, s. 18, 21).

Videre skulle trekk ved det Vislie (2004, s. 22–24, 28) betegner som den organiserte moderniteten mellom 1890-1960, gi en ny innfallsvinkel til spesialpedagogikkens vilkår i utdanningssystemet. Med introduksjonen av velferdsstaten og vitenskapeliggjøringen av politikken ble organisering, klassifisering og eksklusjon gjennom blant annet psykologiske intelligens – og evnetester, viktige styringsverktøy for fagfeltet i denne perioden.

Alliansebygging med andre yrkesgrupper som leger og psykologer kombinert med innflytelsen fra naturvitenskapene, styrket dermed spesialpedagogikkens individuell-diagnostiske fagforståelse og ikke minst segregeringspraksis (Nevøy, 2007, s. 54–55; Ravneberg, 2003, s. 222–223; Simonsen, 2010, s. 28–29).

Visjonen om integrering og senere inkludering skulle fra 1970-årene prege utdanningsprosjektet og spesialpedagogikken. Nye kunnskaps – og læringsperspektiver skulle få innpass og Vislie (2004, s. 32–34) skriver med henvisning til Wagner, at samfunnet

gjennomgikk en oppløsning av grenser, institusjoner og identiteter. Den spesialpedagogiske praksisen ble satt under kritikk og det kollektiv-inkluderende fagperspektivet fikk for alvor betydning i skolen. Her ble oppmerksomheten vendt vekk fra objektiverte funksjonshemmings – og diagnostiske kategorier, til hele elevpopulasjonen og til hvordan skolen bør endres for å imøtekomme alle elevene i fellesskapet (Nevøy, 2007, s. 57–59).

3.1.1 Det spesialpedagogiske arbeidsfeltet

Som redegjørelsen av spesialpedagogikkens fremvekst viser, har fagfeltet siden dets opprinnelse vært preget av samfunnsendringer og politiske mål. Hausstätter og Vik (2016, s. 37-39) viser med henvisning til Kuhns beskrivelse av paradigmer som rammen for vitenskapelig arbeid og kunnskapsutvikling, at spesialpedagogikken har utviklet seg fra å bære preg av en ensidig forsknings – og kunnskapstradisjon, til å befinne seg i skjæringspunktet mellom flere ulike paradigmer. Som et resultat finnes det i dag flere teoretiske perspektiver som på ulikt vis definerer hva som skal være det viktigste med den spesialpedagogiske virksomheten. Denne oppgaven vil støtte seg til Tangen (2012, s. 19-20), Groven (2013, s. 45-46) og Hausstätter (2007, s. 19-21) sin inndeling av det individuelle/kategoriske, relasjonelle og samfunnsmessige/organisatoriske perspektivet i spesialpedagogikken. Det er imidlertid viktig å påpeke at inndelingen av tilnæringsmåtene sjelden kan forstås som enten eller. I stedet må de betraktes som posisjoner som lever side om side, og som kan utfylle hverandre i ulike sammenhenger der det er behov for spesialpedagogiske tiltak (Solli, 2010, s. 36–37). Videre er det viktig å understreke at for denne oppgaven vil fremstillingen av perspektivene være et utsnitt av deres prinsipper og forståelser. Som nevnt tidligere er det særlig det individuelle/kategoriske og det relasjonelle som vektlegges i denne sammenheng, da samfunnsmessige føringer også ses på som inkludert i det relasjonelle paradigmet (Groven, 2013, s. 11; Tangen, 2012, s. 20).

I følge Skrtic (1991, s. 102-106), kan den spesialpedagogiske kunnskapstradisjonen forstås å være fundert i et funksjonalistisk paradigme, som gjennom et mikroskopisk utsnitt av den sosiale virkeligheten, søker etter å finne en objektiv sannhet om verden og kunnskap om mennesket. Med særskilt fokus på individuelle vansker og diagnoser, psykometrisk testing og kartlegging, kan dette paradigmet i dag sies å vektlegge en kategorisk, patologisk eller medisinsk forståelse. Her tas vanskene og de diagnostiske kategoriene for gitt, og målet er å tilby enkeltmennesket kompensatoriske pedagogiske tiltak. Dette for å redusere de spesifikke

problemene og graden av å være spesiell, av hensyn til både individet og samfunnet (Groven, 2013, s. 10–11, 64–65; Hausstätter, 2007, s. 19; Hausstätter & Vik, 2016, s. 40).

Ønsket om å dyrke mangfoldet og skape et inkluderende samfunn, kan videre forstås som å være målsettingen bak både det relasjonelle og det organisatoriske perspektivet i spesialpedagogikken (Groven, 2013, s. 45–46; Hausstätter, 2007, s. 20–21). Den organisatoriske eller samfunnsmessige måten å forstå spesialpedagogikk på, er i følge Hausstätter (2007, s. 20-21) og Tangen (2012, s. 18-19), fundert på en erkjennelse av at funksjonshemming og lærevansker oppstår som en konsekvens av problemskapende pedagogiske og systemiske vilkår i skolen og samfunnet. Innen dette perspektivet er det derfor viktig å rette søkelyset mot de organisatoriske rammene og strukturene som er med på å skape patologier (Skrtic, 1991, s. 173-179).

Utviklet som en reaksjon på det objektivistiske og kategoriske paradigmet, skriver Groven (2013, s. 10-11, 44-45), at det relasjonelle perspektivet har særlig fokus på betydningen av sosiale prosesser og strukturer, variasjon blant elever og forståelse av vansker som et spill mellom ulike individuelle og systemiske faktorer. Om den sosiale modellen, som tildels sammenfaller med den relasjonelle tilnærmingen (Groven, 2013, s. 46) oppsummerer Hausstätter (2007, s. 21) slik: «Kjernen i dette programmet er basert på synet om at funksjonshemming er et produkt av måten vi forstår og oppfatter det samfunnet vi er en del av på».

Videre kan Nevøy (2007, s. 57-60) sin fremstilling av det kollektiv-inkluderende paradigmet i spesialpedagogikken, forstås som å være sammenfattet av både det organisatoriske og relasjonelle perspektivet. Her rettes faginteressen mot elevpopulasjonen som helhet, utdanningsfeltets fellesarenaer samt betingelser og barrierer for læring, utvikling og deltakelse. Med et kritisk-vurderende utgangspunkt skriver Nevøy (2007, s. 58-59), at den spesialpedagogiske virksomheten innenfor dette paradigmet handler om å reise spørsmål ved hvordan ulikhet fortolkes, og hvilken betydning de sosiale og samfunnsmessige konstruksjonene har for individets læring og identitetsdannelse.

3.1.2 Diagnostiske kategorier

Et kort historisk tilbakeblikk viser at det individrettede perspektivet og den individuelle årsaksdiagnosen har vært sentral i forklaringen av avvik og iverksettingen av pedagogiske tiltak (Haug, 1998, s. 91). Thuen (2008, s. 134, 184–185) skriver at fra 1880-årene og utover,

var kategorien «abnorm» en fellesbetegnelse for barn forstått som blinde, døve og åndssvake (elever med utviklingshemming). På 1950-tallet ble begrepet oppløst og betegnelsen «åndssvak» og «tilbakestående» slått sammen til samlebetegnelsen «evneveik». På samme tid, skriver Groven (2013, s. 64–65) og Thuen (2008, s. 185–186), at bruken av IQ-tester steg betraktelig. Dette førte med seg et økende fokus på det psykologiske aspektet ved diagnostiseringen, og vi fikk etter hvert nye diagnostiske kategorier som ADHD, autismspekterforstyrrelser, Aspergers syndrom og MDB (multiple personality disorder).

Etter en periode med større fokus på enkeltindividet og naturlige menneskelige variasjoner, ble det fra overgangen til det 21 århundre, igjen en økende oppmerksomhet rettet mot diagnostisering og betydningen av diagnoser i det norske skolesystemet (Groven, 2013, s. 65; Langager & Jørgensen, 2011, s. 18). NOU 2003: 16 (s. 90) formulerte det slik: «Den diagnostiske kulturen i skolen står sterkt. Forestillingen om normaleleven dominerer, og avvik knyttes til egenskaper hos den enkelte elev». Hvilke konsekvenser denne forestillingen innebærer, har vært debattert av flere forskere og fagfolk de senere årene. Madsen (2017, s. 25) skriver i sin fagartikkel om hvordan de psykiatriske diagnosenes inntog i kulturen har bidratt til en stor debatt, og ikke minst kritikk, av det som forstås å være «innsnevring av normaliteten» og «tingliggjøring» av mennesket. Likeledes påpeker Brinkmann (2015, s. 17-23) i sin fagbok *Det diagnostiserte livet: Økende sykliggjøring i samfunnet*, at patologiseringstendensen, som vil si at menneskelige evner og egenskaper i økende grad blir forstått som sykdomstegn i behov for behandling, bidrar til en individualisering av problemene. Johannisson (2006, s. 39-40) ser i denne sammenheng på hvordan diagnoser skapes i en historisk, kulturell og sosial sammenheng. Med henvisning til vitenskapsfilosofen Ian Hacking sin beskrivelse av «interactive kinds», pekes det her til hvordan kategoriene både er med på å påvirke menneskets oppfattelse av seg selv og miljøets oppfattelse av mennesket.

Det er dermed mulig å fastslå at diagnostisering utgjør visse måter å se og tolke individet og virkeligheten på, som bringer med seg både muligheter og betingelser for enkeltmenneskets identitetsdannelse (Arnesen, 2004, s. 160; Hansen, 2011, s. 85). For noen barn og voksne kan det å la seg diagnostisere og medisinere være et steg på veien til det Hansen (2011, s. 86) beskriver som en mer normalisert, men også akseptabel atferd. Kategoriene kan utløse rettigheter, frata skyld og bidra til klarhet i utfordringer som lenge har virket å være uforståelig. For andre kan kategoriene derimot føre med seg negative konsekvenser. Med utgangspunkt i en individbasert problemforståelse, kan kategoriene blant annet bidra til at

andre mulige konklusjoner utelates. Videre kan fokuset på avviket og diagnosen gjøre at eleven tilkjennes en «merkelapp», som i verste fall bidrar til at den enkelte både stigmatiseres og ekskluderes fra fellesskapet. Vektleggingen av diagnostiske kategorier kan potensielt også stå i veien for å se elevens individuelle ressurser og egenskaper. Dette kan føre til at kompleksiteten i mennesket ikke blir tatt høyde for, noe som kan ha store konsekvenser for ivaretagelsen av menneskets egenart (Arnesen, 2003, s. 55–57, 2004, s. 160–161; Groven, 2013, s. 64).

3.2 Spesialpedagog som profesjon

Som velferdsstatsprofesjon eller semiprofesjon, har spesialpedagogen fulgt samfunnet og skoleapparatets utvikling gjennom lang tid. Videre er begrepet profesjon som Molander og Terum (2008, s. 16) skriver, flertydig, og det hersker mange definisjoner av hva en spesialpedagogisk profesjon er og ikke minst hva den skal drive med. Som Groven (2007, s. 17-19; 2013, s. 54-55) påpeker i sin avhandling, er det blant annet diskusjoner rundt det faktum at spesialpedagogen ikke bærer en beskyttet tittel, har ingen yrkeseksklusivitet eller en spesifikk kunnskapsbase som bare er forbeholdt fagfeltet. Dette vil ikke bli videre utdypet i denne oppgaven, men det stadfestes og anerkjennes likevel at profesjonsbegrepet er omstridt.

Videre skriver Abbott (referert i Tveit & Cameron, 2016, s. 102) at «profesjoner utvikler seg når det oppstår et nytt felt eller nye behov i samfunnet». I det spesialpedagogiske fagfeltet ses dette gjennom hvordan fremveksten av spesialpedagogprofesjonen utviklet seg parallelt med det økte behovet for spesialundervisning rundt 1950-60 tallet. Ravneberg (2003, s. 213–214, 226) ser i sin analyse av den spesialpedagogiske yrkesutvikling også på hvordan velferdsstaten, med sine tilhørende tjenester og tiltak, dannet utgangspunkt for spesialpedagogens profesjonalisering. Her retter hun særlig fokuset på synet for normalitet og avvik, som gjennom historien har vært med på å utvikle bestemte praksiser innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet (jf. kap 2.1). Praksiser som gjennom moderniteten både har bidratt med et klassifiseringsregime, men også oppfatninger som at funksjonshemming bør normaliseres og inkluderes. «Yrkesgruppens utvikling kan ses som et normalitetens speil over en periode på hundre år: fra mangfold, rangordning og klassifisering via samling til utvidelse og inkludering» (Ravneberg, 2003, s. 222).

3.2.1 Krav og forventninger

I doktorgradsavhandlingen *Spesialpedagogens oppfatning av sin rolle i en skole for alle* (2014, s. 43–44), skriver Marit Uthus med henvisning til Merton sin rolleteori, at spesialpedagogen befinner seg i en sosial rolle, der det stilles en rekke ulike krav og forventninger. Fordi skolen videre er et komplekst system, påpeker Uthus (2014, s. 44), at spesialpedagogen ikke kun vil befinne seg i én rolle, «men derimot *et sett av roller, der det for hver enkelt av rollene knytter seg ulike forventninger til deres atferd*²». Kravene og forventningene til spesialpedagogens profesjonsutøvelse er derfor lett å forestille seg at kan være motsetningsfylte.

Gjerne omtalt som et spesialpedagogisk dilemma eller spenningsforhold, kan dette for eksempel vise seg gjennom hvor mye spesialpedagogen skal fokusere på det spesielle versus det generelle. Her blir spørsmålet om synliggjøring også relevant. Synliggjøring av vansker og særskilte behov kan være bunnet i en intensjon om å bidra til rettferdighet og likeverd, men kan også komme til å bidra til stigmatisering (Morken, 2012, s. 153–157; Uthus, 2014, s. 38–39). I verste fall, skriver Morken (2012, s. 156), kan et fokus på det spesielle «bidra til elendighetsbeskrivelser, svakhetsdiagnostikk, avviksproduksjon og marginalisering». Forventningene knyttet til at spesialpedagogen skal være med å avdekke og synliggjøre vansker eller utfordringer, må derfor også ses i sammenheng med utilsiktede negative konsekvenser for elevens videre utvikling (Morken, 2012, s. 153–156).

3.2.2 Kunnskap og kompetanse

Spesialpedagogikk har ansvar for å få frem kunnskap om marginale gruppers behov, særlig mennesker med lav produktivitet, som blir oppfattet som uviktige, byrdefulle, brysomme og kostbare eller som er oversett og usynliggjort. Faget må samtidig ha ansvar for å utvikle kunnskap om hva som fører til og kan motvirke marginalisering og ekskludering (Arnesen & Simonsen, 2011, s. 120).

Arnesen og Simonsen (2011, s. 120-121) viser i sin beskrivelse, at det spesialpedagogiske kunnskapsområdet strekker seg fra et individuelt – og gruppeanliggende ansvar, til et større og mer helhetlig rettet fokus, med vektlegging av et metaperspektiv og «individet i

² Ikke min utheving

systemet». Videre påpeker Grimen (2008, s. 71–72) at kjennetegnet ved menneskeorienterte profesjoner, er at de kombinerer kunnskapselementer fra ulike fagområder i møtet med praksisfeltet. For spesialpedagogikken ser vi dette gjennom hvordan tradisjonen har hentet kunnskapsdeler fra pedagogikk, filosofi, medisin, psykologi og jus, for å danne et eget fagfelt. Et fagfelt som med alliansebygging med andre profesjoner, har resultert i et bredt kunnskapsgrunnlag og en flerdimensjonalitet (Ravneberg, 2003, s. 224), som Fasting (2016, s. 74) skriver, gir «en vid forståelsesramme og ulike handlingsrom ved tilrettelegging av opplæring for barn og unge med særlige behov».

Samtidig, og som Grimen (2008, s. 72–73) og Fasting (2016, s. 74–75) påpeker, vil heterogeniteten ved fagfeltet også utfordre integrasjonen (sammenhengen) mellom de ulike kunnskapsdelene. Med svake forbindelser til hverandre eller med utgangspunkt i ulike verdigrunnlag, kan elementene skape både dilemmaer og spenninger. Innen spesialpedagogikken viser dette seg for eksempel i hvordan retten til spesialundervisning, som er nært tilknyttet det medisinsk-diagnostiske paradigmet, blir utfordret av et alternativt perspektiv som setter fokus på normalitetsforståelser og skapte barrierer (Kirkebæk, 2010, s. 75–77). Grimen (2008, s. 73–74) hevder at det er i slike praktiske utfordringer, som han kaller praktiske synteser, at profesjonenes meningsfulle helhet skapes. For den spesialpedagogiske profesjonen, vil det si at de ulike kunnskapsdelene kobles sammen til en enhetlig kompetanse i situasjonsbestemte utfordringer, der løsninger blir til. Alt etter den enkelte elevs behov og læringsmiljø (Groven, 2013, s. 145, 148-150).

Profesjonens praktiske kunnskap i form av individuelle vurderinger og skjønn, trer dermed frem som viktige elementer ved profesjonsrollen. Grimen og Molander (2008, s. 179) skriver, «Allmenne handlingsregler gir sjelden entydige konklusjoner om hva som bør gjøres i konkrete tilfeller. For å kunne fatte slike beslutninger må man også bruke dømmekraft». Innen det spesialpedagogiske fagfeltet er skjønnsutøvelsen tydelig i flere sammenhenger, blant annet når det kommer til retten til spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning. Skjønn blir også utøvd i det direkte arbeidet med barn og unge (Groven, 2013, s. 125), der spesialpedagogen både må tilpasse seg de politiske retningslinjene og føringene for arbeidet, og samtidig «ta gode beslutninger for elevene» (Wilson, 2012, s. 39).

3.2.3 Makt

Menneskeprofesjonene kan likevel ikke bare forstås som hjelpere som skal ta gode beslutninger, uten at man samtidig tar hensyn til at profesjonsutøvere er gitt en makt - og tillitsposisjon, som medfører at relasjonen til andre vil være kjennetegnet ved sårbarhet og avhengighet (Fauske, 2008, s. 50). En av dem som var særlig opptatt av dette, var den anerkjente filosofen og idéhistorikeren Michel Foucault. Med interesse for diskurser, praksiser og forståelsesformer viste han at makt utspiller seg i komplekse relasjoner og situasjoner innenfor institusjoner som fengsel, sykehus og skole (Vågan & Grimen, 2008, s. 412–413; White, 2006, s. 12–14). Vågan og Grimen (2008, s. 412) skriver «Gjennom legens, psykiaterens eller lærerens registrering, notering og systematisering av informasjon produseres kunnskap og diskurser om individer». Med ulike evalueringssystemer – og målingssystemer gjør skolen dermed eleven til gjenstand for observasjon, kontroll og overvåkning (Foucault, 1994, s. 182–195; Winslade & Monk, 2008, s. 101).

Foucault forstår makt videre som verken positiv eller negativ, men produktiv. Med dette mener han at makten i samfunnet også er med på å forme individuelle identiteter, tenkemåter, vaner og sosiale kategorier. Dette viser seg i skolen gjennom hvordan disiplineringsteknikkene plasserer elevene i forhold til hverandre, og danner grunnlag for en viten om «det normale» og «det avvikende». Ut fra det rådende normalitetssynet med tilhørende kategorier og beskrivelser, danner den enkelte elev en forståelse av seg selv og sine omgivelser (Froestad & Solvang, 2000, s. 24–25; Vågan & Grimen, 2008, s. 413). Foucault kaller effekten denne makten har på mennesket som «blikket». Gjennom kartlegginger, tester, vurderinger og eksamener blir elevene bevisst på hvordan andre ser på dem (Winslade & Monk, 2008, s. 51–53). «Den spesialpedagogiske profesjonen inneholder derfor en sosial og psykologisk makt som forteller mennesker hvordan de skal presentere sin historie om seg selv» (Hausstätter, 2007, s. 114).

Skal spesialpedagogen utøve yrket sitt på en profesjonell og god måte, er det som Molander og Terum skriver (2008, s. 23), dermed både behov for å se konstruktivt på egen praksis, men og å «løfte blikket» og se på hvilke betingelser profesjonsutøvelsen baseres på og det som tas for gitt.

3.3 Profesjonsutøvelse i et spenningsfelt

Tradisjonelt sett har spesialpedagogikken vært koblet til spesialundervisning og spesialpedagogisk hjelp. Med innføringen av en inkluderende skole og en økende politisk satsning på livslang læring, har den spesialpedagogiske virksomheten og kunnskapsgrunnlaget utviklet seg langt utover det individspesifikke fokuset på elevers definerte vansker, og spesialundervisning i segregerte organiseringsformer utenfor klasserommet (Groven, 2007, s. 390; Tveit & Cameron, 2016, s. 99–102).

Reformpedagogiske strømninger har, som Groven (2007, s. 390) og Hausstätter (2007, s. 60) påpeker, ført med seg kunnskapssyn som blant annet vektlegger barnets interesse, elevsentrert undervisning, allsidig utvikling og selvrefleksjon. Her finner vi blant annet fokuset på berikelse eller Befring (2012, s. 53–55) sin fremheving av «enrichmentperspektivet», hvor oppmerksomheten rettes mot positiv fokusering og ethvert menneskets lærings – og utviklingspotensial.

Groven (2007, s. 37–39, 2013, s. 47) og Hausstätter (2007, s. 40) ser denne endringen i den spesialpedagogiske profesjonen opp mot moderne og postmoderne prinsipper og tendenser. Modernisme og postmodernisme er i denne sammenheng sammensatte begreper og fenomener, som i samfunns – og profesjonsutvikling kan forstås å være overganger eller endringer i tidsperioder. For det spesialpedagogiske fagfeltet viser dette seg i hvordan den tradisjonelle og modernistiske oppfatning av spesialpedagogikkens virke, blir utfordret av nye perspektiver på kunnskap, læring og utvikling slik det ble redegjort for med henvisning til Vislie (2004, s. 32–39) tidligere. Hausstätter (2007, s. 63–70) påpeker at dette har ført til at spesialpedagogikken må forholde seg til motstridende perspektiver for hva fagfeltet skal befeste seg med og dikotomier som viser seg i spenningen mellom for eksempel inkludering – ekskludering, normalskole – spesialskele, mennesket som subjekt – mennesket som objekt.

I utviklingen til et multi-paradigmatisk felt, der det ikke lenger finnes kun et teoretisk perspektiv som definerer hva som er viktig spesialpedagogisk kunnskap, påpeker Groven (2007, s. 421–425), at den enkelte spesialpedagogs etiske og relasjonelle grunnholdning, verdier og bevissthet har blitt en avgjørende del av profesjonaliseringsutviklingen og ikke minst den faktiske yrkesutøvingen (Eriksen, 2001, s. 94–95, 99–101; Hausstätter & Reindal, 2016, s. 15–16). For profesjonsutøveren har dette skapt et rom og en viss frihet til å forme egen rolle og yrkesutøvelse. Samtidig har det bidratt til en sårbarhet og usikkerhet som problematiserer profesjoners autoritet og legitimitet, noe flere kan finne utfordrende å måtte

forholde seg til (Eriksen, 2001, s. 94–95; Groven, 2007, s. 421). Med utgangspunkt i en postmoderne etikk fremhever Hausstätter (2007, s. 70–71) og Nordin-Hultman (2004, s. 198–205), derfor at profesjonsutøveren er nødt til å være bevisst sine valg og holdninger i enhver pedagogisk handling. I dette ligger også det å være oppmerksom på det som tas for gitt i de forestillingene og praksisene som hersker i skolen.

Videre vil oppgaven se på hvordan forståelsen av Den andre gjennom Lévinas og Wifstad, og forståelse av anerkjennelse i lys av Honneth, kan være et utgangspunkt for den profesjonelles grunnholdning, bevissthet og kritiske refleksjon til yrkesutøvelsen. Slik en tidligere masteroppgave har poengtert før meg (Brufлот & Strømhaug, 2011, s. 32), vil denne oppgavens bruk av begrepet Den andre, være ulik Lévinas egen forståelse. Hans benyttelse av begrepet dreier seg ikke om en annenhet befestet i en kunnskapsdefinert kategori (Henriksen, 2004, s. 531–532; Lévinas, 1996, s. 28–29). Derimot vil min anvendelse av begrepet strekke seg mot denne retningen, der Den andre betraktes å være et individ forstått som annerledes eller spesiell. Å bruke betegnelsen på denne måten kan, som Brufлот og Strømhaug (2011, s. 32) påpeker, være problematisk nettopp fordi det kan bidra til språkliggjøring, definisjonsmakt og et skille mellom «vi» som det «normale» og «Den andre» som noe «avvikende». Som forfatterne (Brufлот & Strømhaug) vil jeg likevel bruke begrepet i et forsøk på å synliggjøre mulighetene og utfordringene som ligger i anvendelsen av diagnostiske kategorier.

3.3.1 Den andre

Henriksen (2004, s. 528–530) skriver at mange filosofiske retninger ofte starter med spørsmålet om hva som er det mest grunnleggende. Innen den vestlige filosofien, som har dominert vår måte å tenke på, er oppmerksomheten om det som kommer først i verden våre behov, intensjoner og begjær. Her er verden noe *for meg*, det vil si noe jeg skal begripe og forstå. Emmanuel Lévinas³, én av de mest kjente filosofene innenfor postmoderne etikk, gjør oppgjør med denne filosofiske tilnærmingen som plasserer menneskets behov først og etikken som noe sekundært. For ham er måten vi oppfatter verden på, noe som ligger utenfor oss selv og vår kontroll. Lévinas avviser dermed at etikken stammer ut fra menneskets

³ Oppgaven vil ikke gi en fullverdig beskrivelse av Lévinas sin første filosofi, da verken problemstillingen eller rammene for prosjektet gir rom for dette. Det er derfor gjort et utvalg av hans betraktninger om forståelsen av Den andre, som anses å være mest relevant for oppgavens tematikk.

behov, og forankrer den som en «første filosofi». Med dette viser han at det som preger etikken er streben etter sosialitet, etter Den andre. Det er gjennom relasjoner til andre at vi forstår oss selv, utvikler våre evner og muligheter, og blir dem vi er (Kemp, 1992, s. 44-46; Lévinas, 1996, s. 38-39).

«Ansigtet sætter sig imod min besiddelse og magt. I dets epifani, dets udtryk, det sanselige, der endnu kan begribes, forvandler det sig til en total modstand mod at blive grebet» (Lévinas, 1996, s. 194). Vektleggingen av Den andres ansikt er i Lévinas filosofiske tilnærming, viktig for å forstå det bærende etiske ansvaret mennesket har i møte med en annen. Gjennom beskrivelsen av ansiktet som nakent, uten beskyttelse og vergeløst, kan dette som Henriksen (2004, s. 534) påpeker, kanskje best eksemplifiseres gjennom « [...] barnets uforbeholdne og tillitsfulle utlevering av seg selv overfor noen det fester tillit til». Sett til en pedagogisk praksis vil dermed måten den profesjonelle forholder seg til denne relasjonen, også ha en etisk verdi gjennom hvordan han eller hun fremstår for Den andre. Åge Wifstad (1994, s. 3678-3679) setter i denne sammenheng opp to ulike måter å forholde seg til Den andre på, som er særlig fremtredende i den vestlige kulturen i dag. Betraktet som den «greske» og den «jødiske» tilnærmingen skriver Wifstad (1994, s. 3678), at den profesjonelle befinner seg i et krysspress mellom å se etter det typiske (greske) og det unike (jødiske) i Den andre. Et krysspress, som hvis en ikke er bevisst, kan komme til å ha en undertrykkende effekt på individets behov og forutsetninger (Pettersen & Simonsen, 2010, s. 62).

Videre vil begrepet anerkjennelse, slik Honneth (2008) forstår det, bidra til å belyse den profesjonelles krav til bevissthet omkring det pedagogiske ansvaret som ligger i å anerkjenne Den andres unikheter innenfor institusjoners betingelser og føringer (Åmot & Skoglund, 2019, s. 39–40).

3.3.2 Den andre i et anerkjennende perspektiv

Den tyske moderne sosialfilosofen Axel Honneth er én av de mest sentrale skikkelsene som har vært med på å bygge opp det teoretiske fundamentet for anerkjennelsesbegrepet. Hans teori har utspring i en relasjonell forståelse, der anerkjennelse er betinget av gjensidige interaksjoner med andre mennesker (Pettersen & Simonsen, 2010, s. 19; Åmot & Skoglund, 2019, s. 24–27). Med utgangspunkt i Hegel sin forståelse av anerkjennelse som selve fundamentet for menneskets identitetsutvikling, skriver Honneth (2008, s. 103) «Det er

åpenbart nærliggende å skille mellom former for sosial integrasjon ut fra hvorvidt de etableres gjennom emosjonelle bindinger, tildeling av rettigheter eller en felles orientering mot verdier». Med dette understreker han at en vellykket selvdannelse avhenger av tre anerkjennelsesformer i tre ulike livsfærer, nærmere bestemt privatsfæren, den rettslige sfæren og den solidariske sfæren (Honneth, 2008, s. 102-104; Jordet, 2020, s. 90–91).

Med bakgrunn i oppgavens ramme og omfang, og med tanke på hva som anses å være relevant for problemstillingen, vil det kun være sistnevnte sfære (den solidariske) som blir redegjort for videre.

I motsetning til anerkjennelsen av det universalistiske prinsippet om likeverd slik det fremkommer i den rettslige sfæren, handler den sosiale verdsettingen om det som skiller individene fra hverandre. Anerkjennelse i den solidariske sfæren fremhever dermed menneskets behov for å bli anerkjent for sine individuelle egenskaper og ferdigheter (Honneth, 2008, s. 130–131; Jordet, 2020, s. 100–103). I samfunnet blir den sosiale verdsettingen i følge Honneth (2008, s. 130–133, 136–137), bestemt ut fra fellesskapets kulturelt gitte verdier. Det er altså fellesskapets referanseramme for vurdering av individets bidrag og ytelser til kulturen, som i denne sfæren blir gjenstand for anerkjennelse. I denne sammenheng fremhever Honneth slik Jordet (2020, s. 103) skriver, «spenningen som ligger i de verdisystemer som preger institusjoner og sosiale fellesskap». I skolen viser dette seg på flere områder. Blant annet gjennom hvordan de teoretiske kunnskapene prioriteres fremfor de mer praktiske læringsformene, og der fremhevingen av skolens kvalifiserende og sosialiserende formål synes å være viktigere enn dannelse. Skolens verdisystem synliggjør dermed hvilke egenskaper og prestasjoner som anses å være mer verdifulle enn andre, noe som kan bidra til at elever som ikke mestrer gjeldende praksisformer, står i fare for å komme inn i destruktive lærings – og identitetsforløp (Jordet, 2020, s. 103–109).

For Honneth handler anerkjennelse derfor også om å være bevisst på at det finnes urett og krenkelser i samfunnet vårt, som verken er formulert eller uttalt (Simonsen, 2010, s. 37). Begrepet patologi definerer Jordet (2020, s. 26), med henvisning til Honneth, som «uttrykk for avvik fra en ønsket standard som følge av erfaringer av krenkelser». Her fremheves den menneskelige smerten som Den andre kan oppleve når muligheten til å være annerledes eller unik, blir hindret eller nektet i sosiale relasjoner eller en bestemt kulturell sammenheng (Jordet, 2020, s. 27). For de profesjonelle, som daglig er i kontakt med barn og unge, kan vi i denne sammenheng snakke om et økt krav til etisk bevissthet om at det finnes «hvite

flekker» for både anerkjennelse og krenkelser (Simonsen, 2010, s. 37). Om spesialpedagogen som Steinnes (2010, s. 115) skriver skal kunne bidra til rettferdighet, likeverd og vekst må hen dermed øve seg på å se etter «[...] det som kan vise seg *mellom*⁴ strukturene». Både i den kulturelle og samfunnsmessige konteksten, og i det daglige møtet med Den andre.

3.4 Oppsummering

I dette kapittelet har det teoretiske rammeverket for oppgaven blitt presentert. Her har problemstillingen med tilhørende forskningsspørsmål fungert som et overordnet utgangspunkt for kunnskapsgrunnlaget og utvalget av teori.

Teorikapittelet har vært delt inn i tre deler, med mål om at hver del treffer noe essensielt ved problemstillingen og forskningsspørsmålene. Bygget på hverandre kan det teoretiske rammeverket sies å bevege seg fra et historisk og teoretisk fokus, til et mer praksisrettet og til slutt etisk overblikk over spesialpedagogikkens og spesialpedagogens virksomhet. I hver del er det av hensyn til problemstilling og oppgavens omfang, valgt ut perspektiver som anses å være sentrale for studiens tematikk.

I kapittel 3.1 blir Vislie (2004) og Ravneberg (2003) sin fremstilling av spesialpedagogikkens fremvekst under moderniteten presentert. Videre redegjøres det for Groven (2013), Hausstätter (2007) og Tangen (2012) sin inndeling av ulike paradigmer i fagfeltet, samt Arnesen (2003, 2004) og Hansen (2011) sin vektlegging av diagnostiske kategorier. Kapittelet stadfester at modernitetens tvetydighet i form av frihets – og disiplineringsdiskursen har preget, og fortsatt preger det spesialpedagogiske arbeids – og kunnskapsfeltet. I tråd med samfunnsutviklingen redegjøres det for at spesialpedagogikken har gått fra å være en ensidig kunnskaps – og forskningstradisjon, til et multi-paradigmatisk felt bestående av ulike teoretiske perspektiver. Her blir særlig det individuelle/kategoriske, samfunnsmessige og relasjonelle perspektivet presentert. Videre stadfestes det i kapittelet at vektleggingen av diagnostiske kategorier, er en sentral del av både den historiske og nåværende spesialpedagogiske virksomhet. Her ses det særlig til hvordan kategoriseringen

⁴ Ikke min utheving

kan bære med seg positive muligheter, men også negative konsekvenser for menneskets identitetsdannelse.

I kapittel 3.2 ses det nærmere på spesialpedagogen som profesjon. Morken (2012) sin fremstilling av spesialpedagogikkens spenningsforhold og dilemmaer, fremstår i denne sammenheng som en overordnet oppsummering av kapittelets ulike underoverskrifter. Både i presentasjonen av krav og forventninger, kunnskap og kompetanse (Fasting, 2016; Grimen, 2008) og fagfeltets maktposisjon (Foucault, 1994; Vågan & Grimen, 2008), vises det til at spesialpedagogen må balansere ulike forhold opp mot hverandre i sin daglige yrkesutøvelse. Kapitlet fremhever derfor behovet for, og viktigheten av, den profesjonelles praktiske tilnærming til arbeidet og kritisk-konstruktive blikk på arbeids – og kunnskapsfeltets betingelser.

Kapittel 3.3 trekker tråden med spenningsforhold videre, i introduksjonen av spesialpedagogikkens plass i et spenningsfelt preget av et mangfoldig og motstridende kunnskapsgrunnlag (Groven, 2007; Hausstätter, 2007). Med bakgrunn i moderne og postmoderne strømninger, synliggjør kapitlet behovet for en faglig og etisk bevisst profesjonsutøver. Blikket rettes derfor mot to anerkjente filosofer; Emmanuel Lévinas (1996) sin fremstilling av Den andre og Axel Honneth (2008) sin presentasjon av den solidariske sfæren. Dette tilføyer oppgaven en dypere forståelse for den enkelte spesialpedagogs ansvar og bevissthet i møte med eleven.

Valget av teoretiske perspektiver betyr samtidig at andre tilnærminger er utelatt. I oppgavens siste kapittel (7.3) vil derfor hva som kunne vært interessant å følge opp av nye eller andre vinklinger på temaet, fremheves.

4. Metodisk tilnærming

«På hvor mangfoldig vis kommunikationen mellom os end kan arte sig, den består altid i at vove sig frem for at blive imødekommet» (Løgstrup, 2010, s. 27).

I denne delen av oppgaven vil jeg redegjøre for prosjektets forskningsdesign og den metodiske tilnærmingen som er benyttet for å innhente empiri. Slik Løgstrup skriver at kommunikasjon alltid handler om å våge og bli imøtekommet, har det vært et mål for meg i dette arbeidet å møte informantene⁵ med en åpen og respektfull holdning for deres tanker og erfaringer. Den videre redegjørelsen av det metodiske kapittelet vil forhåpentligvis vise dette gjennom valg av metode, gjennomføringen av datainnsamling og refleksjoner omkring etiske perspektiv og vurdering av kvalitet.

4.1 Kvalitativ metode

I utarbeidelsen av tema og problemstilling for forskningsprosjektet, ble det tydelig for meg at jeg gjennom en spesialpedagogisk vinkling ønsket å få en dypere innsikt og kontakt med praksisfeltet og den sosiale virkeligheten. Etter å ha vært innom ulike temaer og avgrensede områder jeg ønsket å utforske, landet jeg til slutt på temaet kategorisering og spesialpedagogers refleksjoner rundt møtet med diagnostiske kategorier i barneskolen.

Jacobsen (2015, s. 64) skriver at problemstillingen bør være utgangspunktet for studiens forskningsdesign og valg av metode til datainnsamlingen, der særlig dimensjonen klar-uklar er førende. Med problemstillingen; *Hvilke refleksjoner kommer til uttrykk i spesialpedagogers møte med diagnostiske kategorier i barneskolen?* ble det naturlig å plassere metodearbeidet i en kvalitativ tilnærming. Problemstillingen kan karakteriseres som eksplorerende eller åpen, der det først og fremst handler om å gå i dybden og få frem nyanser (Jacobsen, 2015, s. 64). Dette medfører vanligvis få undersøkelsesenheter, fordi en eksplorerende problemstilling ofte kjennetegnes ved et intensivt opplegg med et stort behov for konsentrasjon.

⁵ For den videre redegjørelsen av metodiske valg, vil jeg referere til personene i studien som informanter eller deltakere.

Thagaard (2018, s. 14) hevder at kvalitativ metode har to sentrale sider ved seg; *systematikk* og *innlevelse*. Den systematiske tilnærmingen til forskningsprosessen handler om at forskeren «[...] har et reflektert forhold til viktige beslutninger i løpet av prosessen». Det innebærer at valgene skal være gjennomtenkte og basert på grundige vurderinger, slik at de sosiale fenomene som studeres forstås på bakgrunn av et helhetlig inntrykk. Videre innebærer innlevelse en nærhet til personen(e) som inkluderes i studien. Referert til Løgstrup sitt fokus på å bli imøtekommet, handler det i denne sammenheng om å være mottakelig, åpen og respektfull for den virkeligheten som menneskene lever i (Thagaard, 2018, s. 14–15).

4.1.1 Individuelt intervju

Med utgangspunkt i problemstillingens vektlegging av spesialpedagogers refleksjoner, ble intervju valgt som metode i forskningsprosjektet. Thagaard (2018, s. 89) skriver “Intervju gir et særlig godt grunnlag for å få innsikt i personers erfaringer, tanker og følelser [...] og hvilke synspunkter og perspektiver de har på temaer intervjuet handler om”.

Intervju som metode kan videre ha ulike former. Den mest dominerende formen er det individuelle intervjuet, hvor relativt få deltakere undersøkes. Her intervjuer man deltakerne separat, noe som bringer frem individuelle synspunkter. Fokusgruppeintervju eller bare fokusgruppe, er en annen intervjuform hvor deltakerne samles til en samtale og/eller diskusjon over utvalgte temaer. Denne formen kan være særlig hensiktsmessig når man ønsker å få frem gruppesynspunkter med tilhørende enigheter og uenigheter. For mitt prosjekt var likevel det individuelle intervjuet en viktig tilnærming. Det ga meg mulighet til å få frem individuelle synspunkter, holdninger og oppfatninger uten samtidig å være bekymret for at informantene kunne bli påvirket av hverandre og den sosiale sammenhengen (Jacobsen, 2015, s. 145–147, 159–161). I prosessen med å innhente informanter var det også flere som ga uttrykk for at temaet «diagnostiske kategorier» er komplekst. I tillegg var det noen som var usikre på om de kunne «nok» av det jeg kom til å spørre om, selv om jeg forsikret dem om at intervjuet kun var ute etter deres refleksjoner og ikke en generell kunnskapsprøve i diagnostiske kategorier. Jeg ble derfor enda mer sikker på at en-til-en samtalen var den riktige intervjuformen, både fordi det tillot meg å fokusere på relasjonen til én person, men og for at vedkommende som ble intervjuet skulle være komfortabel nok til å ytre sine meninger og refleksjoner.

Videre skriver Kvale og Brinkmann (2015, s. 42), at forskningsintervjuets struktur har flere likheter med den hverdagslige samtalen, men at den i tillegg har et profesjonelt element ved seg i form av en bestemt spørreteknikk og metode. Intervjuene jeg gjennomførte tok utgangspunkt i en semi-strukturert eller delvis strukturert tilnærming. Temaene med tilhørende gjennomtenkte spørsmål jeg ønsket å stille, var hovedsakelig bestemt på forhånd, men rekkefølgen av spørsmålene ble til underveis avhengig av den enkelte samtale. En strukturert tilnærming, som er en annen måte å utforme et intervju på, ble valgt vekk med bakgrunn i at den i all hovedsak baserer seg på relativt lukkede spørsmål og ikke gir anledning til oppfølgingsspørsmål. Intervjuets fleksible opplegg var viktig nettopp for at jeg kunne følge spesialpedagogens fortellinger og refleksjoner, samtidig som samtalen hadde en overordnet tematikk (Johnsen, 2006, s. 118–119; Thagaard, 2018, s. 90–91).

4.2 Vitenskapsteoretisk forankring

I følge Thagaard (2018, s. 33), har den vitenskapsteoretiske forankringen stor betydning for hvilken type informasjon forskeren er ute etter og den forståelsen forskeren utvikler i løpet av forskningsprosessen. For min intervjustudie er problemstillingen med tilhørende forskningsspørsmål, utgangspunktet for prosjektets tematikk og den informasjonen jeg søker etter. Med vektlegging av den subjektive opplevelsen og oppfatningen som nevnt tidligere, settes studien inn i et overordnet sosialkonstruktivistisk vitenskapssyn. Forstått som en fortolkningsbasert tilnærming til vitenskapen, kjennetegnes dette perspektivet ved fokuset på hvordan virkeligheten anses å være en sosial konstruksjon, der særlig språket og kommunikasjonen mellom mennesker er av betydning for konstrueringen av virkeligheten (Jacobsen, 2015, s. 147; Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 205). For mitt forskningsprosjekt viser det overordnede vitenskapssynet seg dermed i hvordan spesialpedagogers refleksjoner rundt diagnostiske kategorier, bærer preg av den bestemte historiske, kulturelle og sosiale settingen de lever i (Postholm, 2010, s. 22–23).

Videre skriver Befring (2015, s. 109), at kvalitative analyser ofte forankres i fenomenologiske og hermeneutiske vitenskapstradisjoner, og i min studie kombineres disse gjennom det som betegnes å være en fenomenologisk forståelsesramme og en hermeneutisk fortolkningsramme. I følge Kvale og Brinkmann (2015, s. 45), kan fenomenologien beskrives som «[...] et begrep som peker på en interesse for å forså sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver». Her rettes oppmerksomheten mot menneskets opplevelser av

fenomener i egen livsverden og «det som tas for gitt innen en kultur» (Thagaard, 2018, s. 36). Satt inn i mitt forskningsprosjekt gir den fenomenologiske forståelsesrammen meg mulighet til nærmere å utforske den underliggende meningen, som et utvalg spesialpedagoger tillegger sin forståelse og oppfatning(er) av diagnostiske kategorier i barneskolen (Thagaard, 2018, s. 36).

Videre skriver Dalen (2011, s. 17–18), at all kvalitativ forskning har en fortolkende tilnærming til dataene som samles inn. En hermeneutisk fortolkningsramme er i denne sammenheng en retning, som retter oppmerksomheten mot et dypere meningsinnhold enn det som oppfattes ved første øyeblikk. I en hermeneutisk tilnærming er det derfor viktig å sette budskapet inn i en helhet, der den kontinuerlige vekselvirkningen mellom deler og helhet åpner opp for en dypere forståelse av meningsinnholdet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237; Thagaard, 2018, s. 37). Betegnet som den hermeneutiske spiral, anser jeg dette samspillet for å være et nøkkelelement i min studie. Både gjennom tolkningen av de transkriberte samtalene, der jeg vekselvis ser den enkelte informants utsagn i lys av oppgavens større sammenheng, men også ved betydningen av min forforståelse i fortolkningsprosessen.

4.2.1 Forforståelse

En forskningsprosess er som Johnsen (2006, s. 122-123) og A. Johannessen et al. (2016, s. 34-36) understreker, ikke forutsetningsløs. Som kvalitativ forsker har man med seg en forforståelse eller forståelsestradisjon som omfatter verdier, erfaringer, virkelighetsoppfatninger og forventninger (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 170). Min forforståelse vil blant annet bære preg av at jeg har en bachelorgrad i pedagogikk og er i et mastergradsløp i spesialpedagogikk. I tillegg til den nevnte utdanningsbakgrunnen, har jeg yrkeserfaring som strekker seg fra assistent i skole, SFO og barnehage til NAV-konsulent og miljøterapeut i helse – og omsorgssektoren. Forforståelsen min vil også være preget av den teoretiske referanserammen jeg har tatt utgangspunkt i, og den fag – og forskningslitteraturen jeg har lest meg opp på i forbindelse med oppgaven. I denne sammenheng har det for meg, med bakgrunn i problemstillingen og den vitenskapsteoretiske forankringen, vært viktig å se til teori og litteratur som tilføyer ulike vinklinger på oppgavens tema. Dette som en del av egen bevisstgjøring rundt hvordan forståelsen av diagnostiske kategorier spesielt, kan være forskjellig avhengig av flere faktorer som historie, politikk, teori, etikk og ikke minst praksis.

Forståelseshorizonten vil videre prege min tolkning av teksten, noe Kleven og Hjordemaal (2018, s. 190–191) skriver med henvisning til den nyhermeneutiske filosofen Gadamer, at ikke nødvendigvis trenger å være en ulempe så lenge forskeren er den bevisst. I bevisstgjøringen som nevnt ovenfor, ligger dermed muligheter til både å utvikle og nyansere egen referanseramme, slik Gadamer betegner som «en sammensmeltning av forståelseshorisonter⁶» (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 190). I analysen (kap. 5.0) av empirien har jeg derfor hatt som mål om å vise hvordan jeg har beveget meg mellom tekst og egne referanserammer i bearbeidingen av dataene, for å utvikle en bedre forståelse av studiens tematikk (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 188–190).

4.3 Gjennomføring av studien

I denne delen av kapittelet vil jeg presentere sentrale elementer i datainnsamlingsprosessen. Her inkluderes redegjørelse av utvalg, intervjuguide, presentasjon av hvordan intervjuene ble gjennomført og arbeidet med transkripsjon.

4.3.1 Utvalg

I arbeidet med å innhente informanter var det flere momenter som måtte gjennomgås før datainnsamlingen kunne begynne. For det første var det viktig å etablere utvalgsriterier for hvilke informanter jeg tenkte at kunne passe til problemstillingen og oppgavens tematikk. Jeg avklarte derfor tidlig følgende:

- Informanten må være ansatt i barneskolen
- Informanten må ha minimum 30 studiepoeng i spesialpedagogikk enten gjennom en spesialpedagogisk utdanning, spesialpedagogisk fordypning i annen utdanning (f.eks. fra lærerutdanning) eller spesialpedagogisk videreutdanning.

30 stp. i spesialpedagogikk ble valgt som en minimumsgrense for informantens utdanningsbakgrunn. Dette for å sikre at vedkommende hadde fått en grunnleggende

⁶ Ikke min utheving.

innføring i fag – og kunnskapsfeltet, og med tanke på at mange videre – og etterutdanninger ligger rundt denne poengsatsen.

I utgangspunktet var det også tenkt at informanten måtte være ansatt i en spesialpedagogstilling. Fordi dette fortsatt ikke er like utbredt i skolene, bestemte jeg i samråd med veileder, kun å vektlegge de to ovennevnte kriteriene. Det var heller ikke selve stillingen som var det viktigste kriteriet for oppgaven, men informantens spesialpedagogiske kunnskap - og kompetansebakgrunn.

Videre foregikk innhenting av potensielle informanter til prosjektet på ulike måter. I begynnelsen av forskningsprosessen sendte jeg ut en generell e-post om prosjektet og dets formål til spesialpedagoger på to-tre skoler. Da dette ikke ga særlig resultat, gikk jeg inn i både mitt og veileders nettverk. Av veileder fikk jeg gode tips om flere navn som jeg kunne kontakte, noe jeg gjorde både per e-post og per telefon. Dette kalles gjerne «snøballmetoden», som blant annet innebærer at forskeren ber en utenforstående som har kjennskap og kunnskap i fagfeltet, anbefale hvem man kan snakke med (Ryen, 2002, s. 90). Thagaard (2018, s. 57) viser til Andrews og Vassenden, som skriver at de etiske utfordringene knyttet til en slik fremgangsmåte, blant annet er prinsippet om informert samtykke. I mitt forskningsprosjekt var dette likevel ikke et problem, da alle de potensielle informantene jeg henvendte meg til, hadde gitt sitt samtykke i å bli kontaktet.

I samråd med veileder ble det bestemt at prosjektet ville trenge 3 informanter. Dette ble avtalt både med tanke på tidsaspektet for oppgaven og de tilgjengelige ressursene som finnes, slik Ryen (2002, s. 93) og A. Johannessen et al. (2016, s. 114), også poengterer. Etter flere telefoner og e-post utvekslinger, kom jeg i kontakt med tre personer som kunne stille til intervju. Én av dem var nylig blitt pensjonist, noe som i utgangspunktet ikke var i overensstemmelse med mine utvalgsriterier. Vedkommende ble likevel valgt som informant, da hun hadde lang yrkeserfaring i barneskolen og det skulle vise seg å være vanskelig å få tak i tre yrkesaktive deltakere.

Jeg vil nå kort presentere de tre informantene med fiktive navn for å ivareta deres anonymitet (jf. kap 4.4).

	Utdanningsbakgrunn	Yrkeserfaring
Andrea	Barnehagelærer, 1 avdeling spesped, 2 avdeling logopedi, hovedfag i spesialpedagogikk.	19 år i barneskolen
Berit	Barnehagelærer, master i spesialpedagogikk.	4 år i barneskolen
Caroline	Lærerutdannet, tatt praktisk- pedagogisk utdanning og ekstra norsk. 1 avdeling spesped	15 år i barneskolen

4.3.2 Utarbeiding av intervjuguide

“Når vi utformer intervjuguiden, må vi planlegge godt, slik at vi både stiller spørsmål om de sentrale temaene i prosjektet og at vi kan være fleksible overfor intervjupersonens utsagn” (Thagaard, 2018, s. 95).

I utarbeiding av intervjuguiden var det flere elementer jeg måtte tenke på. For det første var jeg nødt til å planlegge godt, slik at temaene med tilhørende spørsmål var gjennomtenkte og av god kvalitet. Jeg opplevde tidlig en “overflod” av spørsmål, der noen var relevante for problemstillingen, mens andre ikke. Gjennomføring av et prøveintervju med en medstudent hjalp meg med å se dette tydeligere. Prøveintervjuet ga meg også anledning til å teste strukturen på intervjuet og spørsmålsformuleringene. Her tilegnet jeg meg nyttige erfaringer, blant annet i hvordan spørsmål som fremsto klare for meg, var mer utydelige for prøveinformanten. Å forenkle og konkretisere visse spørsmål, og skrive ned stikkord til spørsmål som var særlig åpne og omfattende, gjorde at jeg fikk et godt utgangspunkt for utfyllende refleksjoner fra informantene.

Videre måtte intervjuguiden bearbeides flere ganger, for å luke ut overflødige spørsmål og tilføye nye som passet bedre. Her var oppgavens tittel, problemstilling og forskningsspørsmål slik Dalen (2011, s. 26–27) påpeker, til god hjelp for å holde meg innenfor det som var studiens formål og hensikt. Med utgangspunkt i den semi-strukturerte tilnærmingen var jeg også opptatt av formulere åpne spørsmål som sikret meg rike og fyldige beskrivelser. Spørsmålene var derfor forsøkt formulert på en nyansert måte, slik at

informanten fikk anledning til å reflektere over flere sider ved temaet. Nedenfor er noen av de spørsmålene intervjuet inkluderte. For fullstendig oversikt over intervjuguiden, se vedlegg 2.

- Hva tenker du at er viktig spesialpedagogisk kunnskap?
- Hvordan kommer denne kunnskapen til uttrykk i jobben du gjør?
- På hvilken måte tenker du at den spesialpedagogiske kunnskapen kommer til nytte i skolen?
- Hvilken betydning vil du tillegge bruk av diagnoser i det spesialpedagogiske arbeidsfeltet?
- Hvordan kan diagnostiske kategorier utfordre deg som profesjonell?
- Hva tenker du at kan være alternativet til kategorisering og diagnostisering i skolen?
- Tittelen på prosjektet starter med «En åpen fremtid?» - Hva tenker du om dette opp mot hva vi har snakket om?

I forkant av intervjuet var jeg noe nervøs for at informantene kunne komme til å gi “politisk korrekte” svar. Særlig i forbindelse med temaet kategorisering, som noen informanter på forhånd hadde uttrykt at var komplekst. Dalen (2011, s. 27–28) skriver at å vise til forskning kan være en god måte for å få frem informantens meninger og holdninger. Jeg henviste derfor i et par tilfeller til faglitteratur og andre uttalelser, for å sette i gang informantenes refleksjoner.

4.3.3 Gjennomføring av intervju

På grunn av Covid19-viruset ble det både i etableringen av førstehåndskontakten og i informasjonsskrivet utgitt til spesialpedagogene, understreket at intervjuet kunne foregå ansikt-til-ansikt eller via zoom (videoprogram), avhengig av den enkeltes ønske. Alle informantene uttrykte likevel at de var komfortable med å gjennomføre intervjuet ansikt-til-ansikt, så lenge smittevernsreglene ble overholdt. Intervjuene foregikk på informantens arbeidsplass og/eller offentlig plass på et skjermet rom.

Thagaard (2018, s. 101) skriver at de første minuttene, har en avgjørende betydning for intervjuets kvalitet. Siden informantene og jeg ikke hadde kjennskap til hverandre fra tidligere, ble den første tiden av samtalen preget av en løs og avslappet tone. Dette for å etablere en trygg og god atmosfære. Videre var oppbyggingen av intervjuguiden strukturert

på en slik måte, at det først ble spurt etter informantenes utdanningsbakgrunn og antall år som yrkesaktiv i barneskolen. Som Thagaard (2018, s. 100–101) poengterer, kan slike nøytrale spørsmål være med på å skape en tillitsfull tone mellom partene, som videre kan danne en inngangsport til mer emosjonelt ladete temaer senere i intervjuet.

Videre var bruk av lydopptak en trygghet for meg i rollen som intervjuer. Det ga meg mulighet til å ha fokus på hva informanten formidlet og gjorde som Thagaard (2018, s. 112) understreker, intervjusettingen mer avslappet. Samtidig er det viktig å være oppmerksom på at bruk av lydopptak kan gjøre informanten ubekvem (Ryen, 2002, s. 110). Blant annet kan vissheten om at alt man forteller blir fanget opp og skrevet ned, være et hinder for fri refleksjon og meningsformidling. En annen ulempe kan være de tekniske begrensningene ved lydopptaket. I intervjuene jeg gjennomførte ble høgskolens sikkerhetsmessige og etiske retningslinjer for lydopptak på mobiltelefonen fulgt. Her var maksimum lengde på hvert lydopptak 45 minutter, noe som førte til at jeg måtte avbryte informanten i sine svar og refleksjoner, for å starte et nytt opptak. Informantene ble forberedt på dette i forkant av intervjuet, for at avbrytelsen ikke skulle komme overraskende på.

Thagaard (2018, s. 102) skriver videre at intervjusituasjonen kan representere flere utfordringer som forskeren fortløpende må ta stilling til. Dette gjelder blant annet avveininger når det kommer til å følge informantens fortelling, og ha fokus på retningslinjene som intervjuguiden har skissert. I intervjuene jeg gjennomførte opplevde jeg dette som særlig vanskelig. Med utgangspunkt i åpne spørsmål, var det viktig at jeg gjennom samtalen fikk dreid informanten inn på temaer som var relevante for undersøkelsen, samtidig som vedkommende fikk mulighet til å snakke fritt rundt sine egne opplevelser og erfaringer. Sett i ettertid ble nok intervjuene derfor uforholdsmessige lange (75 min - 90 min), nettopp fordi jeg opplevde balansen mellom å lytte og ta initiativ til å endre temaer og/eller fortsette samtalen, slik Thagaard (2018, s. 102) fremhever, som spesielt utfordrende.

I etterkant av samtalene og med analysearbeidet som blir presentert i kapittel 5 ferskt i minne, ser jeg også at jeg kunne vært enda flinkere til å stille bedre oppfølgingsspørsmål. Jeg ble litt for «låst» til intervjuguidens formuleringer, og klarte ikke alltid å fange opp utsagn eller refleksjoner fra informantene, som det kunne vært nyttig å få høre mer om. En erfaring som kan tenkes å ha sammenheng med at jeg var noe nervøs og usikker i forskerrollen.

4.3.4 Transkripsjon

Arbeidet med å transkribere intervjuene ble gjennomført samme eller påfølgende dag som samtalen fant sted. Transkripsjonen ble skrevet på bokmål og lydopptaket ble lyttet til flere ganger etter første utskrift. Slik fikk jeg kvalitetssikret teksten opp mot lydfilen, samtidig som jeg ble enda bedre kjent med samtalens innhold.

I transkriberingen av intervjuene valgte jeg ikke å registrere alt av «eh»-er, «hm»-er og tilsvarende. Kortere pauser⁷ og følelsesuttrykk som latter ble likevel inkludert, for å få frem nyanser og noe av det «levende» aspektet i samtalen. Både før, under og etter transkripsjonen var fullført, ble opptakene lagret på en passordbeskyttet enhet på pc-en. Slik ble det sikret på best mulig måte at lydfilen ikke skulle havne i uvedkommendes hender (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206–208, 213).

4.4 Ethiske hensyn

I kvalitativ forskning hvor det etableres direkte kontakt med personer ute i felten, er det viktig med bevissthet rundt forskningsetiske retningslinjer. Dette med bakgrunn i at visse typer kvalitative studier bærer preg av en nærhet til informantene, som gir den enkelte forsker et særlig etisk ansvar (Thagaard, 2018, s. 16, 20–22). Gjennom arbeidet med min masteroppgave har etiske spørsmål, refleksjoner og retningslinjer derfor vært en sentral del av forberedelsen, gjennomføringen og etterarbeidet med intervjustudien. Dette har preget både de formelle sidene ved undersøkelsen, og det mer uformelle menneskelige samspillet i den konkrete intervjusettingen.

Melding av prosjektet til Norsk senter for forskningsdata (NSD), har vært et viktig utgangspunkt for de etiske overveielserne for masteroppgaven min. Gjennom å beskrive formålet med studien og redegjøre for hvilke personopplysninger prosjektet skal behandle, har jeg fått et viktig og nødvendig innsyn i de konkrete retningslinjene som gjelder for forskningsarbeid. Sentrale elementer som informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta, har vært førende i denne sammenheng (Kvale & Brinkmann, 2015,

⁷ I oppgaven vil «...» være et uttrykk for en kortere pause.

s. 104–107). Både i det formelle informasjonsskrivet til informantene, men og i selve intervjusituasjonen der informantenes rettigheter har blitt repetert.

Forskning som gjennomføres i barnehager og/eller skoler krever i tillegg ivaretagelse av de ansattes taushetsplikt (Norsk senter for forskningsdata, u.å.). Det var derfor viktig allerede i etablering av førstehåndskontakten og deretter i selve intervjusettingen, å informere om at spørsmålene ville være rettet mot et overordnet nivå. Det samme ble påpekt at var viktig når det gjaldt informantenes svar og refleksjoner. Dette for å sikre at taushetsbelagte opplysninger om enkeltelever ikke kom frem.

4.4.1 Betraktninger av forskerrollen

«Forskerens rolle som person, forskerens integritet, er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutninger som treffes i kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108).

Som referert til i begynnelsen av metodekapittelet, har Løgstrup (2010, s. 27) sitt sitat om å våge og bli imøtekommet, vært en sentral del av min tilnærming til innhenting av datamaterialet. Jeg har i kontakten med informantene vært opptatt av å utvise respekt for deres meninger og opplevelser, spesielt med tanke på at flere av spesialpedagogene uttrykte en usikkerhet knyttet til om de kunne «nok» av det intervjuet ville omhandle. Jeg var derfor tidlig ute med å forsikre dem om at prosjektets formål ikke innebar en kunnskapsprøve i ulike diagnostiske kategorier, men heller var basert på en interesse for deres refleksjoner og oppfatninger. Slik fikk jeg som Thagaard (2018, s. 108-109) også påpeker, lagt tilrette for en mest mulig åpen intervjusituasjon, hvor informantene skulle føle seg trygge og komfortable nok til å fortelle om forhold som ikke bare bar preg av et glansbilde.

Videre er målet med det semi-strukturerte intervjuet som Ryen (2002, s. 116) skriver, å forstå. Med erfaring i å bygge gode relasjoner gjennom mitt arbeid som miljøterapeut og NAV-konsulent, gikk jeg inn i intervjuet med en intensjon om å gjøre samtalen så tillitsbasert og komfortabel for informantene som mulig. Min intervjuerfaring er likevel begrenset, og intervjuene bærer preg av dette. Jeg holdt meg til tider noe bundet av intervjuguiden som nevnt i kap. 4.3.3, noe som kan tyde på at jeg var usikker i rollen som intervjuer og følte på en trygghet i å følge oppsatt «plan». Jeg merket også at noen spørsmål som på forhånd var definert som tydelige av meg, ble oppfattet som uklare av informantene. Det kan dermed tyde på at intervjuguiden og spørsmålsstilling(e) burde blitt gjennomgått

enda bedre. Med tiden opplevde jeg likevel å bli flinkere til å stille utdypende spørsmål og følge informantens fortelling, der den var nyttig for studiens formål.

4.5 Metodekritikk og vurdering av kvalitet

Problemstillingen setter søkelys på hvordan spesialpedagoger reflekterer rundt diagnostiske kategorier i barneskolen. For å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene har individuelt intervju blitt valgt som metodisk tilnærming.

Andre metoder kunne likevel ha fungert som gode alternativer eller tilleggstilnærminger for datainnsamlingen. Sett i ettertid kunne blant annet observasjon tilføyet en nyttig vinkling på tematikken og de ulike refleksjonene, som spesialpedagogene ga uttrykk for. Slik kunne intervjuguiden fått et rikere og kanskje mer presist grunnlag, for videre spørsmål og undringer. Metodetriangulering med kombinasjon av intervju og observasjon, kunne videre ha styrket undersøkelsens gyldighet (Jacobsen, 2015, s. 174). Dette gjennom at metodene fikk anledning til å utfylle, kontrollere og kontrastere hverandre.

Det kan også være at gruppeintervju kunne vært en mer hensiktsmessig metodisk tilnærming, med tanke på oppgavens tema. Selv om dette i utgangspunktet ble avslått relativt tidlig i forskningsprosessen, med bakgrunn i tilbakemeldinger fra potensielle informanter og etter hvert de utvalgte spesialpedagogene (jf. kap. 4.4). Det er likevel viktig å ta i betraktning at denne metoden potensielt kunne tilføyet en interessant vinkling på problemstillingens fokus. Dette gjennom å tilrettelegge for utdypende diskusjoner og refleksjoner mellom gruppemedlemmene, samt innsikt i variasjoner av meninger og holdninger innen arbeidsfeltet (Thagaard, 2018, s. 92).

Som det fremkommer i redegjørelsen av metodekapittelet, er forskning på ingen måte en objektiv prosess. Den bærer preg av flere subjektive innslag der mine interesser, holdninger og verdier har vært utgangspunktet i alt fra utforming av problemstilling, til valg av metodisk tilnærming og vitenskapsteoretisk forankring (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 25–26). Det er derfor som Kleven og Hjordemaal (2018, s. 26) skriver, «viktig å være oppmerksom på at vår forskningsbaserte kunnskap er en konstruksjon». Konstruksjoner som kan være feilbarlige.

Det betyr likevel ikke at usikkerheten knyttet til forskningsresultatene fører til en ren relativisme. Det finnes både pålitelighets – og gyldighetskriterier som forskningen kan vurderes opp mot (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 27). Slik det blir vist til i redegjørelsen av kunnskapsstatus og fremstilling av oppgavens empiri, er funnene i min undersøkelse gjenkjennbare i Groven (2007) og Uthus (2014) sine doktorgradsarbeider. I følge Jacobsen (2015, s. 236–237), kan dette være med på å styrke gyldighetsgraden for undersøkelsen, uten at det nødvendigvis betyr at den er sann. Dette kan ses i sammenheng med studiens interne validitet (gyldighet), som A. Johannessen et al. (2016, s. 232) skriver at blant annet kan handle om at informantene bekrefter resultatene. For samtaleene jeg gjennomførte ble ikke transkripsjonen av intervjuene eller resultatene i seg selv, sendt til spesialpedagogene. Noe som kan være med på å svekke studiens gyldighet. Likevel bar samtaleene tidvis preg av at jeg alene og/eller i samråd med informanten, gikk nærmere inn på den enkeltes refleksjoner, for å bekrefte eller avkrefte om mine tolkninger stemte overens med deres utsagn. Slik kan det tenkes at den senere analysen av empirien oppnådde større troverdighet (A. Johannessen et al., 2016, s. 232; Thagaard, 2018, s. 103-104).

Når det gjelder resultatenes eksterne gyldighet, kan ikke disse uten videre overføres til en større sammenheng. Likevel, og med støtte fra den redegjorte kunnskapsstatus og utpekte doktorgradsavhandlinger, kan det tenkes at funnene i studien, er gjenkjennbare for andre ansatte med spesialpedagogisk utdanningsbakgrunn (Thagaard, 2018, s. 193-196).

Resultatenes pålitelighet (reliabilitet) kan heller ikke unnsnippe kritikk. Både undersøkelsesopplegget, innhenting av empiri og analysen kan ha en påvirkning på resultatet (Jacobsen, 2015, s. 241–246). De individuelle intervjuene fortonet seg blant annet ulikt, avhengig av den umiddelbare relasjonen som oppsto mellom meg som forsker og informanten. Informantenes egen forståelse og tolkning av intervjuguidens spørsmål, bar også preg av naturlige variasjoner. Videre kan min ferske rolle som forsker, ha en utilsiktet negativ innvirkning på resultatenes pålitelighet. Derfor er det som A. Johannessen et al. (2016, s. 231-232) skriver, viktig å beskrive forskningsprosessen og framgangsmåten for innhenting og analyse av data, så inngående som mulig. Slik det er forsøkt gjort i dette kapittelet og videre i kapittel 5, med redegjørelse av analysen av empirien.

4.6 Oppsummerende betraktninger

I dette kapitlet har jeg gjennom redegjørelse av studiens metodiske tilnærming, presentert viktige deler av forskningsprosessen; fra valg av metode og vitenskapelig forankring, til utarbeiding av intervjuguide, utvalg av informanter og etiske betraktninger.

Med bakgrunn i problemstillingens åpne og eksplorerende formulering, er studien plassert i en kvalitativ tradisjon. Semi-strukturert individuelt intervju har fungert som fremgangsmåte i innhenting av empiri, med god støtte av lydopptaker. Spørsmålene i intervjuguiden bærer preg av en fenomenologisk tilnærming, som søker å gå i dybden på den enkelte informants refleksjoner og opplevelser. I analysen som blir presentert i kapittel 5, er den hermeneutiske fortolkningsrammen sterkere til stede, særlig gjennom arbeidets påvirkning av den hermeneutiske spiral.

Videre har kapitlet redegjort for og drøftet ulike etiske hensyn gjennom forskningsprosessen. Min forforståelse, forskerrolle og ikke minst selve gjennomføringen av intervjuene, er sentrale elementer her. Det er blitt vist til at min ferske erfaring som intervjuer og forsker, kan ha preget forskningsprosessen og samtalene med informantene. Samtidig som min bakgrunn som veileder og miljøterapeut, kan ha hjulpet på intervjuets oppbygging og flyt. Vurdering av metodens egnethet til problemstillingens fokus, er avslutningsvis diskutert. Her blir også studiens kvalitet drøftet i henhold til pålitelighets – og gyldighetskriterier. Det konkluderes med at metodetriangulering kunne ha styrket undersøkelsens gyldighet, men at det individuelle intervjuet ble vurdert best egnet av hensyn til informantene og problemstillingens fokusområde. Videre vurderes funnenes gjenkjennbarhet i andre forskningsarbeid (Groven, 2007; Uthus, 2014), som å øke resultatenes troverdighet. Det vises også til at studiens reliabilitet kan forstås å være styrket, med bakgrunn i den inngående beskrivelsen av forskningsprosessen. Samtidig som det må tas i betrakning at de individuelle intervjuene fortonet seg ulikt, noe som kan svekke studiens kvalitet.

5. Analyse og presentasjon av funn

«Vi må være forberedt på å lese teksten flere ganger for å bli fortrolige med innholdet og danne oss en oppfatning av hvilke fenomener teksten kan gi en forståelse av» (Thagaard, 2018, s. 152).

Etter at intervjuene var transkribert, og den endelige utskriften var lest igjennom et par ganger for å sikre at transkripsjonen passet overens med lydfilen, startet det nitidige arbeidet med å analysere dataene. Mengder av tekst måtte bearbeides og ikke minst sorteres ut, og med bakgrunn i min uerfarne rolle som forsker, virket denne prosessen som et uoverkommelig hinder ved første øyekast. Det ble dermed viktig for meg i første fasen av analysen, å lese meg opp på utvalgt analysemetode for å skape oversikt.

Å gjennomføre en kvalitativ analyse kan vises på mange ulike måter. Hjerm og Lindgren (2011, s. 87) skriver at det finnes flere spesialvarianter eller mer spesifikke metodestrategier, som for eksempel narrativ analyse og diskursanalyse. Dette er metoder som gjerne benyttes av personer som har et profesjonelt forhold til forskningen de arbeider med, ofte gjennom en doktorgradsavhandling eller omfattende forskningsrapport. Å skreddersky metodetilnærmingen på denne måten, er dermed noe man gjerne finner at utvikler seg over tid, etter hvert som man blir trygg i egen posisjon og rolle. På grunn av min manglende erfaring som forsker og kjennskap til kvalitativ analyse, har jeg for dette masterprosjektet valgt å følge L. Johannessen et al. (2018) sin innføring i tematisk analyse. Dette med bakgrunn i at den beskrives som å være en grunnleggende og studentvennlig fremgangsmåte.

5.1 Tematisk analyse

I følge L. Johannessen et al. (2018, s. 278–279), handler tematisk analyse som navnet tilsier, om at man ser etter temaer i datamaterialet man har fremfor seg. Med temaer menes det her en gruppering eller kategorisering av data, som til sammen har viktige fellesstrekk. Temaene skal deretter danne svare på problemstillingen og de tilhørende forskningsspørsmålene. L. Johannessen et al. (2018, s. 282) bygger sin fremstilling av tematisk analyse, på Braun og Clarke sin utførlige presentasjon av samme strategi. Men har i sin versjon valgt å justere ned analysens 6 faser til 4; forberedelse, koding, kategorisering og rapportering.

Den hermeneutiske fortolkningsrammen fungerer, som nevnt tidligere, som et overordnet utgangspunkt for min studie sin analyse – og tolkningsprosess. Med støtte i den hermeneutiske spiral, har arbeidet vært preget av en vekselvirkning mellom koding og kategorisering av det enkelte intervju, til det helhetlige overblikket over datamaterialet. På grunn av oppgavens rammer og omfang, har jeg i fremstillingen av analysearbeidet, valgt å bruke intervju A som et eksempel på hvordan analysen har utviklet seg. Intervju B og C er derfor kun inkludert i kategoriserings – og rapporteringsfasen.

5.1.1 Koding av dataene

Etter å ha transkribert datamaterialet og lest igjennom utskriften et par ganger (forberedelsesfasen), kan man ta steget inn i kodefase. Hjerm og Lindgren (2011, s. 92) understreker at det er umulig å gjøre systematiske lesninger av et utvalgt datamateriale, uten at man på forhånd har skapt en viss orden i det. For den kvalitative analysen kommer dette ofte til uttrykk gjennom koding, og i en tematisk analyse innebærer det som L. Johannessen et al. (2018, s. 284) skriver som, «å fremheve og sette ord på viktige poenger i dataene våre⁸». Med koding skal man dermed få oversikt, generere innsikt og tilrettelegge dataene for neste fase.

Med bakgrunn i at problemstillingen: *Hvilke refleksjoner kommer til uttrykk i spesialpedagogers møte med diagnostiske kategorier i barneskolen?*, kan forstås og trekkes i mange ulike retninger, var forskningsspørsmålene samt intervjuguiden et viktig utgangspunkt for meg i kodeprosessen. Jeg var imidlertid bevisst på ikke å låse meg til forskningsspørsmålene, da man gjennom en kvalitativ analyse kan oppdage nye spørsmål og svar underveis (L. Johannessen et al., 2018, s. 280). Derfor var kombinasjonen av midlertidige forskningsspørsmål, inndelte «temaer» i intervjuguiden og selve datamaterialet, av avgjørende betydning for kodingens åpenhet og fremdrift. Midlertidige forskningsspørsmål er i denne sammenheng, et uttrykk hentet fra L. Johannessen et al. (2018, s. 287, 296) sin beskrivelse av spørsmål, som i den begynnende fasen av en tematisk analyse, ikke har en endelig utforming.

⁸ Ikke min utheving

Følgende midlertidige og «grovmaskede» forskningsspørsmål ble brukt i kodingsprosessen:

- Hva er den spesialpedagogiske oppgaven?
- Hva slags kunnskap defineres som viktig for det spesialpedagogiske arbeidsfeltet?
- Hvordan forholder spesialpedagogene seg til diagnostiske kategorier?

For å skape gode overganger i intervjusamtalen, var intervjuguiden inndelt i tre ulike fokusområder. Her beveget spørsmålene seg fra å gjelde den spesialpedagogiske profesjonsrollen, spesialpedagogisk kunnskap og kompetanse, til kategorisering og diagnostiske kategorier. For fullstendig oversikt over intervjuguidens oppbygging og innhold se vedlegg 2.

Selve kodingen av datamaterialet ble gjort på både PC og for hånd. Videre ble ulike teknikker for koding anvendt, for at analysen skulle favne bredt. Med inspirasjon fra L. Johannessen et al. (2018, s. 285–289), innebar teknikkene en kombinasjon av å legge til kommentarer i margin der interessante sitater og/eller lengre utspill viste seg, markere korte setninger med utfyllingsfarge for å fremheve distinkte poeng og stikkordsoppsommere lengre avsnitt som kunne tenkes å være betydningsfulle for videre analyse.

Med problemstilling og tilhørende midlertidige forskningsspørsmål i bakhodet, startet jeg kodingen ved å nærlese og markere teksten (Hjerm & Lindgren, 2011, s. 103; L. Johannessen et al., 2018, s. 292). Dette kan også som Hjerm og Lindgren (2011, s. 103) påpeker, kalles datadreven koding som innebærer at man lar kodene tre frem på en relativt fri måte, på bakgrunn av nærlesingen. Gjennom å bruke teknikkene som nevnt ovenfor, ble de første kodene i de tre intervjuene en blanding av stikkord, lengre setninger og in-vivo koder. Sistnevnte er datanære koder som er hentet direkte fra materialet (Hjerm & Lindgren, 2011, s. 102; L. Johannessen et al., 2018, s. 290–291). Nedenfor er et utdrag av de første kodene i intervju A vist, som et eksempel på denne delen av analysearbeidet:

- «Få kjennskap til som veileder på det nivået (barneskolen)»⁹
- Viktig med praksiserfaring fra feltet
- Fulgte opp enkeltelever, veiledet lærere, kartlegging og testing, lagde materiell og opplegg
- Tosidig verdi i å jobbe med elever i gruppe
- Skeptisk til at spesialpedagogikk skal mer inn i lærerutdanning
- Lærere hadde for mye å gjøre

⁹ In-vivo koder er markert med anførselstegn

- «Det var jo mange som trengte mye mye mer hele tiden...»
 - «Så dem (elevene) søkende når jeg kom inn»
- «Og det der behovet for å bli sett...tettere på».
- Viktigheten av å bygge relasjon
- «Se eleven der den er».
- Tilrettelegge for mestring
- Kunnskap om tiltak
- «Mengde kunnskap», både teoretisk, praktisk og taus.
- Jobbe med struktur og gode opplegg
- «Vi satte vel egentlig ganske mye spor tror jeg (ler)».
- Spesialpedagogens rolle er personavhengig
 - «Hva ledelsen ser verdien i».
- Samarbeid og samspill med andre spesialpedagoger
- «Det er jo via enkeltelevne at du utvikler deg og lærer, for ingen er like».
- «Nå har jeg jobba som spesialpedagog, og da blir du... ganske vid på hva du synes er normalt».
- Vanskene er reelle.
- Vansker viste seg tydeligere i dårlig relasjoner
- «Samfunnssituasjonen gjør at unger nå dette fortere av av enkelte årsaker».
- «Jeg kom inn når de var ferdig plassert i en kategori...mye».
- Vanskeligere å anerkjenne krevende (utagerende) elever i skolen.
- Spesialpedagogen kan anerkjenne elevene på en annen måte, i en annen setting.
- «Diagnosen som styrte hvordan jeg møtte opplegget».
 - «Også har vi jo justert etter eleven»
- «Få fokus på det dem kan»
- Åpenhet om diagnosen inn mot klassa.
- Tidlig innsats fra 1.klasse
- «All den kartleggingen, testingen og diagnostiseringen må ikke ta ressurser fra tiltakene».

Å nærlese teksten på denne måten, for deretter å markere og skille ut betydningsfulle utsagn, var viktig for at jeg på best mulig måte skulle stille meg åpen til det innsamlede datamaterialet og ikke la forforståelsen dominere analysefasen. Samtidig var jeg avhengig av gode notater og oppsummeringer, for at kodene ikke bare skulle fremstå som et «kaos» uten noen tilsynelatende betydning for problemstillingen og den neste delen av analysen.

5.1.2 Kategorisering av dataene

Med bakgrunn i nærlesingen, gikk jeg videre inn i steg 3, kategorisering. Her leste jeg gjennom alle kodene, for å se om visse temaer utmerket seg. L. Johannessen et al. (2018, s. 294–296) skriver at kategorisering er den fasen av analysen hvor man zoomer ut, for å sortere dataene i mer overordnede temaer eller kategorier. Her spiller problemstillingen og forskningsspørsmålene en større og avgjørende rolle, fordi man skal utvikle temaer basert på spørsmål man ønsker å få svar på. Jeg endte derfor opp med følgende forskningsspørsmål i fremstillingen av datamaterialet:

- Hva forstås som å være viktig kunnskap i det spesialpedagogiske arbeidsfeltet og hvordan kommer den til uttrykk?
- Aksept eller protest; hvordan forholder spesialpedagogene seg til diagnostiske kategorier?

Med dette i bakhodet ble samtalen i intervju A, snevret inn til følgende temaer: *nærhet til feltet, møte eleven der den er, mengde kunnskap, spesialpedagogens rolle er personavhengig og diagnosens betydning i skolen*. Alle temaer med tilhørende underkategorier. Etter denne inndelingen var det flere koder som ikke hadde en naturlig tilhørighet til temaene og/eller som etter en skjønnsmessig vurdering, ble ansett å ha en for liten betydning til oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Som L. Johannessen et al. (2018, s. 293) anbefaler, ble kodene likevel tatt vare på, da man aldri vet om man får bruk for de senere.

Videre er det vanlig å bevege seg frem og tilbake mellom fasene i analysearbeidet (L. Johannessen et al., 2018, s. 283). Som den hermeneutiske spiral fremhever, var dette for meg en viktig del av prosessen, for å kunne forstå de enkelte stegene i lys av helheten og sammenhengen (Thagaard, 2018, s. 37). Etter å ha kategorisert de ovennevnte temaene, gikk jeg derfor tilbake til kodingen. Hjerm og Lindgren (2011, s. 103) skriver at kodingen ofte består av ulike angrepsmåter, så i neste runde av analysearbeidet brukte jeg det som blir kalt begrepsdreven eller tematisk koding. Her så jeg spesifikt etter om nye eller andre koder trådte frem etter den tematiske inndelingen i forrige runde. Etter å ha gått over datamaterialet en andre, og etter hvert tredje gang, oppdaget jeg nye koder som tidligere var oversett. Temaene ble dermed enda mer innholdsrike og noen fikk også ytterligere underkategorier. Slik fikk jeg en dypere forståelse for datamaterialet.

Proessen ble deretter gjennomgått med både intervju B og C. Stegene og fremgangsmåten ble fulgt på samme måte med nærlesing og datadreven koding, kategorisering av kodene, for så en gjennomgang av datamaterialet med utgangspunkt i tematisk koding.

Av intervju B ble følgende temaer fremhevet: *Spesialpedagogen – en mangesidig kunnskapsrolle, tenke elevens beste og mellom usikkerhet og sikkerhet*.

Videre ble temaene i intervju C strukturert på denne måten: *Å se den enkelte, koordinatorrollen, viktigheten av systemfokus og innta et samfunnsperspektiv*.

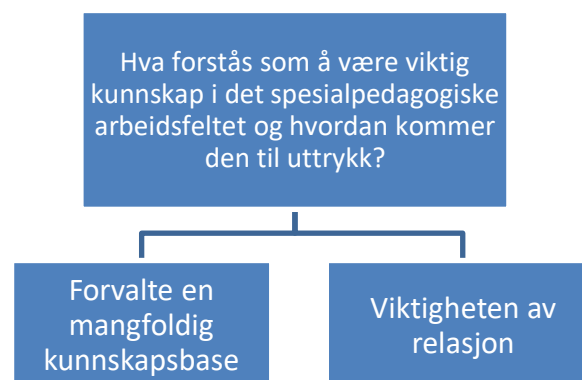
Det avsluttende steget i kategoriseringsfasen besto av å se de ulike kategoriene i intervjuene opp mot hverandre, og ikke minst i lys av problemstilling og forskningsspørsmål. For å gjøre den helhetlige datamengden mer håndterbar, gikk jeg inn med overstrykningstusjer i ulike farger for å markere utsagn/innhold i temaer og underkategorier, som ble ansett å være koblet til hverandre. Her ble noen temaer i de enkelte intervjuene forkastet, mens andre ble slått sammen.

- 1) Hva forstås som å være viktig kunnskap i det spesialpedagogiske arbeidsfeltet og hvordan kommer den til uttrykk?

Alle informantene fremhevet i større eller mindre grad, viktigheten av en mangfoldig kunnskapsbase. Både de mer praktiske kunnskapene som kartleggingsverktøy og spesifikke metoder, men og kunnskap som omhandler klassen og skolen som helhet. Kategoriene *spesialpedagogen – en mangesidig kunnskapsrolle* (intervju B), *viktigheten av systemfokus* (intervju C) og *mengde kunnskap* (intervju A), ble derfor slått sammen til temaet *forvalte en mangfoldig kunnskapsbase*.

Relasjonen til den enkelte elev ble beskrevet som en viktig del av spesialpedagogens kunnskapstilnærming. I intervju A var dette definert som temaet *møte eleven der den er*, i intervju B som *tenke elevens beste* og i intervju C som *å se den enkelte*. Temaet *viktigheten av relasjon*, ble derfor forstått som å sammenfatte de ulike vinklingene til hvordan den spesialpedagogiske kunnskapen kommer til uttrykk i møtet med eleven.

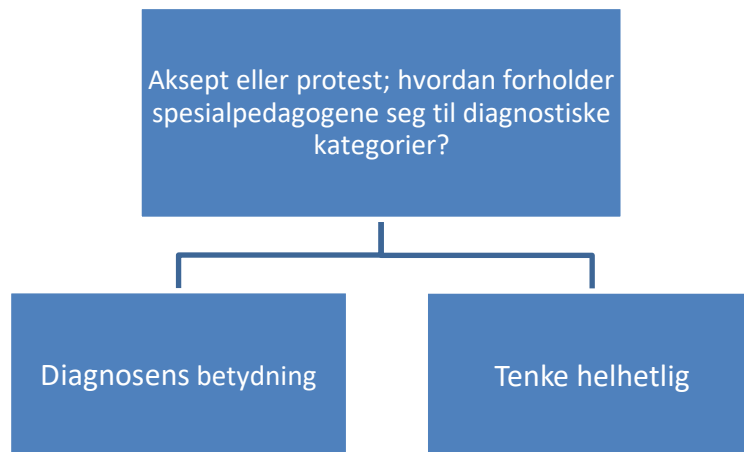
Oppsummeringsvis og ut fra forskningsspørsmålet «Hva forstås som å være viktig kunnskap i det spesialpedagogiske arbeidsfeltet og hvordan kommer den til uttrykk?», ble hovedtemaene *forvalte en mangfoldig kunnskapsbase* og *viktigheten av relasjon* identifisert, slik illustrert i figuren nedenfor.



Figur 5-1

2) Aksept eller protest; hvordan forholder spesialpedagogene seg til diagnostiske kategorier?

I intervju A var *diagnosens betydning i skolen*, definert som et tema. Her ble både mulighetene og utfordringene ved kategoriens tilstedeværelse i skolen løftet frem. Liknende refleksjoner kom også frem i intervju B og C. Her var og refleksjon rundt egen profesjonsutøvelse og samfunnets påvirkning, fremtredende. Dette viser seg i temaene *mellom usikkerhet og sikkerhet og innta et samfunnsperspektiv*, hvor informantene undret seg over den store økningen av atferdsproblemer og sosiale- og emosjonelle vansker. Her beskrev de den utfordrende balansen i synet på normalitet og avvik, som i skolen kan medføre ulike dilemmaer. Disse to temaene ble dermed slått sammen til temaet *tenke helhetlig*, som favnet alle tre intervjuene.



Figur 5-2

5.2 Rapportering av dataene

I en tematisk analyse blir den siste fasen av arbeidet kalt «rapportering», der temaene og deres innhold skal presenteres. Her skal det ses en sammenheng mellom forskningsspørsmålene og temaene, som også vil si at analysens funn skal fremheves (L. Johannessen et al., 2018, s. 301–302).

I min analyse ble de opprinnelige 12 temaene innskrenket til 4 hovedtemaer. Jeg vil nå presentere disse med utgangspunkt i oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Støttet av L. Johannessen et al. (2018, s. 302–303), vil poengene jeg legger frem belegges

med utvalgte illustrasjoner fra empirien. Dette er gjort for å vise hvordan dataene kan gi en dypere forståelse for temaet som analyseres.

5.2.1 Forvalte en mangfoldig kunnskapsbase

Ut fra forskningsspørsmålet «Hva forstås som å være viktig kunnskap i det spesialpedagogiske arbeidsfeltet og hvordan kommer den til uttrykk?», ble *forvalte en mangfoldig kunnskapsbase* identifisert. Informantene ga i sine beskrivelser og refleksjoner, uttrykk for at den spesialpedagogiske kunnskapen er mangfoldig og viser seg på flere måter. Her lå det også ulike krav og forventninger knyttet til den enkeltes spesialpedagogiske rolle i skolen, og hva som var formålet med deres arbeid.

Andrea beskriver at hun så stort behov for sin kompetanse og ikke minst rolle i skolen. Hun uttrykker videre bekymring for at lærerstudenter i dag går rett på masterutdanning, uten å ha gått de nødvendige «trappetrinnene», som etter hennes mening er viktig for den spesialpedagogiske yrkesutøvelsen.

Så det er vel kanskje mengde kunnskap, i forhold til alt rundt dette som jeg tenker vi hadde som spesialpedagoger. Og med lang erfaring innenfor å jobbe praktisk med det. Så... så jeg har følelsen at mye av spesialpedagogikken som dem har, og det er bare en følelse jeg har, jeg har ikke kunnskap nå om hva som er på lærerutdanningen, men det blir mer sånn ehmm, det blir liggende mer systemrettet, kanskje litt høyere opp...

Caroline synes i motsetning til Andrea, at det er viktig at spesialpedagogisk kunnskap i større grad blir inkludert i lærerutdanningen. Hun sier «Altså jeg synes at det bør være mer inn i lærerutdanninga, dette med spesped... en standard, at alle må ha det, for å få på en måte forståelse». Med forståelse uttrykker Caroline her, betydningen av at lærere får kjennskap til ulike vansker i skolen, uten at det nødvendigvis trenger å være et symptom på en diagnose(r).

Andrea vektlegger i tillegg til kunnskap om enkelteleven, i stor grad de praktiske kunnskapene og verktøyene i sin yrkesutøvelse. Hun forteller at hun gjennom yrkeslivet har tilegnet seg mange verktøy og metoder knyttet til blant annet autisme, ADHD og språkvansker. Metoder som hun ser en nytteverdi i, ikke bare for den enkelte elev, men og for resten av klassen.

Kunnskap om diagnoser er også et tema i intervjuene med Berit og Caroline. Berit forteller at dette ikke var et særlig fokus i hennes utdanning.

I studiet så var det ikke noe særlig, hvert fall ikke på det studiet jeg tok, så var det ikke så veldig mye sånne at vi lærte om så veldig mange ulike diagnoser. Det var mer generelle sånne samlesekker med språkvansker, lese - og skrivevansker, atferdsvansker. Ja, mer det overordnet.

Å lære mer om de spesifikke diagnosene og atferdsuttrykkene, er noe Caroline fremhever. Hun ønsker blant annet å ta 2.avdeling spesialpedagogikk, som hun beskriver handler mer om atferd. Her trekker hun også inn betydningen av pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) sin kompetanse, som hun tenker er viktig for å få kunnskap om hvordan man kan hjelpe elever som har fått en diagnose. «Også tenker jeg det at når de får en diagnose, at PP-tjenesten er inne og kan veilede, ha kurs, og at man kan...på en måte få litt kunnskap om hvordan man kan hjelpe...» (Caroline).

Alle informantene trekker også frem viktigheten av kunnskap knyttet til skolen som system. Andrea som har lengst yrkeserfaring, reflekterer blant annet rundt betydningen av struktur. «Alt med struktur og sånt noe, var jo veldig negativt lada den tida når jeg begynte fra langt tilbake. Og nå er jo det blitt, struktur har jo liksom blitt virkelig...» Hun sier videre at struktur gjelder for alle, men det kan vise seg på mange ulike måter. Det kan strekke seg fra tilrettelegging for én enkelt elev, til klassa og det generelle læringsmiljøet.

Caroline fremhever også fokuset på klasseledelse og tydelig struktur. Hun forteller videre om viktigheten av å hjelpe lærere i deres rolle og gi veiledning til nye vikarer på skolen. Berit trekker og frem kunnskap om det som foregår i klasserommet, og veiledning av lærere som en viktig del av sitt spesialpedagogiske arbeid.

Men det er jo som regel, det kontaktlæreren sitter og føler på at «åh jeg klarer ikke helt å hjelpe den her eleven, jeg finner ikke helt ut av hvordan jeg skal gjøre det», også tenker vi okei, da må vi finne litt ut av hva det her er.

Når det gjelder krav og forventninger knyttet til spesialpedagogenes rolle og kunnskapsforankring, forteller informantene at skoleledelsen er nokså tydelige i hva deres arbeid skal innebære. Andrea forteller i denne sammenheng at hennes rolle og hva det var ønskelig at hun skal bruke sin kompetanse til, var svært personavhengig.

Det var veldig avhengig av rektorer. Så.... sånn noen fikk jeg, hadde jeg veldig stor påvirkning til det ... også kom det en rektor som var mer utrygg og da fikk jeg ikke så stor påvirkning. Da var det mer å jobbe mot eleven...

Forståelsen av hva spesialpedagogen kan og videre skal fungere som, gir også Berit og Caroline, uttrykk for at kan være varierende. Forventningene til deres rolle er særlig knyttet til kartlegging og hjelp til forståelse av ulike vansker. Det nevnes blant annet matematikkvansker, atferdsvansker og sosio – og emosjonelle vansker. Berit forteller også at når lærerene tar kontakt, er det mer sjeldent at et type systemproblem tas opp. «Så er det som regel den eleven og den eleven gjør sånn og sånn, er sånn og sånn».

Av funnene blir det tydelig at spesialpedagogene besitter en unik kunnskapsmengde, som forvaltes både på like og ulike måter, avhengig av den enkeltes utdanningsbakgrunn, rolle, forståelse av eget arbeid samt krav og forventninger fra andre. Personavhengig står frem som et oppsummerende begrep i denne sammenheng. Det kan videre tolkes ut fra funnene, at det primært er kunnskap knyttet til den enkelte elev i form av fokus på vanskeproblematikk, som det er forventet at spesialpedagogene skal kunne noe om. Informantene nevner at en del av arbeidet deres går ut på veiledning av ansatte og drøfting av saker, men også her er det tilsynelatende en overvekt av oppmerksomhet på elevens vanske(r) og hva spesialpedagogen kan bidra med av kunnskap i denne sammenheng.

5.2.2 Viktigheten av relasjon

Videre ble det under forskningsspørsmålet «Hva forstås som å være viktig kunnskap i det spesialpedagogiske arbeidsfeltet og hvordan kommer den til uttrykk?», identifisert et tema som omhandlet *viktigheten av relasjon*.

Andrea forteller at hun er et relasjonsmenneske. Hun beskriver at det var mange elever som hadde behov for hjelp, og som så søkende mot henne når hun kom inn i klasserommet. «Du må jo bygge relasjon, det er det viktigste og kunnskap om å bygge relasjoner.. ehh også må det jo være kunnskap og så se eleven der den er».

Lignende betraktninger kommer også Berit med. Fra hennes ståsted handler spesialpedagogisk kunnskap i hovedsak om hvordan man møter elevene, hvordan man ser på elevene og hvilke holdninger man har til dem. Hun forteller at som profesjonell yrkesutøver, handler det blant annet om å lære å kjenne den enkelte eleven, «for å vite okei hva er det lurt

at jeg sier og gjør, hva tåler denne eleven, hva er det som motiverer deg, hva er det som gjør at du lærer og du har det bra». Caroline som ikke bare jobber som spesialpedagogisk koordinator, men også som vanlig allmennlærer, savner denne nærheten til elevene som hun sier man har i en større stilling. Hun sier at å forstå hvordan ungene tenker er viktig, og at man prøver å finne frem til gode løsninger sammen.

Viktigheten av en gjensidig god relasjon trekkes også frem i forbindelse med elever som har fått ulike diagnoser, eller som blir beskrevet å ha vansker. Her blir betydningen av anerkjennelse en-til-en, men og i et større fellesskap som skolen blant annet drøftet. Andrea sier at klasserommet i denne sammenheng kan være en utfordrende arena, særlig for de elevene som ikke utviser den oppførselen som er forventet:

For jeg kan møte dem på en annen måte der dem er...og kanskje få mulighet til å få en annen relasjon i en sånn situasjon hvor de ikke er tapere på samme måte, som du blir i en mengde, hvor det er mer synlig...

Spesialpedagogene uttrykker oppsummeringsvis at det gjensidige samspillet med eleven(e), er grunnleggende for deres arbeid. Kunnskap om relasjonsbygging og erfaring i å møte og anerkjenne ulike elever, fremheves også som særlig viktige elementer i den spesialpedagogiske kunnskapen og i deres profesjonelle tilnærming. Av funnene kan det videre tolkes som at å utvise anerkjennelse for forskjellighet i et klasserom, kan være utfordrende. Spesialpedagogene gir uttrykk for at kombinasjonen av andre ansattes holdninger til enkelte elever og strukturen i et klasserom, kan være vanskelig å håndtere. Som Berit sier «Det kan jo være utfordrende da og få til, at dette her skal bli en god setting for alle, for det er ikke alle som får til å sitte i ro ved pulten sin og... å gjøre det man skal».

Spesialpedagogens kombinasjon av nærhet til eleven samt øye for helheten, trer dermed frem som viktig. Ut fra funnene ses det en tendens til at spesialpedagogene arbeider parallelt med å tilrettelegge for den enkelte, samtidig som skolens generelle struktur og «væremåte» utfordres. Andrea forteller blant annet om viktigheten av veiledning ut mot personalgruppa, Caroline nevner viktigheten av å «tenke utenfor boksen» og arbeide på nye og alternative måter, og Berit snakker om behovet for en samlet bevissthet omkring den spesifikke skolekulturens syn på normalitet og avvik.

5.2.3 *Diagnosens betydning*

Forskningsspørsmålet «Aksept eller protest; hvordan forholder spesialpedagogene seg til diagnostiske kategorier?», utforsker informantenes refleksjoner rundt kategoriens tilstedeværelse i skolen, med tilhørende betingelser og utfordringer. Her ble *diagnosens betydning* identifisert som et tema.

Relatert til egen yrkesutøvelse sier Andrea at elevenes diagnoser, danner et fundament for hennes tilnærming til elevene. «Altså hele tilnærmingen ble jo utfra... den eleven med autisme... Da visste jeg at når hen skulle begynne så visste jeg at det var med autisme, så jeg la det jo helt til rette, og da var det jo diagnosen som styrte hvordan jeg møtte opplegget». Andrea påpeker samtidig at opplegget blir justert etter den enkelte elevs reaksjoner og funksjonsnivå, slik at diagnosen ikke ensidig bestemmer oppleggets utforming.

Berit mener at diagnosene kan være til nytte for hennes arbeid, hvis det krever at spesielle tiltak skal igangsettes. Her er hun særlig opptatt av at det skal være fokus på elevens beste, og understreker at det må være som mål at diagnosen skal gjøre det bedre for eleven. «Hvis det ikke gjør det så tenker jeg at det ikke har noen hensikt. Og det gjelder egentlig alle mulige diagnoser».

Caroline mener at selv om kategoriseringen eksisterer i skolen, er det viktig å ha fokus på å gi alle en sjanse. I denne sammenheng nevner hun hvordan det å sette elevene i bås, fordi man har negative erfaringer med etternavnet fra søsken og/eller foreldre, kan være noe av det samme som skjer når barna får ulike diagnoser. Derfor er hun, uavhengig av elevens etternavn eller diagnose, opptatt av å ha forventninger til alle og tro på at hver enkelt kan få til noe. «Jeg synes det er veldig viktig med forventninger til folk. For hvis du ikke har forventninger til folk, så sier du samtidig at du ikke har tro på at de klarer det. Og det tror jeg er farlig altså».

Alle informantene nevner diagnosens betydning i form av rettigheter og ressurser. De sier at diagnosen kan være viktig fordi den kan utløse ekstra hjelp og støtte, men skal ellers ikke ha noen betydning for skolen. «For du har på en måte plikt til å legge til rette og hjelpe best mulig uansett» (Caroline). Samtidig er spesialpedagogene åpne om at de diagnostiske kategoriene kan skape en forståelse både for eleven, foreldre, lærer og klassen. Både Andrea og Berit nevner at de har erfaring med elever som i samråd med sine foreldre, har ønsket å være åpne om diagnosen til klassen og medelever. Åpenhet sier spesialpedagogene videre, at

kan være et viktig bidrag til å unngå utenforskap og ekskludering. «Fordi noen ganger så tenker jeg at... at man skal på en måte dysse ned og hysje ned og ikke si noenting, kanskje kan skape et større usikkerhetsmoment» (Berit).

I refleksjoner over åpenheten finnes det likevel potensielle «fallgruver», som spesialpedagogene er ærlige om at eksisterer. Berit og Caroline forteller at det å stadfeste og akseptere en diagnose, kan være med på å sette eleven i en «bås» som er vanskelig å komme ut av. Andrea nevner også at det kan være lett å generalisere og ikke ta høyde for at elever med diagnoser er svært ulike. Berit og Caroline er i tillegg inne på hvordan diagnosen i visse sammenhenger, kan bli en unnskyldning for eleven i å gjøre som den vil.

Jeg kan si hva jeg vil og gjøre hva jeg vil, fordi jeg har tourettes for eksempel. Og da er det bare sånn jeg gjør. Det kan og være en bakside med det da, hvordan møter man det, hvordan håndterer man det (Berit).

I ambivalensen og usikkerheten knyttet til diagnosens tilstedeværelse, trekker spesialpedagogene derfor frem viktigheten av å gå i dialog med eleven, for å lytte og reflektere rundt hva den enkelte ønsker og trenger.

Av temaet og ut fra de ovennevnte funnene, kan det tolkes som at spesialpedagogene, på ulike måter, reflekterer over de diagnostiske kategoriens betydning i skolen. Ressurser og rettigheter fremheves av alle, men det er ellers varierende hva spesialpedagogene trekker frem i refleksjonene over diagnosenes tilstedeværelse i skolen. En pragmatisk tilnærming til kategoriene trer likevel frem som en fellesnevner hos alle. Diagnosen(e) fremstår fortsatt som å ha en viss betydning for informantens forhold til eleven, men ut fra funnene ses det også til at spesialpedagogene er bevisst kategoriseringens begrensninger og utfordringer i det spesialpedagogiske arbeidet.

5.2.4 Tenke helhetlig

Alle informantene var, i større eller mindre grad, innom viktigheten av å tenke helhetlig rundt eleven gjennom intervjuene. Her reflekterte de blant annet over hvilke betingelser som kan være med på å skape utfordringer og vansker i skolen, og hvordan dette kan komme til uttrykk i eleven og ikke minst spesialpedagogens tilnærming til arbeidet.

Andrea gir uttrykk for at utfordrende atferd kommer tydeligere frem i skolen, fordi det blir stilt andre krav i form av å sitte rolig, være konsentrert og høre etter etc. Berit og Caroline

undrer seg også over den kraftige økningen av ADHD og andre atferdsproblemer. De ser dette i lys av blant annet samfunnsendringer, som hvordan skolesystemet er lagt opp og hvordan lærerens rolle har forandret seg.

Og at respekten for læreren i samfunnet har jo og endret seg. Det er flere foreldre og nå som på en måte stiller krav, og er kritiske. Og på en måte ikke viser helt respekt overfor lærerens kunnskaper og væremåte, som igjen påvirker elever. (Berit)

Videre er spesialpedagogene enige om at normalitetsforståelsen i skolen er og bør være vid. De forteller at det skal være rom for å være annerledes, uten at dette automatisk skal bli betraktet som avvik. Hvilken mulighet de selv har til å påvirke normalitetssynet, synes å variere hos informantene. Andrea gir uttrykk for at hun ikke hadde en rolle som ga henne anledning til påvirkning. Berit og Caroline sier derimot at de, gjennom drøftinger og refleksjoner med kolleger, kan være med på å ha en innvirkning på skolens normalitetsforståelse. Samtidig gis det uttrykk for at alle ansatte, inkludert spesialpedagogene selv, har en tendens til å være opptatt av det som betraktes å være utenfor normalen. «Vi er nok veldig opptatt av nå mer, at når det er noe som blir litt sånn utenfor normalen, så da er det et eller annet feil» (Caroline).

Spesialpedagogene gir i sine refleksjoner uttrykk for det å forholde seg til diagnostiske kategorier, innebærer å balansere fokuset på både det generelle og det spesielle. Andrea er opptatt av at all testingen og kartleggingen, ikke skal ta vekk ressurser fra de faktiske tiltakene. Hun mener at å sette inn mye mer ressurser fra 1.klasse, kunne hjulpet de elevene som søker ut av klasserommet og tilegner seg negativ atferd. Berit påpeker at det er viktig å ta vansker som viser seg på alvor, men at hvordan man gjør dette avhenger av vansken i seg selv, og hvilken betydning man tenker at vansken har for eleven. Caroline sier at det er lett å bli påvirket av samfunns – og kulturbetingelser i skolen, i form av at diagnosen kan bli noe «permanent». Derfor er hun opptatt av kontinuerlig å vurdere opplegget rundt eleven. «Ikke være så knyttet opp mot dette med diagnoser, og at de skal ha så så mange timer. Jeg tror at man kan bli litt sånn låst på det» (Caroline).

Oppsummeringsvis kan det å være bevisst ens egne tanker og handlinger, forstås som å være viktig i spesialpedagogens forhold, forståelse og tilnærming til diagnostiske kategorier. Alle informantene gir i større eller mindre grad uttrykk for at kategoriene kan gi en forståelse og en forklaring på utfordringer som viser seg i skolen. Samtidig er de åpne om at kategoriseringen fører med seg ulike dilemmaer når det gjelder holdninger og fordommer i

skolekulturen. Berit beskriver derfor en drømmeverden hvor det ikke var behov for diagnoser, «Men at det hadde holdt med at okei, vi er forskjellige og vi trenger forskjellige ting...». Sett fra et overordnet perspektiv og gjennom tolkning av funnene, blir det tydelig at spesialpedagogene reflekterer rundt forhold ved kategoritenkning, som ligger utenfor den enkelte elev. Samspill, relasjoner og ikke minst samfunns – og kulturforhold trer frem i denne sammenheng. Samtidig kan det tolkes som at spesialpedagogene befinner seg i en skvis mellom egne tanker og holdninger, og det de kan klare å endre på selv. Dette vil bli nærmere diskutert i oppgavens drøftingskapittel og oppgavens avsluttende refleksjoner.

5.3 Oppsummering og etisk vurdering

I analysekapittelet har jeg vist hvordan arbeidet med datamaterialet har gjennomgått stegene fra transkripsjon, koding og kategorisering til endelige temaer. Tematisk analyse er anvendt som hovedtilnærming i denne sammenheng, med utgangspunkt i L. Johannessen et al. (2018) sin beskrivelse av strategiens ulike faser.

De ulike stegene eller nivåene, har gjennom analysearbeidet vært preget av en hermeneutisk fortolkningsramme og især den hermeneutiske spiral. Ved å gå frem og tilbake mellom kodingen og kategoriseringen, har jeg gradvis oppnådd en dypere forståelse for temaenes innhold og betydning. Slik fikk også forskningsspørsmålene sin endelige utforming.

Videre har jeg i analysearbeidet vært opptatt av å være transparent og vise til illustrasjoner i selve kodings – og kategoriseringsprosessen, men og i presentasjon av funn. Dette med tanke på bevisstheten og synliggjøring av min forforståelse, forskerrolle, vurdering av dataenes gyldighet, og av hensyn til det etiske aspektet som er gjennomgående i alle fasene av undersøkelsen. Likevel kan det, som Thagaard (2018, s. 179-180) skriver, være flere etiske dilemmaer knyttet til metoden. Blant annet vil det å dele inn teksten i ulike temaer være med på å løsrive de enkelte delene fra helheten. Dette betyr at informantens oppfatning og forståelse av egen situasjon, blir gitt mindre plass til fordel for kominasjonen av informasjon fra alle intervjuobjektene. Jeg har derfor vært bevisst på å tydeliggjøre hvem av informantene som sier hva, og fremheve der de skulle vise seg å ha ulike oppfatninger. Temaene som blir presenterert vil også være preget av forskerens forforståelse og faglige forankring, og i mitt tilfelle også oppgavens problemstilling samt forskningsspørsmål. Å være åpen om egen forforståelse (jf. kap 4.2.1), og støtte egne tolkninger på undersøkelsens funn, er derfor viktig for studiens kvalitet.

6. Drøfting

I dette kapittelet vil de presenterte funnene ses i lys av utvalgte teoretiske perspektiver og annen forskningslitteratur. I arbeidet med å gjøre fremstillingen oversiktlig, strukturert og ikke minst håndterbar, vil forskningsspørsmål spille en sentral rolle i denne delen.

- Hva forstås som å være viktig kunnskap i det spesialpedagogiske arbeidsfeltet og hvordan kommer den til uttrykk?
- Aksept eller protest; hvordan forholder spesialpedagogene seg til diagnostiske kategorier?

Det er gjennom disse forskningsspørsmålene at problemstillingen; *Hvilke refleksjoner kommer til uttrykk i spesialpedagogers møte med diagnostiske kategorier i barneskolen?*, belyses og besvares. Her ses det også særlig til temaene som presentert i analysekapittelet, for å skape sammenheng i oppgaven. Kapittelet vil avslutningsvis inneholde en oppsummering med beskrivelse av de sentrale funnene som er blitt presentert og drøftet.

6.1 Et dobbelt blikk

Innledningsvis i teorikapittelet ble det påpekt at spesialpedagogikken som fag og profesjon utviklet seg gjennom modernitetens betingelser, der særlig velferdsstatens fremvekst var med på å sette rammene for hva det fagfeltet skulle beskjeftige seg med (Hausstätter, 2007, s. 15-16; Vislie, 2004, s. 26-32). Her ble det tydelig som Hausstätter (2007, s. 15) påpeker, at spesialpedagogikken fra sin opprinnelse har vært et fagområde tett tilknyttet samfunns – og kulturendringer. I Ravneberg (2003, s. 225) sin analyse av den spesialpedagogiske yrkesutvikling, blir dette særlig synlig gjennom hvordan spesialpedagogens profesjonsrolle har gått fra å bære preg av en tydelig spesiallærer-funksjon, til i dag hvor det kan hevdes at at spesialpedagogen har inntatt rollen som konsulent, rådgiver, veileder, innovatør og behandler. En utvikling som i følge Ravneberg (2003, s. 225–226), har gitt spesialpedagogikken en tvetydig funksjon der den disiplinerende funksjonen og potensiale som ligger i frigjøringen av individet, er knyttet tett sammen.

Videre skriver Morken (2012, s. 147-148) at tvetydigheten i spesialpedagogikken, er noe av det mest karakteristiske ved fagfeltet. Spenningsforhold og dilemmaer er derfor noe spesialpedagogen daglig må møte og balansere i sin yrkesutøvelse. Ravneberg (2003, s. 225)

viser i denne sammenheng til det interne spenningsforholdet som preger feltet når det gjelder hvilke type kunnskap utdanningsinstitusjonen(e) skal vektlegge. Et spenningsforhold som kan sies å strekke seg fra en vanskeorientert (kategorisk) tradisjon til en mer overordnet inkluderende tradisjon (Holen et al., 2013, s. 33-34).

6.1.1 Et individorientert blikk

Sett til intervjuene med spesialpedagogene og ut fra funnene som ble tolket i analysen, viser denne spenningen seg i deres refleksjoner på ulike måter.

Berit sier:

Noen kanskje tenker at du som spesialpedagog; at jeg skal vite så veldig mye om veldig mye. Også er det jo sånn at selv om jeg er spesialpedagog, så er jeg ikke ekspert på alle mulige slags utfordringer.

Både Berit og Andrea gir i intervjuene tydelig uttrykk for at de, gjennom sin rolle, forventes å ha en mengde kunnskap om ulike individuelle vansker og utfordringer. Begge forteller at det primært er enkeltelever de er satt til å jobbe med, enten gjennom å kartlegge, teste, undervise, lage opplegg eller rapporter. På spørsmål om hva Berit opplever at arbeidsplassen tar utgangspunkt i at hun kan, forteller hun: «Ja det... matematikkvansker... og atferd eller sosiale – og emosjonelle vansker, er vel kanskje det jeg i hovedsak har følt at dette her er noe som vi forventer at du skal ha kunnskap om». Caroline forteller også at hun i dialog med lærere, opplever at fokuset på vansker er et gjennomgående tema. «Ja, nei jeg føler at det kanskje går mer på vansken til eleven...altså at de ser at her er det noe eleven sliter med, da også i forhold til resultat på kartlegging».

Den tradisjonelle forståelsen og viktigheten av en spesialpedagogisk ekspertise som Ravneberg (2003, s. 222-223) skriver at har preget fagets profesjonalisering, gjenspeiles i rapporten til Ekspertgruppen for spesialpedagogikk (2014, s. 122); «Ekspertgruppen mener at en mastergrad i spesialpedagogikk skal gi spisskompetanse i å avhjelpe og redusere vansker og barrierer som finnes». Spisskompetansen synes ikke i denne sammenheng å rette seg særlig mot relasjonelle og systemordnede barrierer, men heller ulike vanske – og diagnosegrupper. Blant annet formidles det et gjennomgående ønske, om mer spesialpedagogisk kunnskap knyttet til barn og unges normalutvikling, og til generelle og bestemte vanskeområder som språkvansker, sosio – og emosjonelle vansker,

matematikkvansker, utviklingshemming, atferdsvansker, ADHD, autismespekterforstyrrelser og psykisk sykdom (Ekspertgruppen for spesialpedagogikk, 2014, s. 39-40, 122-123).

Fokuset på vansker og diagnoser kan dermed ut fra denne rapporten, tolkes som å være et overhengende premiss for utviklingen av en kvalitetsmessig god spesialpedagogisk kompetanse.

Den sterke vektleggingen av kunnskap om kategorier og avvik kan i følge Vislie (2004, s. 16-17) og Ravneberg (2003, s. 222-225), ses opp mot modernitetens tro på organisering, systematisering og samfunnets håndtering av usikkerhet. Forklaringer på det som anses å være uforståelig bidrar til en grunnleggende trygghet, «som i neste omgang gir tilbud om løsninger på hvordan det problematiske kan håndteres» (Ravneberg, 2003, s. 222). White med henvisning til Foucault (2006, s. 117-118, 133-135), betegner denne viljen til sannhet som et av de sterkeste behovene i den nåværende vestlige kulturen. De viser blant annet til den overhengende tiltroen til sannhetspåstander om hvordan problemer skapes og ikke minst hvordan problemer løses. Her kommer særlig betydningen av observasjons-, målings-, kartleggings- og evalueringspraksiser til uttrykk. Praksiser som har til hensikt å lokalisere problemene etter bestemte kriterier og områder. Berit sier blant annet:

Det er fort gjort at man har veldig lyst til å dra konklusjoner, eller at man tenker at jammen her ser jeg sånn og sånn, kan det være et uttrykk for det, det eller det. Både som spesialpedagoger, men jeg tror og at lærere og andre gjør det. Og at når man observerer og ser... «Du gjør sånn og sånn der, og så gjorde du sånn og sånn der. Hva er dette her?» Også begynner vi å tenke. «Kan det være det, kan det være det, kan det være en form for utrygghet, er det et behov for å bli sett»? Sånn gjør vi automatisk tenker jeg, at vi ... prøver å finne ut av hva som er årsakene, hva ligger bak.

Videre skriver Morken (2012, s. 140-141), at kartleggingsferdigheter, er en sentral del av den spesialpedagogiske kompetansen. Dette kommer også til uttrykk i rapporten til Ekspertgruppen (2014, s. 106-109), som anser kartleggingsmetoder i form av screening, testing og observasjon, for å være nødvendige kunnskapsverktøy i spesialpedagogisk arbeid. Liknende påpeker Eriksen (2001, s. 96-97), at behovet for fagvitenskapelige og instrumentelle kriterier, er en del av nåtidens profesjonaliseringsutvikling. En utvikling der det modernistiske ønsket om å tydeliggjøre og dokumentere det profesjonelle skjønn, er synlig. Politisk press og forvaltningsmessige føringer i kombinasjon med en økende individualisering, bidrar dermed til at kartlegging, testing og diagnostisering har fått et sterkere fotfeste i de pedagogiske institusjonene (Arnesen & Simonsen, 2011, s. 115-119).

Dette gjenspeiles i studiens intervjuer, der spesialpedagogene blant annet betegner bruken av kartlegging og testing, og kompetanse knyttet til observasjon og evaluering, som viktig spesialpedagogisk kunnskap. Andrea utmerker seg særlig i denne sammenheng, med sin sterke tiltro til konkrete verktøy og metoder. Hun ser en tendens til at vansker og problemer ikke blir oppdaget før elever kommer langt ut i skoleløpet, og bekymrer seg over at elevene faller fra allerede i 1.klasse. «Nå begynner jo barnehagen å bli ganske gode. Nå har dem jo fått så mye oppdrag i forhold til kartlegging på alt mulig med språk og sånn også, men det varierer der også...». Andrea stiller seg ikke uten videre kritisk til den økte kartleggingsbruken, som har vært gjenstand for heftig debatt både i barnehage og skole de senere årene (Arnesen & Simonsen, 2011, s. 118-122; Nordin-Hultman, 2004, s. 21-25). Likevel sier hun at faren ved for mye fokus på vanske – og diagnoseproblematikk, er at det kan bidra til at alle ressursene blir brukt til kartlegging og testing, og ikke på direkte tiltak.

Som Groven (2013, s. 106) skriver at kunnskap om kartlegging både er viktig for et individ – og systemperspektiv, fremhever Berit kartleggingsbruken som en viktig del i den generelle tilpasningen av opplæringen og for tilrettelegging på individnivå. Her forteller hun at selv om ikke en diagnose eller stadfesting av en vanske er målet med kartleggingen, er de ulike verktøyene, og ikke minst individperspektivet, viktig. «Vi ønsker jo heller ikke...ikke å ha tatt det på alvor hvis det faktisk er noe, hvis du skjønner» (Berit). Liknende finner Groven (2007, s. 191-192) i sine intervjuer med spesialpedagoger, at kartlegging oppfattes å være et nødvendig verktøy også for ikke å la elever «glippe unna». Berit uttrykker videre at testingen som blir utført kan være nødvendig for at spesifikke vanskeområder i elevens faglige utvikling synliggjøres, slik at riktige tiltak kan igangsettes. Samtidig erkjenner hun at kartleggingsverktøy ikke skal bli anvendt uten en kritisk bevissthet til dets nytte og hensikt.

I denne sammenheng, og som vist til ovenfor, er det lett å anspore disiplinerings – og kontrolltendensen i de profesjonelles arbeid gjennom vektleggingen av observasjon, testing og måling (Vislie, 2004, s. 23-24; Vågan & Grimen, 2008, s. 411-413). Samtidig, og som kanskje tydeligst uttrykt av Berit, ligger også frigjøringsmuligheten nettopp i valget om å oppdage og utvikle spesialisert kunnskap om ulike typer vansker. Som Foucault var opptatt av maktmekanismenes produktive aspekter blant annet i form av kunnskapsutvikling (Vågan & Grimen, 2008, s. 412-413), snakker spesialpedagogene om viktigheten av å kunne avdekke behov for å hjelpe og tilrettelegge for elevenes skolehverdag på en best mulig måte. Likevel er det ikke slik at fordi den spesialpedagogiske praksisen baserer seg på en velmenighet, er den samtidig fritatt for kritikk. En god spesialpedagogisk faglighet krever,

som Morken (2012, s. 163-164) påpeker, like så mye en evne til å «løfte blikket» og å innta en vurderende og granskende posisjon til egen og andres praksis. Videre vil det derfor ses på hvordan spesialpedagogene, med sin kunnskap, tilnærmer seg andre perspektiver i møte med skolen som system, og i møte med den enkelte elev.

6.1.2 Å løfte blikket

Til forskjell fra fokuset i den kategoriske tilnærmingen, er kunnskapsperspektivet i det kollektiv-inkluderende paradigmet, opptatt av å vende interessen mot skolesystemets strukturelle og relasjonelle konstruksjoner (Nevøy, 2007, s. 57-59). Som funnene presentert i analysekapittelet viste, er spesialpedagogene på ulike måter opptatt av å løfte blikket i sin praksis, og bruke egen kunnskap til nytte for den generelle klassen og skolen i sin helhet. Caroline gir i intervjuet uttrykk for at hun, som grunnskolelærer og med spesialpedagogisk videreutdanning, er særlig interessert i temaområder som organisering, skoleutvikling, undervisning og andre betingelser for læring. En interesse som Nevøy (2007, s. 59), betegner å være kjennetegn ved den kritisk-vurderende og konstruktive tilnærmingen i det spesialpedagogiske fagfeltet, der yrkesrollen rettes mot hele skolen, «og hvordan den kan og bør endres for å møte og «trekke med» alle elevene i fellesskapet» (Nevøy, 2007, s. 58).

Det kan jeg bare si i forhold til fjernundervisning som vi hadde her i vår. Og det har jeg sagt til kolleger her, når vi har snakket om evaluering av den perioden. At for meg var det en veldig god periode, fordi jeg kjente så på at jeg fikk hjulpet elever. (Caroline)

Caroline snakker her om eldre elever, som i en periode med digital hjemme – og spesialundervisning på grunn av Covid19-viruset, viste seg å ha et særlig positivt utbytte av et arenaskifte. En erfaring Caroline mener er viktig å ta videre med seg i inn diskusjoner omkring klasserommets utfordringer, men også i vurderinger av de ulike opplæringskombinasjonene som er mulig å få til, i en skole som skal kunne ivareta alle (Fasting, 2016, s. 78-80; Nevøy, 2007, s. 59-60).

I teorikapittelet ble det vist til at det spesialpedagogiske kunnskapsgrunnlaget har hentet inspirasjon fra ulike disipliner som pedagogikk, psykologi, filosofi og medisin (Fasting, 2016, s. 74-75). Gjennom intervjuene viser informantene at den mangfoldige kunnskapsbasen særlig kommer til uttrykk i deres «doble blikk», der generell pedagogisk kunnskap kombineres med spesialpedagogiske tanker, i blant annet fokus på klasseledelse, struktur og det helhetlige læringsmiljøet. «Hva kan vi gjøre nå for at den eleven her skal få

det bra og at vi får det til i klasserommet. Og at vi skal få til et bra læringsmiljø for alle, men og den eleven» (Berit).

Refleksjonene støttes av Groven (2007, s. 418-420, 2013, s. 148-149) sine funn, der intervjuer med åtte spesialpedagoger viser at den doble kompetansen (allmenn – og spesialpedagogisk), er viktig både i et individsyn og et systemperspektiv. Andrea er i denne sammenheng inne på noe interessant når hun sier «Men så er jo også det på en måte, hva er struktur? Struktur er jo masse, ikke sant!». Som uttrykkene å «tenke helhetlig» eller innta et systemperspektiv, lett kan bli overforbrukt (Groven, 2007, s. 390), bryter Andrea ned begrepet til konkrete eksempler. Hun forteller at struktur og ulike tilrettelegginger for enkeltelever, også kan være nyttig for resten av klassa som blant annet oversikt over når timen begynner, når timen slutter og dagsplaner med visuelle konkreter for dagens innhold.

Videre er det særlig i informantenes veilednings – og rådgivningsoppgaver, at det relasjonelle og helhetlige perspektivet viser seg (Groven, 2013, s. 10-11; Hausstätter, 2007, s. 21). Caroline forteller at å veilede nyansatte og vikarer, er viktig i hennes arbeid. Hun ser at det er lett å legge skylden på elevene og andre egenskapsforklaringer, når opplegget eller organiseringen rundt ikke fungerer. «Det er jo dette med å hjelpe noen til å snu...Vi må på en måte gå litt sånn inn i oss selv. [...] «Det er ungen som er så urolig og foreldrene er så håpløse»...For det kan man jo høre». Caroline sier derfor at det er nødvendig å formidle hva den enkelte kan forandre på og ikke. «Men du kan forandre på deg selv». Molander og Terum (2008, s. 23-24) snakker i denne sammenheng om en kommentatorkompetanse, som kan trekkes i retning til spesialpedagogens yrkesutøvelse. «Kommentatorkompetanse kan knyttes til «outsideblikket» på profesjonell praksis» (Molander & Terum, 2008, s. 24), der spesialpedagogen i samråd med andre, deltar i en samtale om arbeidet deres. Denne formen for kompetanse gjenspeiles også i Berit sine refleksjoner rundt dialogen med ansatte. Hun forteller om nødvendigheten av å være undrende og stille spørsmål ved både egne, men også andres oppfattelser når det gjelder elever.

Om en lærer er sånn og sånn bekymret for den og den eleven fordi det er spesielt. Og så er det sånn der at, ja det er spesielt, men er det ikke lov å være litt spesiell? Og hvor bekymra er du, og hvorfor? Hvorfor tenker du at det er noe vi skal ta tak i? (Berit)

Berit og Caroline sine beskrivelser og refleksjoner, kan sies å være selve fundamentet i det Hausstätter (2007, s. 68-70) forstår som en postmoderne profesjonell holdning. Her handler det blant annet om å åpne opp for andre eller nye måter å forklare situasjoner og hendelser

på, for å vise at de spesialpedagogiske forståelsesrammene vi tar utgangspunkt i, ikke nødvendigvis trenger å være de eneste alternativene. Samtidig, og som påpekt av Hausstätter (2007, s. 40-41, 70), er det ut fra en slik holdning likeså viktig å være skapende, som kritisk. Med dette mener han at de moderne og konservative påstandene, som for eksempel at funksjonshemming er noe sant og det å være spesiell er negativt, må tas på alvor og i betraktning. Her kan særlig Andrea sine refleksjoner omkring den spesialpedagogiske innføringen i lærerutdanningen trekkes inn, der hun gir uttrykk for at dagens masterstudenter møter praksisfeltet med kjennskap til systemrettede og overordnede føringer, men lite kunnskap om konkrete verktøy. «Det blir liggende mer systemrettet, kanskje litt høyere opp. Så lærerne har ikke verktøyene nok i forhold til hvordan skal jeg møte de elevene. Det blir liksom bare sånn...Overordnet! Litt her og litt der» (Andrea).

Å skulle hjelpe mennesker ut fra en spesialpedagogisk tankegang, krever at man må støtte seg til flere perspektiver (Hausstätter, 2007, s. 70-71). Som Berit sier: «Jeg føler ikke alltid at det er rettferdig overfor elever og aldri ta individperspektivet på alvor hvis du skjønner». Fasting (2016, s. 77) er derfor av den oppfatning at tvetydigheten eller spenningsforholdet som viser seg i spesialpedagogikken, for eksempel mellom det å skulle innta et kategorisk eller mer relasjonelt perspektiv, krever en konstruktivistisk tilnærming. Med en beslutningsorientert holdning, vil dette innebære at ikke kun én løsning forstås å være riktig, men at en kombinasjon av perspektiver og ikke minst kunnskapselementer, er avgjørende for en god spesialpedagogisk praksis (Grimen, 2008, s. 73-74).

6.2 Med fokus på eleven

I møte med Den andre «[...] vil pedagogen være klok om hun kan tilstrebe både å verdsette det forutsigbare og det forventede, men samtidig gi akt på det unike» (Unneland, 2019, s. 123).

Der informantene vektla ulike elementer i sin kunnskapsforståelse knyttet til diagnostiske kategorier, testing - og kartleggingsverktøy og mer systemordnede lærings – og utviklingsbetingelser, var det et område som skilte seg ut i refleksjonene. Nemlig enigheten om at nærheten til elevene og kunnskapen om relasjon, er avgjørende i det spesialpedagogiske arbeidet. Morken (2012, s. 161) skriver at den spesialpedagogiske virksomheten har sitt utspring i opplæring av barn og unge med særskilte behov, der nærheten mellom spesialpedagog og elev(er) er særlig tett. Det er her spesialpedagogens

kunnskaper og helhetlige kompetanse kommer til uttrykk og blir satt på prøve, med hva det innebærer av både positive og negative utviklingskonsekvenser (Tangen, 2012, s. 18).

Kirkebæk (2010, s. 210) påpeker at spesialpedagogikken har i lang tid fokusert på å utvikle spesifikke kunnskaper om diagnoser og vansker, og unnlatt å se på området hun omtaler som «Mødet med den Anden». Å møte et menneske ansikt-til-ansikt er i følge Lévinas (i Kemp, 1992, s. 44–45), en forutsetning for å forstå Den andres verden og fremmedhet. Det er i dette møtet mening skapes, nye perspektiver utvikles og mennesket blir den det er (Henriksen, 2004, s. 528-530). Andrea forteller at hun, gjennom rollen som spesialpedagog, har anledning til å komme tettere på elevene. Hun beskriver sin oppgave som å møte elevene der dem er, og tilrettelegge for mestring.

Men det som jeg har gjort endel i og med at jeg har testet, er at jeg har fortalt elevene ikke diagnose så ofte, men jeg har fortalt hva de er flinke til. «Du er god til det, men dette er vanskelig for deg derfor så gjør vi sånn». [...] Du må ha relasjon og så gå inn å møte eleven der den er og jobbe videre, og klare å få lagt til rette sånn at det blir motiverende...

Liknende beskriver Caroline sin tilnærming preget av tydelighet og forventninger, der det er viktig å se elevene og forstå hvordan de tenker. Caroline sier: «Man må ha forventninger, kanskje ikke like forventninger til alle, men noen forventninger og så si at, «jeg tror at du klarer det»». Informantenes vektlegging av mestring og positive forventninger til elevene de møter, kan tolkes som å bære preg av et berikelsesperspektiv og positiv kategorisering. Med interesse for hva elevene selv kan, tenker og ønsker, fremmes det en holdning og tro på individets lærings – og utviklingspotensial (Befring, 2012, s. 53-56; Morken, 2012, s. 70-71).

Fokuset på berikelse fremfor mangler, kan videre sies å støtte seg til det Wifstad (1994, s. 3678-3679) skriver at gjenkjenner den «jødiske» innstillingen, der kunnskap og forståelse utvikles på bakgrunn av møtet med Den andres unikhhet (Pettersen & Simonsen, 2010, s. 59-60). Andrea sier: «Gruppen autisme er jo så forskjellig, gruppen downs-syndrom er så forskjellig, gruppen med språkvansker og gruppen med elever i klassa er jo så forskjellig». Liknende sier Berit at hun stadig utvikler og tilpasser sin tilnærming ut fra de ulike elevene hun jobber med. «Man lærer at selv om man har møtt en elev som har den diagnosen så får

man en del kunnskap, men så er det ikke nødvendigvis at neste elev man møter.... er lik som den forrige». Berit peker her på at hun hele tiden må være fleksibel og lære den enkelte elev å kjenne, for at det gjensidige samspillet dem i mellom skal bli best mulig. Det samme gir spesialpedagogene i Uthus (2014, s. 157, 162, 290-291) sin studie uttrykk for. Med sin nærhetlige og helhetlige tilnærming til eleven, opplever de å se mer av den enkeltes muligheter, unike egenskaper og ressurser, enn hva den teoretiske diagnosekunnskapen kan forespeile. Som Lévinas hevder at det er i ansikt-til-ansikt relasjoner vår ansvarlighet overfor Den andre aktiveres (Henriksen, 2004, s. 532), beskriver informantene både i Uthus (2014, s. 157) og min studie, følgelig at det er i møte med eleven deres forståelseshorisont formes og utvikles.

6.2.1 Anerkjennelse for forskjellighet

Spesialpedagogene uttrykker altså at de gjennom sin praksis, er opptatt av å se eleven som noe annet enn bare sin diagnose eller vanske. Samtidig, og som det kommer frem gjennom intervjuene, er det tydelig at anerkjennelsen for forskjellighet og arbeidet med å se «det unike» og gjenkjenne «det typiske» (Wifstad, 1994, s. 3678), er en kontinuerlig avveining i den spesialpedagogiske praksis (Kirkebæk, 2010, s. 198-201). På spørsmål om informantene selv opplever at de har en påvirkningskraft på skolens normalitetssyn, sier både Berit og Caroline at de gjennom samtaler og refleksjoner med andre ansatte, fremmer sine kunnskaper, holdninger og synspunkter når det kommer til forståelsen av normalitet.

Hvor bekymra er du for den og den og den atferden, eller tenker du at den eleven skal få lov til å være litt sånn, selv om det er litt annerledes? Hvor går grensen? Er det viktig at vi utreder og ser på det noe mer, eller skal den få lov til å være litt såkalt spesiell? (Berit)

Andrea derimot forteller at hun ikke hadde en slik rolle eller påvirkning, og at hun var inne i bildet når det allerede var definerte avvik. «Jeg kom inn når dem var ferdig plassert inn i en kategori... mye». Andrea var også den av spesialpedagogene som tydeligst ga uttrykk for at rollen og arbeidets art, var svært avhengig av ledelse med rektor i spissen. Dette kan tyde på som Groven (2007, s. 321-328, 2013, s. 150) også finner i sin studie, at den tradisjonelle forståelsen av spesialpedagogisk kunnskap og kompetanse med vektlegging av «den spesielle eleven», er nært tilknyttet skolens grunnholdning og realisering av intensjoner som inkludering og likeverd. Kombinert med en manglende bevissthet rundt spesialpedagogikkens funksjon, påpeker Simonsen (2010, s. 37) at dette kan føre til at

fagfeltet blir « ... forsøkt redusert til en type hjelpedisciplin for skolen», der det kritiske perspektivet på den pedagogiske praksis uteblir (Morken, 2012, s. 42-43).

I refleksjonene rundt normalitetsforståelser og diskusjoner omkring avvik, trekker informantene videre frem mulighetene og utfordringene, som ligger i anerkjennelsen av mangfoldet i en større kontekst. Honneth (2008, s. 131-132) påpeker at samfunnets sosiale verdsetting er, i likhet med den rettslige anerkjennelsen, formet av de historiske variablene og strukturendringene. Det vil si at jo mer det åpnes opp for ulike verdier, personlighetsidealer og atferdsformer innenfor den bestemte horisonten, «desto sterkere vil den sosiale verdsettingen anta individualiserende trekk og produsere symmetriske relasjoner» (Honneth, 2008, s. 132). Andrea med lengst yrkeserfaring og som tidligere utøvende spesialpedagog i en spesialskole, uttrykker at skolen har kommet langt på vei når det gjelder å inkludere og ta vare på mangfoldet av elever. Berit sier det samme i det hun opplever at skolen har fått en større forståelse for at elever er forskjellige og ulike, men at særlig klasserommet kan være en utfordrende arena å utvise en slik anerkjennelse. Hun sier:

Og jeg tenker at, spesielt allerede fra 1. trinn, for at vi skal få hverdagen vår til og gå opp, så må vi ha en struktur som... Det passer best at du kan være i ro... Og det vet man jo at er vanskelig for de fleste egentlig av 1.trinns elevene da, men på grunn av de ressursene og hvordan ting er lagt opp så er det litt sånn skolen er...

Det kan tyde på at informantene opplever at skolens fastholdte krav til elevene om å være rolige, utvise langvarig oppmerksomhet og utholdenhet, er med på å begrense den enkeltes mulighet til å bli anerkjent som et unikt individ. Likeledes kan det tolkes som at institusjonens rutiner og forpliktelser også er med på å utfordre spesialpedagogens mulighet til å tilrettelegge for en solidarisk anerkjennelse (Jordet, 2020, s. 109–110; Skrtic, 1991, s. 153–156, 163–164; Åmot & Skoglund, 2019, s. 30–35). Som et systemproblem, henviser både Honneth (2008, s. 135-138) og Jordet (2020, s. 103-105, 110), i denne sammenheng til Bourdieu sine tanker om at skolen er en institusjon der visse grupper av mennesker har fått gjennomslag for sine ideer, verdier og livsformer gjennom «symbolsk vold». En gjennomslagskraft av bestemte praksiser og tenkemåter, som har blitt så selvsagt, at få setter spørsmålstegn ved den. Åmot og Skoglund (2019, s. 34) mener derfor at hvis anerkjennelse for mangfold og forskjellighet skal tas på alvor, må samtidig de institusjonaliserte verdimønstrene «som systematisk bidrar til å nedvurdere enkelte kategorier av mennesker og de egenskaper som assosieres med dem, fjernes».

På hvilken måte spesialpedagogene selv opplever at de kan bidra til en slik diskusjon, fremkommer ikke eksplisitt i intervjuene. Likevel er det gjennom informantenes uttalelser og refleksjoner, mulig å spore en tilnærming til temaet i deres vektlegging av samarbeid og kunnskapsdeling.

Det har jo vært sånn at alle skal til samme mål, og alle skal gjennom det samme røret. Men det går ikke. Fordi noen må utenom. Også er det jo det her... prøve å tenke på hva som er viktig. Det er ikke alt som er like viktig! (Caroline)

Caroline kan blant annet antydes som å forsøke og løfte opp denne problemstillingen, og ikke minst invitere de andre ansatte inn i en dialog rundt særlig organisering og tilrettelegging. «Vi har jo noen trinn hvor det er sånne grupper ikke sant, og da er det unger som bytter klasserom 5 ganger om dagen, og det har jeg prøvd å si noe om at det kan jo ikke være bra!» (Caroline). Berit sier det samme, i det hun beskriver som å utvise åpenhet for at opplæringen kan gjennomføres på kreative og varierte måter, uten at det skal betraktes som spesielt eller annerledes. Betragtningene støttes av Uthus (2014, s. 210-215) sin doktorgrad, som blant annet viser til at barn med særskilte behov står i fare for å få sine vansker forsterket, hvis opplæringssituasjonen er organisert på en slik måte at struktur og oversikt erstattes, og ikke kombineres med varierte arbeidsformer. Likeledes handler det om, som informantene gir uttrykk for, å imøtekomme og stille spørsmål ved inngrodde holdninger og antakelser til ulike grupper av elever. Og som Caroline understreker: «At det skal være rettferdig, også kan det ikke være likt, men at man skal ta vare på alle».

6.3 En diagnostisk (u)kultur?

Gjennom redegjørelsen av teoretiske perspektiver og analyse av empiri innhentet fra intervju med spesialpedagoger, blir det tydelig at den spesialpedagogiske virksomheten fortsatt bærer preg av et grunnleggende fokus på normalitet og avvik, kategorisering og diagnoser. Både i arbeidet med å oppdage, men også registrere individuelle behov, problemer og mangler. Morken (2012, s. 44-45) påpeker i denne sammenheng at avvik og synet på normalitet ikke er noe absolutt. Avvik kan også utfra en relativ forståelse, ses på som skapt av det tradisjonelle spesialpedagogiske «blikket», der inndelingen av ulike vanskekategorier og tiltaksbeskrivelser, er sentrale bidragsytere.

Dette blir blant annet synlig gjennom det kategoriseringsrepertoaret ansatte sitter inne med i beskrivelsen av barn og unge. Ordet «elev» er som Lacan (referert i Arnesen, 2004, s. 138) skriver, et nøkkelbegrep i skolen som får betydning ved at andre begreper kobles eller sløyfes til det. I klasserommet, i skolegården og på lærerværelset kan disse variasjonene vise seg på ulike måter, som for eksempel gjennom de egenskapene og karakteristikkene eleven blir tillagt når det gjelder skoleprestasjoner (dyktig, svak, middelmådig), eller sosiale deltakelse og innordning til skolens spilleregler (stille, sjenert, høylytt, bølge, stødig, oppegående) (Arnesen, 2004, s. 138–146). De senere tiårene har derimot nye og andre kategoriseringer hatt en økende fremvekst i skolen. Gjennom Foucault sin forståelse av maktdiskurser, skriver Winslade og Monk (2008, s. 95-96, 101-102), at mangelbeskrivelser med fokus på medisinske eller psykologiske diagnoser, har blitt mer og mer synlig i læreres repertoar. Som Caroline sier at man tidligere enten ble forstått å være psykisk utviklingshemmet eller normal, er det i dag et stigende antall diagnoser rettet mot ulike atferdsuttrykk eller følelsetilstander (Brinkmann, 2015, s. 19-20). En endring som Groven (2013, s. 68) påpeker at bærer med seg, og kanskje enda mer tydeliggjør, det spesialpedagogiske arbeidets faglige og etiske ansvar, i møte med kategorier som kan bringe med seg både positive muligheter og negative konsekvenser.

6.3.1 Refleksjon over avvik og vansker

«Jeg vet jo at det på noen rapporter og sånt, så sies det jo at det er enormt mange som har avvik i dag, men det kommer jo an på...avvik i forhold til hva da?» (Andrea).

I følge Morken (2012, s. 47-50), finnes det mange ulike måter å klassifisere avvik på. Den tradisjonelle og mest kjente, er som tidligere nevnt, den individuelle forståelsesformen der avviket betegnes å være en egenskap ved mennesket forklart gjennom biologi eller psykologi (Hausstätter, 2007, s. 19; Skrtic, 1991, s. 105-108). Som et interaksjonelt fenomen derimot, er avviket fortsatt som å være sosialt betinget. Her er det mellommenneskelige relasjoner, makt og gruppenormer som er utgangspunktet for normalitetsbeskrivelsene. Likeledes betegner Morken (2012, 53-55, 60-62) den samfunnsmessige måten å klassifisere avvik på ut ifra en strukturfunksjonalistisk forståelse, der «Avvik er et problem fordi det ikke tjener samfunnet» (Morken, 2012, s. 54). Her kan blant annet konkurransebehov, nytte og lønnsomhet nevnes. I spesialpedagogenes refleksjoner omkring ulike typer avviksbetegnelser, her knyttet til diagnostiske kategorier, er det særlig de to sistnevnte perspektivene som favner deres beskrivelser, forklaringer og ikke minst undringer. Det

funksjonalistiske eller kategoriske paradigmet, kan også sies å være tilstede i den grad at spesialpedagogene aksepterer diagnosene som reelle, men som den videre drøftingen viser, forholder likevel ikke informantene seg ukritisk til individualdiagnostikken.

Teoretiske refleksjoner rundt diagnostisering og vanskeforståelse kan i følge Hansen (2011, s. 80-81) og Morken (2012, s. 160-161), handle om å innta et kritisk blikk på perspektiver, forklaringer og tilnæringer som tas for gitt i den spesialpedagogiske virksomhet. Et slikt oversyn er mulig å gjenkjenne i alle intervjuene med informantene, selv med noe ulik grad av dyptgående refleksjoner. «For førsteklasinger som kommer fra barnehagen og har fått leke er det kanskje vanskelig å sitte i ro. Og det er klart at mye handler også om systemet rundt eleven» (Caroline). Spesialpedagogene er i sine refleksjoner, tydelige på at noen elever er utredet og diagnostisert med vansker som er reelle. Det vil si at det finnes en biologisk eller psykologisk faktor, som det ikke er mulig å unngå. Samtidig formidles det at vansken(e) kommer til uttrykk på ulike måter avhengig av sosiale forhold og relasjoner i skolen. Som Hansen (2011, s. 80-81) skriver at en sosialkonstruktivistisk forståelse, dreier seg om å avvise at individuelle atferdsproblemer er empiriske fakta, forteller Caroline, at mange av de utfordringene hun ser at viser seg i barn og unges atferd eller væremåte, stammer fra sosiale og strukturelle forhold i omgivelsene. «Hvordan er læreren og de voksne rundt. For de kan også skape mye uro, hvis de ikke er tydelige». Likeledes sier Andrea, blant annet at det i noen klasser og blant noen lærere var tydelig at visse elever ikke var like ønsket. Videre forteller hun: «Noen elever datt utenfor når dem ikke hadde en god relasjon til læreren...skjønner du hva jeg mener? Da viste dem seg fra sin verste side, så det ble enda mer...skilte seg mer ut da, i de situasjonene».

Det relasjonelle perspektivet tar som Groven (2013, s. 11-12) påpeker, blant annet utgangspunkt i en forståelse der elever betegnes å være *i* vansker, fremfor *med* vansker. Caroline gir i denne sammenheng uttrykk for at en del av hennes oppgaver, særlig når det gjelder veiledning, innebærer å gå i dialog med skoleansatte på hvordan de forstår «elevenes» utfordringer. Hun ser i sitt arbeid at voksne har en stor påvirkningskraft på hverandre. For eksempel sier hun at lærere i en kollegagruppe der det er grunnleggende fokus på problemer som, «åh disse forferdelige foreldrene og disse ungene som er så urolige» (Caroline), kan forandre seg uten at de selv tenker over det. Tendensen Caroline uttrykker at hun er vitne til, kan tolkes som å bære preg av både et bevisst og ubevisst ønske om å flytte «skylden» til eleven, fremfor å se på egne opplæringsformer og andre forhold i

læringsmiljøet i skapelsen av problemet (Langager & Jørgensen, 2011, s. 19, 34). En tendens som Arnesen (2003, s. 56, 2004, s. 246) videre skriver, at kan bidra til ansvarforskyvning og marginaliseringsprosesser, der elever kategorisert med ulike vansker, diagnoser eller mangler ses på som å være en del av spesialistenes ansvar, og ikke et felles samarbeid mellom skolens lærere og spesialpedagoger.

6.3.2 Samfunnsbetingelser

«Å diagnostisere er å fortelle, ikke bare om andre, men om oss selv og vår tid» (Sætersdal, 1998, s. 173).

Gjennom sin nærhet til feltet og tette relasjon til kontaktlærerne, gir informantene uttrykk for å kunne være med på å motvirke spesialgjøringen og ansvarforskyvningen av et uttalt problem. Derimot blir det i refleksjonene omkring strukturelle, organisatoriske og samfunnsmessige forhold, mer tydelig at de profesjonelles egne tanker og holdninger knyttet til diagnostiske kategorier, kan være utfordrende å løfte frem og gjøre noe med.

Om jeg tenker meg om...det er mange som strever uten og på en måte ha noen diagnose. Men det er mange som kanskje strevde i forhold til noen ting, som vanskelig med konsentrasjon, vanskelig med utholdenhet, vanskelig med å få med seg ting, *samfunnsituasjonen gjør at unger nå detter fortere av, av enkelte årsaker jeg vet ikke...* [min utheving] (Andrea).

I viktigheten av å tenke helhetlig rundt eleven, trekker spesialpedagogene frem hvordan samfunnsbetingelser kan være med på å forklare økningen de ser av ulike diagnostiske kategorier som ADHD, autisme og andre sosiale – og emosjonelle vansker. Urolighet fremstår som et oppsummerende begrep i denne sammenheng. Caroline forteller at hun har et inntrykk av at samfunnet er mer urolig, og at det muligens er flere urolige hjem der mangelen på tydelige voksne er en medvirkende faktor. Berit trekker skolens rolle inn i denne sammenheng, og sier: «Og det kan man stille spørsmål om, er det skolesystemet som på en måte skaper de utfordringer? At vi kanskje får flere som er urolige, fordi vi ikke håndterer det godt nok?». Som Hausstätter (2007, s. 20-21) og Skrtic (1991, s. 175-179), skriver at skolestrukturen og skolekulturen kan være med på å skape avvik, gir informantene uttrykk for at det i mange tilfeller, er skolens manglende evne til tilrettelegging av et læringsmiljø tilpasset elever som ikke innfrir de satte kravene til langvarig oppmerksomhet, konsentrasjon og ro, som burde «diagnostiseres». Liknende funn kan spores i Uthus (2014, s.

178) sin avhandling, der en av spesialpedagogene som er intervjuet, gir uttrykk for at diagnostiseringen og kategoriseringen av atferdsproblemer er høy. En tendens det tenkes at må ha rot i noe mer enn «bare» eleven selv.

Berit og Caroline forteller også at de er skeptisk til den økte diagnostiseringen av atferdsvansker, og særlig ADHD blant barn og unge. De snakker om gråsoner-merkelapper og tvetydigheten ved å skulle være en bidragsyter i henvisning til videre utredning, for symptomer de sier kan være tegn på mye annet også. Videre beskriver de begge balansegangen mellom å skulle respektere diagnosen som reell, samtidig som de gir uttrykk for at det er noe «i» dem, som er skeptisk til det hele.

Jeg kan ikke de diagnosekriteriene inn og ut da, men jeg mener å huske at det var litt for vagt og...en diagnose jeg rett og slett egentlig ikke helt stoler på...En diagnose jeg kanskje ikke respekterer like godt som jeg gjør med en mer konkret, bevisbar diagnose. (Berit)

Berit er her inne på noe helt vesentlig ved forståelsen av de diagnostiske kategoriene. I følge Madsen (2017, s. 28–29), har nemlig psykiatriske diagnostiske grupper som eksempelvis ADHD, ADD, depresjon og angst, fått status som naturlige enheter i den vestlige kulturen. Dette til tross for at kategoriene er vist å være verken særlig valide eller reliable. Madsen (2017, s. 29) henviser i denne sammenheng til det som omtales som reifikasjonsproblemet, som vil si at diagnoser i økende grad blir ansett for å være konkrete størrelser, selv om de opprinnelig var konstruksjoner. Ut fra intervjuet er det dermed mulig å tolke at Berits uttrykte skepsis, stammer fra en erkjennelse om at de «nye» diagnostiske kategoriene som går på atferd og sosial - og emosjonell utvikling, stiller seg annerledes enn diagnosene med en tydelig biologisk faktor. Samtidig, og som alle spesialpedagogene forteller, er de opptatt av å ta vanskene som viser seg på alvor. Berit og Caroline forteller blant annet at skolen henviser elever hyppigere til andre instanser for de ovennevnte vanskeområdene, fordi de ikke ønsker å la noe forbli «ugjort», og i tilfelle det skulle vise seg å være et udekt behov tilstede.

Også har det jo vært fokus på tidligere her, at skole og barnehage meldte for sjeldent, ikke så tegnene, ikke gjorde jobben sin godt nok... At nå er vi litt mer på, at vi skal ta det på alvor, og at vi skal henvise og at vi skal finne ut av ting. (Berit)

I denne sammenheng er det interessant at spesialpedagogene, som tidligere nevnt hevder «normalfirkanten» i skolen er utvidet, samtidig beskriver en økning i henvisning og

rapportering, av ulike typer vansker og diagnoser. Caroline sier også selv: «Vi er nok veldig opptatt av nå mer, at når det er noe som blir litt sånn utenfor normalen, så er det et eller annet feil». Hun forteller videre at skolen har fått mye mer kunnskap om mangfold og ulike typer diagnoser, men som en konsekvens kan det se ut til at kunnskap og ikke minst fokuset på normalitet og avvik, likeså mye har økt. Fra et samfunnsperspektiv og med et spesialpedagogisk blikk, gir dette grunn til uro. Brinkmann (2015, s. 17-22) påpeker at utviklingen vi ser, kan betegnes som en «patologisering av det normale», der stadig flere menneskelige egenskaper og evner ses på som noe unormalt og i behov for behandling. Videre skriver han at i patologiseringstendensen ligger det et mulig paradoks der «Det nesten ser ut til å være snakk om en selvoppfylgende profeti, hvor hypersensitiviteten overfor sykdom og lidelse medfører en overopptatthet av disse livsvilkårene, noe som i seg selv fører til mer sykdom og lidelse» (Brinkmann, 2015, s. 22). Overført til skolen kan dermed tenkes at det økte fokuset på det normale og kjennskapen til diagnoser, er med på å skape avvik og vansker, som hvis uten den overhengende tiltroen til kategorisering og diagnostisering, heller kunne tenkes å være en del av den naturlige menneskelige variasjon. Madsen (2017, s. 33) ønsker likevel å modifisere denne tankegangen gjennom å vise til at det foregår to parallelle prosesser i samfunnet vårt; «... med patologisering av normaliteten foregår det også en normalisering av det patologiske» (Madsen, 2017, s. 33). Med dette mener han at selv om det i økende grad er fokus på det unormale, må vi og ta innover oss at det normale påvirker det patologiske til kanskje å bli det nye normale. En endring vi må ta høyde for at kan gjøre det lettere for et menneske å ha en diagnose.

Behovet for diagnostiske kategorier, og ikke minst hvilke følger og dilemmaer som kommer med å skulle forholde seg til dem, var derfor et naturlig tema i intervjuet med spesialpedagogene. Med et pragmatisk perspektiv som Madsen (2017, s. 31) skriver, handlet dette om å se på hvordan begrepene, teoriene og kategoriseringene kommer til nytte eller unytte i spesialpedagogenes arbeid. Dette utforskes videre i siste delkapittel.

6.4 Behovet for kategorier og dilemmaer som følger med

«Frykten for at samfunnet skulle komme ut av kontroll skapte behov for å sette grenser, først og fremst i forhold til ”den andre”. Slik distanse ble oppnådd ved å konstruere *den andre* som et omvendt bilde av en selv» (Vislie, 2004, s. 16).

Som Vislie (2004, s. 16-17) skriver at konstruksjonen av Den andre, var én av flere sentrale elementer gjennom utviklingen av både den liberale og organiserte moderniteten, har kategorisering med vektlegging på diagnostisering av barn og unge, vært et gjennomgripende kjennetegn ved utviklingen av det spesialpedagogiske fagfeltet (Arnesen, 2004, s. 160-161, 246-247). Å skulle forholde seg ikke bare teoretisk, men også praktisk og etisk til denne type kategorisering, er derfor som Morken (2012, s. 150) understreker, en uomtvistelig side av spesialpedagogikken. Med dette mener han at de profesjonelle er nødt til å ta i betraktning og reflektere over den praktiske nytten til individualdiagnostikken, og de etiske spørsmålene, som for eksempel hvor gyldig og pålitelig diagnosen er, samt eventuelle konsekvenser som kan komme av diagnostiseringen (Tangen, 2012, s. 21-22).

«Det det har betydning for, er eleven i forhold til rettigheter. Men for oss som skole... så tenker jeg at det ikke skal ha noen betydning om du får det på papiret eller ikke» (Caroline). På spørsmål om hvilken betydning diagnostiske kategorier har i skolen, nevner alle informantene rettigheter og ressurser. Her kommer det frem som både Veilederen for Spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 12) og Meld. St. 6 ((2019-2020), s. 8) påpeker, at en diagnose(r) ikke automatisk fører med seg en rett til spesialundervisning. Men at andre behov for støtte og ressurser, i form av materiell, utstyr og spesialistkompetanse utenfra, kan ha en betydning for skolen og ikke minst eleven. «Men sånn som skolen er og har vært bygd opp; det kreves jo da at dem skal ha noe papirer på hvorfor, dokumentasjon på hvorfor» (Andrea). Som Arnesen (2004, s. 246) skriver at diagnosen kan knyttes opp mot et ressursmessig grunnlag med ekstra midler og spesialisert støtte, sier Berit at hun kunne ønske seg at kategoriene ikke var nødvendige, men at det holdt med at elevene var forskjellige og hadde ulike behov.

Så noen ganger så tenker jeg at det kanskje... hvis vi hadde fått endret litt den kulturen om at det ikke er nødvendigvis den og den diagnosen som gir deg de og de rettighetene, så kanskje vi ikke nødvendigvis hadde trengt dem.

Hvorfor skolen og dens ansatte likevel bruker kategoriene og ønsker dem velkommen, sier Caroline, at blant annet kan handle om en søken etter en forklaring og forståelse for det som anses å være avvikende. Liknende skriver Ravneberg (2003, s. 223), «Ved at verden deles inn, kategoriseres og klassifiseres, oppnår man gjennom begrepsfesting at menneskene vinner trygghet og sikkerhet i forhold til det ukjente». Arnesen (2004, s. 162) påpeker med henvisning til Smith, at fagliggjøringen av «livet», kan være et uttrykk for menneskehetens

avhengighet og tiltro til de byråkratiske og institusjonelle praksisene som begrepsfester fenomener på en kontrollerbar måte. Som Andrea selv sier: «Likeledes den som var ... hadde fått ADHD-diagnosen enda, da var hen bare voldelig før...». Overgangen fra å være voldelig til å bli definert inn i en diagnostisk kategori, kan dermed tolkes som å bidra til en større forståelse, og som Andrea og Berit sier, aksept og tålmodighet blant omgivelsene for den væremåten som er utfordrende og hanskes med innenfor skolens institusjonelle rammer.

6.4.1 Synliggjøring og stigmatisering

Til tross for større forståelse finnes det, som spesialpedagogene selv forteller, en tvetydighet forbundet med begrepsfestingen og bruken av diagnoser innen skolen, som ikke bare handler om kontroll. Sosiale kategorier som viser til forskjeller blant menneskelige grupper, bidrar til vår identitet og ikke minst forståelse av den sosiale virkelighet, kan nemlig også føre til at det går «troll i ord» (Morken, 2012, s. 69). Med dette menes det at språkbruk, kategorier og begreper kan bli til sosial virkelighet, for eksempel gjennom at gamle mennesker ses på som ubrukelige, og mennesker med funksjonshemming forstås som hjelpetrengende og mindreverdige. De språklige kategoriene inneholder derfor ikke bare ord, men også språklige handlinger, holdninger og makt (Morken, 2012, s. 69–70). Informantene uttrykker en bevissthet om dette, særlig når det kommer til elevenes selvforståelse og deres egen tilnærming til fagfeltet. De forteller blant annet om det overordnede dilemmaet rundt synliggjøring av vansker versus stigmatisering, med tilhørende risiko for ekskludering og «merkelappstempel» blant jevnaldrende. Et dilemma de, i likhet med det Groven (2007, s. 187, 192-193) uttrykker i sin studie, sier at kan være vanskelig å forholde seg til, og noe flere fagfolk betegner som å være en kontinuerlig debatt innen fagfeltet (Arnesen, 2004, s. 160-162; Groven, 2013, s. 67-68; Morken, 2012, s. 153-156; Tangen, 2012, s. 21).

Samtidig kan Berit, i sine refleksjoner, tolkes som å ville nyansere denne tvetydigheten, som spesialpedagogene står overfor i sitt arbeid. Hun sier: «For det er ikke nødvendigvis alltid diagnosen som gir deg stigma heller, men det kan jo være væremåten din og hva andre ser at du gjør og sier. At det er jo og stigmatiserende i seg selv». Berit fortsetter med å fortelle at kunnskap og ikke minst kjennskapen ansatte og elever får til hverandre, kan være avgjørende for at stigmatisering unngås. Som Honneth (2008, s. 130-132, 138) vektlegger anerkjennelsen for mangfold og ulikhet med positivt fortegn i den solidariske sfæren, fremstår *åpenhet* som et oppsummerende begrep blant spesialpedagogene i denne

sammenheng. Både Andrea og Berit sier at de har hatt erfaringer med flere elever, som i samråd med sine foresatte, har ønsket å være åpen om diagnosen(e) til klassen og medelever.

Også at vi har sett på NRK-programmet «Sånn er jeg og sånn er det» blant annet, der man blir kjent med at vi er forskjellige og at man får til de utroligste ting selv om man har den og den utfordringen. (Berit)

Vi delte i grupper hvor hen etter hvert kunne sitte å fortelle at jeg har det...og hvor hen etterpå fikk veldig positive tilbakemeldinger og kunne sette ord på det at det var fint å ha sagt det. Fordi da skjønnte de andre hvorfor hen reagerte sånn som hen gjorde i situasjoner.

(Andrea)

Liknende fremheves betydningen av åpenhet, i Groven (2007, s. 196-200) sin studie. Her fremsnakker informantene mulighetene og de positive virkningene av å være åpen om vansker av ulik art til eleven selv, klassen, andre ansatte, foreldre og eksterne samarbeidspartnere. Anna, en spesialpedagog sier: ”Det har vært ei veldig positiv utvikling. Og jeg som har vært så lenge i skolen og i tralten med funksjonshemming – jeg ser jo at verden går framover. [...] Vi er vant til å se at folk er forskjellige» (Groven, 2007, s. 199). Liknende gir Andrea i min studie også uttrykk for at åpenheten og aksepten av mangfoldet, har kommet langt på vei de senere årene. «Dette har jo vært et lukket felt fra da jeg startet ikke sant, og du måtte ha leseopplæring på blå resept. Til du nå skal ha alle inn i skolen og alle skal bli møtt der dem er».

Åpenhet skal likevel ikke, som Groven (2013, s. 72-74) presiserer, finne sted for enhver pris. Selv om barnet selv har en rett til innsikt i egen funksjonsnedsettelse eller diagnose, krever åpenheten inn mot fellesskapet, en årvåkenhet fra de profesjonelle i både beslutningen og formidlingen til klassen. Forankret i individets eget behov, sier Andrea og Berit, at det handler om å bygge en relasjon til eleven, for å komme i posisjon til å kunne forstå hva den enkelte ønsker og vil. Samtidig som det krever en varhet for eventuelle negative følger.

6.4.2 Mulighet for forståelse

En diagnose, skriver Johannisson (2006, s. 39–40), har en tosidig påvirkningskraft; den er med på å forme hvordan mennesket forstår seg selv, og hvordan omgivelsene forstår mennesket. Med henvisning til Hacking sin beskrivelse av «interactive kinds», beskrives

diagnosene videre som kategorier, som ved bruk i institusjonelle praksiser, er med på å endre individets oppfatning av seg selv både i positiv og negativ retning.

Det kan føles litt godt å få det bekreftet at «Åja, det er jo fordi jeg har tourettes, eller det er fordi jeg har ADHD» og kunne forstå seg selv på en annen måte. Det kan bli enklere å bearbeide og få en forståelse for seg selv og omgivelsene. (Berit)

I refleksjonene rundt behovet for kategoriene og dilemmaene som følger med, forteller spesialpedagogene om kategoriernes mulighet til å gi en forklaring til elevens opplevde utfordringer. Her blir det gjerne snakk på de eldre barna, som i sosiale relasjoner til andre, i større grad oppfatter seg selv som annerledes. «I hvertfall hvis de blir litt sånn eldre, at de får en forklaring på hva det er som gjør at de kanskje går og kjenner på selv at «jeg er unormal»» (Caroline). Foucault knytter denne prosessen og identitetsutviklingen opp mot maktbegrepet, i det han kaller «selvteknologier». Med dette mener han at objektiveringen, som det å bli tilkjent psykologiske eller psykiatriske begreper, kan innvirke på individets subjektivitet, og forme dets tenkemåter og ferdigheter (Foucault, 1994, s. 123-124, Hausstätter, 2007, s. 114-115; Vågan & Grimen, 2008, s. 412-413).

Spesialpedagogene kan i denne sammenheng, tolkes som å forstå de diagnostiske kategoriene som nyttige, i den forstand at de kan tilby en forklaring og frata «skyld» i elevens selvforståelse (Arnesen, 2003, s. 54). Samtidig anerkjenner både Berit og Caroline hvilken negativ effekt defineringen kan ha for eleven. Berit sier blant annet:

Noen elever kan ta litt den rollen diagnosen sier at de skal ha. Ikke misforstå meg nå, men at det er litt fort gjort å dra det diagnosekortet, akkurat som man kan dra rasistkortet. Bruke det for det det er verdt da.

Liknende forteller Caroline at diagnosen lett kan bli en unnskyldning for eleven i alt han eller hun gjør. Derfor er hun opptatt av å formidle at diagnosen kan fungere som en overordnet forklaring, men ikke unnskyldning. «Og så skal de fortsatt jobbe mot samme mål, men det kan hende at noen ting er litt vanskeligere for deg, men det betyr ikke at du kan springe i gangen og gjøre akkurat som du vil». I en opplæringsammenheng kan Caroline sitt utsagn, tolkes som å distansere seg fra det som kan tenkes å tilhøre den tradisjonelle diagnostiske forståelsen, der skolen fritas for skyld og ansvar til å gjøre større endringer i sin praksis. Med vektlegging på forventninger til alle og tro på at den enkelte kan utrette store ting uavhengig av funksjonsnedsettelse, avvises tanken om at eleven kun er

«hjelpetrengende», men at det bor et potensiale i individet som det er spesialpedagogens plikt å løfte frem (Arnesen, 2003, s. 55-56).

Videre viser informantene at utfordringene knyttet til bruk av kategorier, ikke bare er forbundet med elevens selvforståelse. På spørsmål om hvordan diagnosene kan utfordre dem som profesjonelle, er de alle enige om at kategoriseringen fordrer en kontinuerlig bevissthet rundt tilnærmingen til eleven. Her blir særlig faren for å sette eleven i en «bås» og automatisk vite hva hun eller han trenger fremhevet.

Også kan du på en måte ta helt feil og plassere noen og tro at....For en diagnose er bare et navn på en overordnet ting. For å plassere dem inn i ting, og så er det igjen så enormt stor forskjell. (Andrea)

Som Arnesen (2003, s. 54, 2004, s. 160-161) skriver at kategorien ADHD eller autisme vekker visse assosiasjoner i den profesjonelle, med tanke på hva som er forventet oppførsel og væremåte, sier Andrea at hun alltid vil ha med seg tidligere erfaringer i sin tilnærming til eleven. Utfordringen eller kanskje mer den viktigste oppgaven i denne sammenheng, gir hun uttrykk for at handler om å være bevisst denne forforståelsen for ikke å la diagnosen ensidig styre opplegget, men at dette heller er elevens funksjonsnivå, reaksjoner og tilbakemeldinger. Sett opp mot Lévinas (1996, s. 11-15, 73-78) sin forståelse av Den andre, kan spesialpedagogens tanker om utfordringene ved bruk av diagnostiske kategorier, ses i sammenheng med hva filosofen kaller en form for metafysisk vold. I møtet med Den andre ansikt-til-ansikt skriver Henriksen (2004, s. 529), med henvisning til Lévinas, at «Denne volden uttrykker at vi ikke er åpne for det som ikke allerede er eksisterende, ferdigetablerte systemer og forståelsesrammer». Liknende sier Berit: «Det er litt det som er faren ved det da. At vi har noen fordommer eller noen tanker på forhånd om....hvordan jeg skal møte deg. Hva det er lurt at jeg gjør og sier».

Vårt ønske om å redusere Den andre til noe vi allerede er kjente eller komfortable med, er ut fra Lévinas sine tanker, derfor en grunnleggende urett begått mot mennesket, som fjerner dets mulighet til å fremstå som «en annen» og ikke bare en del av en ferdigetablert kunnskapsmessig kategori (Henriksen, 2004, s. 531-533). Tilsvarende kan spesialpedagogens refleksjoner, tolkes som å bære preg av en erkjennelse over at kategoriene mangler en åpenhet for det unike og det uventede, som kan oppstå ikke bare her og nå, men også i den kommende fremtid. Som vist til tidligere i drøftingskapittelet kan det

her tenkes at det er gjennom spesialpedagogens nærhet til eleven, den profesjonelle gis mulighet til å utfordre kategoriens «generellhet», og å se eleven for mer enn kategorien han eller hun er plassert inn i. Det betyr, som Caroline forteller, at selv om kategoriseringen finnes og vi til en viss grad er avhengig av den, handler det om å oppnå en relasjon til den enkelte, slik at diagnosen fremstår som noe underordnet og ikke som noe overordnet i det spesialpedagogiske arbeidet.

6.5 Oppsummering

Gjennom drøftingskapittelet er funn fra analysen, sett i sammenheng med utvalgte teoretiske perspektiver og annen forskningslitteratur. I dette arbeidet har oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål utgjort det overordnede utgangspunktet for presentasjonen av kapittelet. Videre har analysens fire temaer; *forvalte en mangfoldig kunnskapsbase, viktigheten av relasjon, diagnosens betydning og tenke helhetlig* vært sentrale rettesnorer for kapittelets struktur og ikke minst innhold.

Funnene i studien indikerer at spesialpedagogene besitter en mangfoldig kunnskapsbase, som kommer til uttrykk i deres tilnærming til enkeltelever, klasser og andre skoleansatte. Det individorienterte blikket med vektlegging på kartlegging, testing og teoretiskbasert diagnosekunnskap, virker å være et overhengende premiss for utviklingen av en sammenfattet god spesialpedagogisk kompetanse. I denne sammenheng virker individfokuset, ut fra spesialpedagogenes refleksjoner, ikke å være samsvarende med et ensidig kategorielt perspektiv. I stedet viser funnene at de profesjonelle er bevisste og ikke minst fremsnakkende for spisskompetansens muligheter, men også begrensninger i det spesialpedagogiske arbeidet. Ut fra funnene kan det dermed tolkes som at det ikke er de spesifikke diagnosekunnskapene, teknikkene og kartleggingsverktøyene som i seg selv er potensielt skadelige, men den enkeltes forståelse og bruk av dem.

Videre viser funnene at spesialpedagogens rolle er utviklet til å bære preg av en noe mer veiledende– og rådgivende funksjon. Informantene gir uttrykk for at det fortsatt finnes en overvekt av individorientert tankegang i forespørselen om hjelp fra skoleansatte, og ut fra refleksjonene kan det tolkes som at det tidvis er utfordrende å holde blikket til lærere, også rettet mot systemiske forhold i veiledningsarbeidet. Samtidig fremstår spesialpedagogenes vektlegging av allmenn- og spesialpedagogisk kompetanse, som å være et viktig bidrag i å

utvide både egen og andres horisont. Med et «outsideblikk» indikerer funnene at spesialpedagogene bidrar med «nye» perspektiver på temaer eller utfordringer som synes å være nyttig, for å flytte skolens fokus fra eleven *med* vansker, til eleven *i* vansker.

Det er blitt vist til at spesialpedagogens kunnskaper og helhetlige kompetanse kommer særlig til uttrykk i relasjonen til elever. Informantene gir uttrykk for at denne relasjonen er noe av det viktigste ved deres arbeid, da det er her deres kompetanse blir satt på prøve og ikke minst kan utvikles. Videre indikerer funnene at den tette relasjonen åpner opp for å se elevens unikheter, ressurser og muligheter, fremfor diagnose eller vanske. Viktigheten av å utvise anerkjennelse for forskjellighet fremtrer også som et tema i spesialpedagogenes refleksjoner. Her blir det tydelig at hvilken mulighet spesialpedagogen selv opplever å ha til påvirkning på skolens overordnede anerkjennelse for mangfold og ulikhet, også er avhengig av utenforliggende faktorer som den enkeltes gitte rolle, forventninger utenfra og skolens rammer og grunnholdning til inkludering og likeverd.

Når det gjelder refleksjoner omkring diagnostiske kategorier, viser funnene at informantene forstår vansker og diagnoser som noe mer enn et individuelt anliggende. Undring rundt andre forhold som skolestruktur, relasjonelle forhold og «samfunnets» ønske om å oppdage og sette navn på utfordringer, trer frem i denne sammenheng. Videre indikerer funnene at spesialpedagogene er særlig bevisst de ulike spenningsforholdene eller dilemmaene som følger med kategorisering av elever. De forteller om viktigheten av å avdekke vansker for å kunne hjelpe på best mulig måte, samtidig som dette også medfølger en risiko for stigmatisering og utenforskap.

Informantene virker ut fra refleksjonene dermed å innta en noe mer pragmatisk holdning til kategoriseringens muligheter og begrensninger. Det fremheves at diagnosen kan tilby en forståelse og en forklaring for ikke bare den enkelte elev, men også medelever og andre ansatte. Åpenhet inn mot klassen beskrives å være nyttig, hvis det faglig og etisk vurderes å være forsvarlig. For spesialpedagogen beskrives kategoriseringen også som å innebære fordeler, i form av tilrettelegging av opplegg og undervisning. Samtidig gis det uttrykk for at den profesjonelle tilnærmingen, helt og holdent, er avhengig av den enkelte elevs egenskaper, ressurser og ikke minst tilbakemeldinger. Funnene indikerer derfor at diagnosen ikke fremstår som noe overordnet viktig for den profesjonelle selv, men at rettigheter og skolesystemets oppbygging kan være med på å tilkjenne kategoriene en betydning.

7. Avslutning og oppsummerende refleksjoner

Det er nemlig alltid noe som vil unndra seg det vi har begrepet fra før. [...] Dette som vi ikke kan fange inn, men som vi likevel gjør klokt i å regne med, fordi det hele tiden kan holde oss åpne for at det finnes noe mer å forstå, å hente inn, å være motakkelig for. Ved å gi Den andre prioritet åpnes det derfor for uendeligheten (Henriksen, 2004, s. 532-533).

Som Henriksen med henvisning til Lévinas argumenterer for mulighetene som ligger i å møte Den andre med nysgjerrighet og åpenhet, har denne studien med en liknende innstilling undersøkt hvordan et utvalg spesialpedagoger reflekterer og forholder seg til diagnostisk kategorisering av elever, innen et fagfelt opprinnelig bygget på modernitetens tro om objektivitet og entydighet. I dette avsluttende kapittelet vil problemstillingen med tilhørende forskningsspørsmål besvares. Videre vil begrensningene eller svakhetene ved studien fremheves, før hva som kan tenkes å være interessant å følge opp av nye perspektiver på oppgavens tema blir presentert.

7.1 Hva forstås som å være viktig kunnskap i det spesialpedagogiske arbeidsfeltet og hvordan kommer den til uttrykk?

I dag, som påpekt innledningsvis fremstår *særskilte behov* som en oppsummerende betegnelse på elever som av ulike grunner trenger tilrettelegging i opplæringsammenheng (Tangen, 2012, s. 20). Innen denne sammenfatningen finnes likevel flere spesifikke kategorier, og som poengtert av både faglitteratur og informantene i denne studien, er atferdsproblemer samt sosiale – og emosjonelle vansker fremtredende (Brinkmann, 2015, s. 20; Langager & Jørgensen, 2011, s. 17-21). Meld. St. 6 ((2019-2020), s. 12-13, 63, 67) etterlyser derfor mer kompetanse i skolen med særlig vektlegging på spesialpedagogisk kompetanse, for at opplæringsarenaen skal være bedre rustet til å ta vare på mangfoldet av elever.

Slik vist til Ekspertgruppen for spesialpedagogikk (2014, s. 13-19) sin samlede oppsummering av spesialpedagogikkens fremtidige utdanningsbehov, fremstår kunnskaper om ulike vansker og problemområder som et overhengende premiss i denne sammenheng. Det snakkes om en generell innsikt og kompetanse i tidlig innsats og inkluderende læringsmiljø, men hovedtyngden synes å være tiltenkt de profesjonelles spisskompetanse i spesifikke hovedkategorier som blant annet språkvansker, atferdsvansker, sosiale vansker,

emosjonelle vansker og utviklingshemming. Det tradisjonelle teoretiske grunnlaget for spesialpedagogisk kunnskap, gjenspeiles i informantenes beskrivelser. De uttrykker at det finnes en ytre forventning fra skolen og utdanningsfeltet, at de skal kunne noe om diverse diagnoser og vansker. Selv ser de også på forvaltning av denne kompetansen, som en viktig del av arbeidet. Nevøy advarte allerede i 2007 (s. 232-233), mot at en spesialisering av fagfeltet med ensidig vektlegging av bestemte avvikskategorier, vil kunne redusere den spesialpedagogiske profesjonskunnskapen til en henvisende instans. Slik Ekspertgruppen (2014, s. 111-115) framsnakker inndelingen av ulike vanskeområder til forskjellige utdanningsinstitusjoner, er Nevøy skeptisk til det som kan oppstå som et fragmentert fagfelt og ikke minst snevert kategorielt fokus. Hun (Nevøy, 2007, s. 233) påpeker, at utfordringen med slike spesialiserte delområder, er at det ikke bare splitter kommunikasjonslinjene, men det kan også ramme «kunnskaps – og refleksjonskraften i fagfellesskapet».

Nettopp derfor er paradigmemangfoldet med vektlegging av både individuelle, sosiale og samfunnsmessige forståelsestilnæringer som beskrives i teorien, viktig for spesialpedagogikkens dynamikk og kunnskapsutvikling. I dette ligger blant annet den enkelte spesialpedagogs evne til å «løfte blikket» og innta et kritisk perspektiv på egen profesjonsutøvelse og kunnskapsforankring (Morken, 2012, s. 42-43). Gjennom de tre intervjuene, ses en slik tendens særlig når det kommer til forståelsen av avvik og diagnostiske kategorier. Det er vist til at informantene betrakter vansker som noe langt mer enn «bare» et individuelt anliggende. Refleksjoner omkring skolens strukturelle og relasjonelle påvirkning på elevens atferd og væremåte, synes å være et gjennomgående trekk ved spesialpedagogenes profesjonsbevissthet. Her fremheves særlig kunnskap om det helhetlige samspillet mellom barn og system, slik både et relasjonelt og inkluderende-kollektiv perspektiv vektlegger.

Som Tangen (2012, s. 18) skriver at arbeid med barn og unge forutsetter jevnlig kunnskaps – og kompetanseutvikling, gir spesialpedagogene i studien videre uttrykk for at den nære relasjonen til elevene, er avgjørende for deres forståelse av den enkeltes styrker og vansker. I likhet med det Uthus (2014, s. 157) finner i sin avhandling, forteller informantene i intervjuene, at de har lite fokus på diagnosen(e) i det daglige arbeidet. Med preg av et berikelsesperspektiv ser de heller til hvilke muligheter og ressurser eleven besitter, og ikke minst hvordan disse styrkene kan brukes til elevens fordel i skolesammenheng. Gjennom erkjennelsen av at barn og unge er svært ulike, påpeker de derfor at det er i det enkelte møtet,

ansikt-til-ansikt, deres profesjonskunnskap og forståelseshorisont blir satt på prøve og utviklet.

7.2 Aksept eller protest; hvordan forholder spesialpedagogene seg til diagnostiske kategorier?

Spesialpedagogene var gjennom intervjuene, samstemte om at kunnskap om ulike vansker og diagnoser, kan være nyttig i det spesialpedagogiske arbeidet. De uttrykte at en generell innsikt i vanskeområder både er hensiktsmessig for tilrettelegging av undervisning, men og for å forstå elevens væremåte og atferd. Som forskningsspørsmålet i seg selv kan tolkes som å støtte oppunder en dikotomi der det ikke er plass til andre alternativer, indikerer likevel funnene at informantene ikke bare inntar en «aksepterende» holdning til kategoriens tilstedeværelse i skolen. Slik spesialpedagogikkens ulike kunnskapselementer skaper sammenheng i det som forstås å være praktiske synteser (Fasting, 2016, s. 74-75; Grimen, 2008, s. 73-74), gir spesialpedagogene uttrykk for at det er den enkelte situasjonsbestemte utfordringen som er førende for deres profesjonelle innstilling til kategorien. I denne sammenheng blir det tydelig at aksepten særlig viser seg ved sykdommer eller diagnoser som er medfødt eller som har en biologisk faktor, mens de diagnostiske kategoriene som involverer atferd og sosiale – og emosjonelle forstyrrelser, bærer mer preg av en skepsis. En skepsis spesielt Berit og Caroline forteller at stammer fra en personlig usikkerhet knyttet til «riktigheten» av diagnostiseringen.

Gjennom oppgaven er det henvist til både teoretiske perspektiver og kunnskaps – og forskningslitteratur, som påpeker at spesialpedagogikken og kanskje spesialpedagogen spesielt, befinner seg i en tvetydig rolle preget av ulike dilemmaer (Morken, 2012, s. 148; Ravneberg, 2003, s. 225-226). Dette gjenspeiles i intervjuene, og særlig i forbindelse med spesialpedagogenes refleksjoner rundt diagnostiske kategorier. Balansen mellom å skulle utvise aksept eller skepsis mot diagnoser, gir de uttrykk for at handler om så mye mer enn bare at kategorien kan bidra til et maktorientert og objektiverende syn på eleven.

Betydningen av mangfold og anerkjennelse for ulikhet, kan sies å oppsummere spesialpedagogenes refleksjoner i denne sammenheng. De forteller at elever, ansatte, klasser og skolen som helhet, kan ha nytte av å få innsikt i ulike vansker, så lenge det er faglig og etisk forsvarlig. Slik kan individuelle forskjeller få et positivt fortegn og skolens toleranse for mangfold utvides.

Til tross for positive erfaringer, er det viktig å ta i betraktning at kategorier i en historisk og tradisjonell forståelse, ikke først og fremst er forbundet med likeverd og frihet. Som studien har vist gjennom teoretiske perspektiver og analyse av empiri, bærer de diagnostiske kategoriene fortsatt med seg en overhengende fare for generalisering, stigmatisering og utenforskap. Selv om åpenhet i utgangspunktet kan forstås som å være et positivt bidrag, kan stadfestingen av en diagnose også innebære negative konsekvenser. Som spesialpedagogene selv sier, handler dette blant annet om faren for at det typiske i stedet for det unike ved eleven, får plass i tilnærmingen og tilretteleggingen av opplæringen. At eleven tar den «rollen» diagnosen sier hen skal ha, viser også de potensielle ulempene ved det interaktive elementet i kategoriseringen.

Oppgaven er gitt tittelen; «En åpen fremtid? – spesialpedagogers refleksjoner rundt diagnostiske kategorier i barneskolen». Uten at oppgaven har forholdt seg eksplisitt til denne tittelen, synliggjøres det fremtidsrettede perspektivet gjennom fremhevingen av et fagfelt, som totalt sett og til tross for sine spenninger og dilemmaer, *kan* sies å bevege seg mot en fremtid mer åpen i dag, enn for tjue år siden. På spørsmål om hva informantene tenker om oppgavens tittel, opp mot diagnostiske kategorier og spesialpedagogikkens kunnskapsforankring, blir dette tydelig. Her fremheves betydningen av mangfold, viktigheten av å tenke utenfor boksen, tørre å handle på andre måter enn hva man tradisjonelt sett har gjort og å bli stilt reflekterende spørsmål slik som i intervjuet, for å bevisstgjøre seg arbeidshverdagens tatt-for-gittheter.

Dette har jo vært et lukket felt fra da jeg startet ikke sant og du måtte ha leseopplæring på blå resept til du nå skal ha alle skal inn i skolen og alle skal bli møtt der dem er.... og det er 45 år omtrent, så det har jo vært en enorm endring i forhold til det. Så det er jo i forhold til min tilnærming nesten blitt en åpen fremtid nå. (Andrea)

At praktikerne (her spesialpedagogene) ser betydningen av oppgavens reflekterende og undrende tilnærming til diagnostiske kategoriers tilstedeværelse i skolen, er likevel etter min mening ikke nok. Et tradisjonelt kategorisk syn med fokus på diagnoser og vansker med tilhørende kartlegging og testing, er i høyeste grad fortsatt en del av utdanningssystemets store interesser. Derfor er jeg av den oppfatning at hvis spesialpedagogikken skal kunne leve opp til sin målsetting om ikke bare å avdekke vansker, men også tilføye et kritisk blikk på strukturelle og relasjonelle barrierer, kreves prioriteringer fra «høyere hold».

Med dette mener jeg at forskning og høyere utdanning i større grad må vektlegge hva det er i skolen og kanskje især samfunnet og kulturen vår, som skaper spesialpedagogiske behov, vansker og diagnostiske kategorier. For bare slik kan skolen bli et sted preget av åpenhet og fellesskap for alle barn, der profesjonsutøverne og andre rundt også har blikket rettet mot «avkategorisering» og pedagogisk fornyelse (Morken, 2012, s. 42-43, 160). Ikke bare nå, men for den kommende fremtid.

7.3 Studiens begrensninger og videre forskning

Med bakgrunn i masteroppgavens rammer og omfang, er tre informanter med spesialpedagogisk utdanningsbakgrunn intervjuet. Utvalgets størrelse kan betraktes som å være en begrensning ved studien og funnene som er presentert kan ikke uten videre overføres til en større sammenheng. Sett opp mot aktuell kunnskaps – og forskningsstatus, og gjennom tolkning av resultatene, kan det likevel tenkes at studien åpner opp for at andre spesialpedagoger gjenkjenner sine tanker og erfaringer i refleksjonene som er presentert. En annen mulig begrensning ved studien kan være at transkripsjonen, eller en mer helhetlig oppsummering av samtalen, ikke ble oversendt informantene. Min manglende erfaring som forsker kan også ses på som begrensende for studiens resultater. Masteroppgaven var mitt første møte med innhenting og analyse av empiri, der jeg fikk erfare at å få tak i gode data er en kunst som krever veloverveide valg fra start til slutt.

Av videre forskning er det særlig to tilnærminger som trer frem som interessante. For det første hadde det vært interessant å gjennomføre en studie i større skala på temaet, for å undersøke hvordan spesialpedagoger forholder seg til diagnostiske kategorier. Ser de på seg selv som en bidragsyter til diagnostiseringen? Hvordan opplever de balansegangen mellom å se det spesielle i det generelle, og det generelle i det spesielle? Å løfte forskningen til å gjelde samfunnsorganisatoriske, sosiomaterielle og sosiokulturelle forhold, ville også vært interessant. Har spesialpedagogen noen tanker om hvordan økonomi, sosiale forhold, familiebakgrunn og ikke minst den spesialpedagogiske utdanningen innvirker på kategoriens tilstedeværelse i skolen? Informantene i denne studien kan tolkes som å gi uttrykk for at det handler om noe større enn dem selv, noe som ligger «høyere opp». Dette kunne vært spennende å se nærmere på.

Avslutningsvis ville det å løfte frem elevens egen stemme vært av stor betydning for forståelsen av og meningen vi gir diagnostiske kategorier. Som Madsen (2017, s. 38-41) påpeker i sin artikkel, er opplevelsesdimensjonen, altså hvordan den enkelte selv opplever kategorien den er tilskrevet, blitt en mer synlig forskningstilnærming de senere årene. En narrativ vinkling kan derfor tenkes å bidra med verdifull informasjon til den eksisterende forskningen, som handler mye om hvordan fagpersoner og aktører rundt barnet, tenker en kategori kommer til uttrykk i hans eller hennes liv.

Litteraturliste

- Arnesen, A.-L. (2003). De «sårbare» barna og «farlige» kategoriene i skolen. I E. Befring (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker hos barn - problemer, utfordringer og muligheter* (s. 51–59). Voksne for barn.
<https://www.researchgate.net/publication/320226781>
- Arnesen, A.-L. (2004). *Det pedagogiske nærvær: Inkludering i møte med elevmangfold*. Abstrakt forlag.
- Arnesen, A.-L. & Simonsen, E. (2011). Spesialpedagogikk – en «merkevare» i epistemisk drift? Refleksjoner i et barnehageperspektiv, *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 95(2), 115-128. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2011-02-04>
- Bakke, J. (2016). Spesialpedagogikkens strukturdualitet. I R. S. Hausstätter & S. M. Reindal (Red.), *Spesialpedagogikk: Fagidentitet og samfunnsnytte* (s. 52-66). Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E. (2012). Spesialpedagogikk: Historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 33–58). Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Brinkmann, S. (2015). Patologiseringstenen: Diagnoser og patologier før og nå. I S. Brinkmann (Red.), *Det diagnostiserte livet: Økende sykkeliggjøring i samfunnet* (s. 17–33). Fagbokforlaget.
- Bruflot, M. K. & Strømhaug, A. V. (2011). *Språkets kategoriserende makt: En drøfting av fordeling av definisjonsmakt ved hjelp av Foucault, Derrida og Levinas*. [Masteroppgave, Høgskolen i Lillehammer] BrageINN.
<http://hdl.handle.net/11250/144717>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Ekspertgruppen for spesialpedagogikk. (2014). *Utdanning og forskning i spesialpedagogikk – veien videre*. (Rapport fra Ekspertgruppen for spesialpedagogikk - SPESPED).
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/spesped_rapport_web.pdf
- Eriksen, E. O. (2001). *Demokratiets sorte hull: Om spenningen mellom fag og politikk i velferdsstaten*. Abstrakt forlag.
- Faldet, A.-C. & Nordahl, T. (2017). Læreres vurderinger av ulike elevgrupper i skolen. *Paideia*, (13), 40-54. <http://hdl.handle.net/11250/2485104>

- Fasting, R. (2016). Pedagogisk teoridanning i en inkluderende skole; spesialpedagogikkens bidrag. I R. S. Hausstätter & S. M. Reindal (Red.), *Spesialpedagogikk: Fagidentitet og samfunnsnytte* (s. 69–83). Cappelen Damm Akademisk.
- Fauske, H. (2008). Profesjonsforskningens faser og stridsspørsmål. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 31–53). Universitetsforlaget.
- Foucault, M. (1994). *Overvåkning og straff: Det moderne fengsels historie* (D. Østerberg, Overs., 2. utg.). Gyldendal. (Opprinnelig utgitt i 1975).
- Froestad, J. & Solvang, P. (2000). Forskingen om funksjonshemming: Konstruksjon og narrasjon, profesjon og stat. I J. Froestad, P. Solvang & M. Söder (Red.), *Funksjonshemming, politikk og samfunn* (s. 17–33). Gyldendal Akademisk.
http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008101704013
- 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.
- Groven, B. (2007). *Det doble blikk – spesialpedagogen i endringstider* [Doktorgradsavhandling, NTNU]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/269130>
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Universitetsforlaget.
- Hansen, J. H. (2011). Konstruktionen af diagnoser—En stædig rad eller infantil autist? I I. M. Bryderup (Red.), *Diagnoser i specialpædagogik og socialpædagogik* (s. 78–105). Hans Reitzel.
- Haug, P. (1998). Differensiering og spesialundervisning. I R. Kvalsund, L. Bøe, K. Heggen, K.-A. Madssen & S. Vaage (Red.), *I lærande fellesskap: Helsingsskrift til Urban Dahllöf på 70-årsdagen* (s. 89-103) Høgskulen i Volda.
https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2011022208065
- Hausstätter, R. S. (2007). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer: Mellom ideologi og virkelighet*. Fagbokforlaget.
- Hausstätter, R. S. & Reindal, S. M. (2016). Spesialpedagogikkens teoridannelse: Betraktninger i lys av ulike spenningsfelt. I R. S. Hausstätter & S. M. Reindal (Red.), *Spesialpedagogikk: Fagidentitet og samfunnsnytte* (s. 9-20). Cappelen Damm Akademisk.
- Hausstätter, R. S. & Vik, S. (2016). Spesialpedagogikkens paradigmatisk posisjoner og praksisregimer. I R. S. Hausstätter & S. M. Reindal (Red.), *Spesialpedagogikk: Fagidentitet og samfunnsnytte* (s. 37–51). Cappelen Damm

Akademisk.

- Henriksen, J.-O. (2004). Emmanuel Lévinas: Den andre gjør meg til den jeg er. I K. Steinholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 528–539). Universitetsforlaget.
- Hjerm, M. & Lindgren, S. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig analyse*. Gyldendal Akademisk.
- Holen, S., Sivertsen, G. & Gjerustad, C. (2013). *Spesialpedagogisk forskning i Norge: Forsknings- og utviklingsarbeid innenfor det spesialpedagogiske fagområdet* (NIFU rapport 38). <http://hdl.handle.net/11250/280501>
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse: Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk* (L. Holm-Hansen, Overs). Pax Forlag. (Opprinnelig utgitt i 1992).
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Johannisson, K. (2006). Hur skapas en diagnos? Ett historiskt perspektiv. I G. Hallerstedt (Red.), *Diagnosens makt: Om kunskap, pengar och lidande* (s. 29–41). Daidalos.
- Johnsen, G. (2006). Intervjuet—En forskningssamtale i møtet mellom mennesker. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. 118–131). Cappelen Akademisk Forlag.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kemp, P. (1992). *Lévinas*. Forlaget ANIS.
- Kirkebæk, B. (2010). *Almagt og afmagt: Specialpædagogikkens holdninger, handlinger og dilemmaer*. Akademisk Forlag.
- Kleven, T. A. & Hjørdemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Knudsmoen, H., Myhr, L. A., Vigmostad, I., Aasen, A. M., Nordahl, T. & Håland, K. S. (2012). *Det må være rom for begge deler*. (Oppdragsrapport nr. 3). <http://hdl.handle.net/11250/133679>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.

- Langager, S. & Jørgensen, A. S. (2011). Diagnoser i utvikling—Tendenser og konsekvenser i forhold til social- og specialpedagogik. I I. M. Bryderup (Red.), *Diagnoser i specialpedagogik og socialpedagogik* (s. 17–37). Hans Reitzel.
- Lévinas, E. (1996). *Totalitet og uendelighet: Et essay om exterioriteten*. (M. Crone, Overs., 4. utg.). Hans Reitzel. (Opprinnelig utgitt i 1961).
- Løgstrup, K. E. (2010). *Den etiske fordring* (4. utg.). Klim.
- Madsen, O. J. (2017). Diagnosenes makt over sinnene: Refleksjoner om diagnoser og diagnosekritikkens mangler. *Tidsskrift for Psykisk Helsearbeid*, 13(1), 25–41.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-3010-2017-01-04>
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier—En introduksjon. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 13–27). Universitetsforlaget.
- Morken, I. (2012). *Normalitet og avvik: Spesialpedagogiske utfordringer- en innføring* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Nevøy, A. (2007). *En analyse av spesialpedagogikkens institusjonelle selvforståelse*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Stavanger.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Pedagogisk forum.
- Norsk senter for forskningsdata. (u.å.). *Barnehage – og skoleforskning*. NSD.
<https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/barnehage-og-skoleforskning>
- NOU 2003: 16. (2003). *I første rekke — Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/37a02a7bd6d94f5aacd8b477a3a956f3/no/pdfs/nou200320030016000dddpdfs.pdf>
- Pettersen, K.-S. & Simonsen, E. (2010). *Anerkjennelse og profesjon*. Cappelen Akademisk.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Ravneberg, B. (2003). Spesialpedagogene og velferdsstaten. I E. Benum, P. Haave, H. Ibsen, A. Schjøtz & E. Schrupf (Red.), *Den mangfoldige velferden: Festskrift til Anne-Lise Seip* (s. 213-226). Gyldendal Akademisk.

- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget.
- Simonsen, E. (2010). Med blikk for barnet? Spesialpedagogisk profesjonsforståelse og etiske posisjoner. I S. M. Reindal & R. S. Hausstätter (Red.), *Spesialpedagogikk og etikk: Kollektivt ansvar og individuelle rettigheter* (s. 20–36). Høyskoleforlaget.
- Skrtic, T. M. (1991). *Behind special education: A critical analysis of professional culture and school organization*. Love Publishing Company.
- Solli, K.-A. (2010). Inkludering og spesialpedagogiske tiltak—Motsetninger eller to sider av samme sak? *Tidsskriftet FoU i praksis*, 4(1), 27–45. <https://docplayer.me/366663-Inkludering-og-spesialpedagogiske-tiltak-motsetninger-eller-to-sider-av-samme-sak.html>
- Steinnes, J. (2010). En bekreftelsens etikk: Universelle rettigheter og et individuelt ansvar. I S. M. Reindal & R. S. Hausstätter (Red.), *Spesialpedagogikk og etikk: Kollektivt ansvar og individuelle rettigheter* (s. 100–115). Høyskoleforlaget.
- Sætersdal, B. (1998). Å diagnostisere er også å fortelle – folkelig og medisinsk diagnostisering. I H. Clausen, B. Sætersdal & B. Kirkebæk (Red.), *Fortelling, konstruksjon og mennesker med funksjonshemming* (s. 163–174). Tano Aschehoug.
- Tangen, R. (2012). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk—En introduksjon. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 17–30). Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thuen, H. (2008). *Om barnet: Oppdragelse, opplæring og omsorg gjennom historien*. Abstrakt forlag.
- Thuen, H. (2017). *Den norske skolen: Utdanningssystemets historie*. Abstrakt forlag.
- Tveit, A. D. & Cameron, D. L. (2016). Profesjon i endring: Spesialpedagogens plass i skole og annet samfunnsliv. I R. S. Hausstätter & S. M. Reindal (Red.), *Spesialpedagogikk: Fagidentitet og samfunnsnytte* (s. 99–110). Cappelen Damm Akademisk.
- Unneland, A. K. R. (2019). Så flink du er—Om anerkjennelse og vurdering. I R. I. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 11. januar). *Veilederen Spesialundervisning*. Udir.no <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte->

[behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/](#)

- Uthus, M. (2014). *Spesialpedagogenes oppfatning av sin rolle i en skole for alle: Idealer, realiteter og belastninger* [Doktorgradsavhandling, NTNU]. NTNU Open <http://hdl.handle.net/11250/269842>
- Vislie, L. (2004). Spesialpedagogikkens vilkår under moderniteten. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 13(2), 13–44. <https://doi.org/10.48059/uod.v13i2.772>
- Vågan, A. & Grimen, H. (2008). Profesjoner i maktteoretisk perspektiv. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 411–428). Universitetsforlaget.
- White, M. (2006). *Narrativ teori*. Hans Reitzel.
- Wifstad, Å. (1994). Møtet med den andre. Om ekspertkunnskapens grenser. *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 114(30), 3678-3680.
- Wilson, D. (2012). Profesjonskunnskap som refleksjonsteori. I R. S. Hausstätter (Red.), *Inkluderende spesialundervisning* (s. 35–47). Fagbokforlaget.
- Winslade, J. M. & Monk, G. D. (2008). *Narrativ vejledning i skolen*. Dansk psykologisk forlag.
- Åmot, I. & Skoglund, R. I. (2019). Anerkjennelsens kompleksitet i pedagogiske institusjoner. I R. I. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (2. utg., s. 18–40). Universitetsforlaget.

Vedlegg 1) **Informasjonsskriv**

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«En åpen fremtid? – Spesialpedagogers refleksjoner rundt diagnostiske kategorier i barneskolen»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke spesialpedagogers refleksjoner rundt diagnostiske kategorier i barneskolen.

I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Problemstillingen og utdypende forskningsspørsmål vil fokusere på spesialpedagogiske behov og problemstillinger i barneskolen. Her med særlig vektlegging på kategorisering og dens betydning for det spesialpedagogiske arbeidet. Med diagnostiske kategorier menes her generelle kategorier som dekker felles kjennetegn ved mange individuelle tilfeller, for eksempel ADHD, autismspekterforstyrrelser, downs-syndrom, dysleksi, depresjon, angst etc.

Prosjektet er et masterstudie i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Innlandet – avdeling Lillehammer.

Hva innebærer det for deg å delta?

Prosjektet innebærer aktiv deltakelse i personlig intervju. Intervjuet vil vare i maksimum 1,5 timer. Jeg vil i begynnelsen av intervjuet spørre om din utdanningsbakgrunn og antall år som yrkesaktiv i barneskolen. Det er videre problemstillingen og forskningsspørsmålene som vil være utgangspunkt for spørsmålene i intervjuet. Spørsmålene vil omhandle dine refleksjoner rundt spesialpedagogisk kunnskap/kompetanse, spesialpedagogens profesjonsrolle og diagnostiske kategorier i barneskolen.

Data registreres i form av lydopptak og notater. I etterkant vil intervjuet bli transkribert.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Alt av forskningsmaterialet skal anonymiseres og skal ikke kunne spores tilbake til deg som informant.

Det er kun jeg som student og veileder for prosjektet som vil ha tilgang til personopplysninger. Personopplysningene vil være lagret på passordbeskyttet enheter og oppbevares adskilt fra øvrig data.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Alt av personopplysninger og lydopptak slettes når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15.05.21.

Prosjektet/studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk senter for forskningsdata AS (NSD).

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Dersom du ønsker å delta i studien, har spørsmål til prosjektet eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med

- Martine Ringstad (student), telefonnummer: 954 90 747, e-post: martine.ringstad96@gmail.com
- Høgskolen i Innlandet ved Egil Støfring (veileder), telefonnummer 951 17 058, e-post: egilsto@gmail.com
- Vårt personvernombud: Usman Asghar, telefonnummer 61 28 74 83

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Martine Ringstad

Egil Støfring

(Veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «En åpen fremtid? – spesialpedagogers refleksjoner rundt diagnostiske kategorier i skolen» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2) **Intervjuguide**

Problemstilling: Hvilke refleksjoner kommer til uttrykk i spesialpedagogers møte med diagnostiske kategorier i barneskolen?

Start

- Fortelle om formål/bakgrunn for prosjektet
- Si hva intervjuet skal brukes til
- Høre om informanten har spørsmål

Informerer om anonymitet, taushetsplikt (vil minne informantene om at de har taushetsplikt, dvs. at de ikke kan gi opplysninger som kan identifisere en enkeltelev direkte eller indirekte), båndopptak og informantens rett til å trekke seg.

Innledende spørsmål

- Utdanningsbakgrunn
- Hvor lenge har du jobbet i barneskolen?

Spørsmål for intervjuet

Det spesialpedagogiske kunnskapsgrunnlaget

- Hva går det spesialpedagogiske arbeidet ditt ut på? (innledende spørsmål/oppvarming)
- Hva mener du er viktig spesialpedagogisk kunnskap?
- Hvordan kommer denne kunnskapen til uttrykk i den jobben du gjør?
- På hvilken måte tenker du at den spesialpedagogiske kunnskapen kommer til nytte i skolen?
- Hva slags spesialpedagogisk kunnskap/kompetanse opplever du at skolen søker etter og tar utgangspunkt i at du kan?

Den spesialpedagogiske profesjonsrolle

- Hvordan opplever du din rolle som spesialpedagog på arbeidsplassen?

- Hvilke krav og forventninger stilles til deg som spesialpedagog?
- Hva tenker du er med på å forme deg som profesjonell?
- Hvordan tenker du at møtet med enkeltelever påvirker deg som profesjonell?
- Sett opp mot skolen, - er det noen spesialpedagogiske dilemmaer/problemstillinger i din profesjonsrolle/utøvelse som trer frem for deg?

Kategorisering/diagnostiske kategorier

- Hva tenker du om normalitet og avvik?
- Opplæringens verdigrunnlag i skolen sier blant annet: «Skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn. Vi kan alle oppleve at vi skiller oss ut og kjenner oss annerledes. Derfor er vi avhengig av at ulikheter anerkjennes og verdsettes».
 - Hvordan viser dette seg i praksis?
- Hvilke diagnostiske kategorier står frem i arbeidet ditt?
- På hvilken måte tenker du at jobben du gjør påvirkes av diagnostiske kategorier?
- Hvordan vil du si at diagnostiske kategorier utfordrer deg som profesjonell?
- Hvilken betydning vil du tillegge bruk av diagnoser i det spesialpedagogiske arbeidsfeltet?
- Fører diagnostisering av elever til noen spesialpedagogiske problemstillinger?
- Hvilken betydning tenker du at diagnostiske kategorier har for eleven?
- Hva tenker du at kan være alternativet til kategorisering og diagnostisering i skolen (fremover)?
- De siste årene har det i forskningslitteratur blitt henvist til at samfunnet vi lever i kan betraktes som å være en «diagnosekultur» eller preget av «diagnoseepidemi» - hva er dine tanker om dette opp mot det spesialpedagogiske fagfeltet?
- Tittelen på prosjektet starter med «En åpen fremtid?» - Hva tenker du om dette opp mot hva vi har snakket om?

Avsluttende spørsmål

- Har du spørsmål?
- Er det noe du føler jeg ikke har spurt om som kunne være relevant?

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

En åpen fremtid? - spesialpedagogers refleksjoner rundt diagnostiske kategorier i barneskolen

Referansennummer

676268

Registrert

01.02.2021 av Martine Ringstad - 161279@stud.inn.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk
- Lillehammer

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Egil Støfring, egilsto@gmail.com, tlf: 95117058

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Martine Ringstad, martine.ringstad96@gmail.com, tlf: 95490747

Prosjektperiode

01.01.2021 - 15.05.2021

Status

09.02.2021 – Vurdert

Vurdering (1)

09.02.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 09.02.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i øvre venstre hjørne av meldeskjemaet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-imeldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson ved NSD: Silje Fjelberg Opsvik
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)