

Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om hvordan det kan oppleves å være nyutdannet spesialpedagog i barnehage. Den store overgangen fra utdanning til arbeidslivet viser seg å kunne være spennende men også utfordrende på flere områder. I denne studien har det blitt brukt kvalitativt forskningsintervju som forskningsmetode. Formålet for denne studien har vært å finne ut noe om hvordan det kan oppleves å være nyutdannet spesialpedagog. I denne studien har vi intervjuet tre informanter som har delt sine egne opplevelser, tanker og erfaringer de har hatt som nyutdannede spesialpedagoger og som ny på arbeidsplassen.

Opplevelsen av å være nyutdannet spesialpedagog viser seg ut fra vår studie å være påvirket av flere faktorer. Det vil for eksempel kunne være avhengig av personlige forutsetninger, om man får støtte og veiledning av noen på arbeidsplassen, om man opplever mestring og motivasjon i arbeidet man gjør og evnen man har til å se sammenhengen mellom teori og praksis. Spesialpedagog som profesjon er sammensatt og rollen til spesialpedagogen er uklar. Dette kommer ikke bare frem ut fra vår studie, men også siden det ikke finnes konkrete føringer for hverken profesjonen eller utøvelsen av yrket forøvrig. I denne oppgaven kommer det frem at omgivelsene forventer mye av spesialpedagogprofesjonen. Som spesialpedagog har man mange ulike mennesker man må forholde seg til, ikke bare på arbeidsplassen men man må også forholde seg til ulike eksterne samarbeidspartnere, kolleger, barn og foreldre. Dersom man arbeider som ambulerende spesialpedagog og jobber på ulike barnehager, vil man ha enda flere man må forholde seg til.

Spesialpedagogen har lovverk, men også arbeidsstedets egne retningslinjer som den må forholde seg til. I vår studie kommer det frem at informantene har store forventninger til seg selv og til hvordan de skal være i rollene sine som spesialpedagoger. Studien setter i hovedsak lys på opplevelsen man kan ha som nyutdannet spesialpedagog, og i denne sammenheng har våre tre informanters individuelle perspektiv stått i fokus.

Forord

Masteroppgaven er gjennomført ved et samarbeid mellom Pedagogisk institutt ved Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet (NTNU) og Dronning Mauds Minne Høgskole (DMMH) våren 2015, under veiledning av professor Berit Groven og høgskolelektor Anne Berg.

Det å skrive denne masteroppgaven har gitt oss større innsikt i hvordan det kan oppleves å være nyutdannet spesialpedagog og i det første møtet med arbeidslivet. Gjennom hele prosessen har vi lært mye, både i forhold til oss selv i forskerrollen og i rollen som fremtidige spesialpedagoger. Den nyutdannede spesialpedagogen har vært et spennende tema, og et tema vi har erfart at det finnes lite om. Gjennom å sette oss mer inn i spesialpedagog som profesjon og høre tre nyutdannedes beskrivelser av deres opplevelse som spesialpedagoger i barnehage, har vi tilegnet oss ny faglig kunnskap, men også gjort oss en del refleksjoner omkring rollen som spesialpedagog.

Vi ønsker å takke våre samboere, venner, familie og lærere, som har vært til støtte for oss gjennom hele utdanningsforløpet og nå i forbindelse med masteroppgaven. Vi vil også takke veilederne våre, Berit og Anne, som har hjulpet oss underveis i prosessen med å skrive denne masteroppgaven. Det har vært en spennende periode, og vi setter pris på all støtte og de gode veiledningstimene. Uten informantene våre som stilte opp hadde vi ikke fått et så godt datamateriale å jobbe med, så til slutt ønsker vi å takke dem også.

Trondheim, oktober 2015

Mari Oline Mahlum Berg og Stine Tangen Knutsen

Innhold

Sammendrag	1
Forord	3
Innhold	5
1.0 Innledning.....	7
1.1 Bakgrunn for prosjektet	7
1.2 Presentasjon av problemstilling	7
1.4 Struktur.....	8
2.0 Forståelsesrammer og teoretisk forankring.....	9
2.1 Spesialpedagogikkens historie	9
2.2 Spesialpedagogikk som fag og profesjon	10
2.3 Det spesialpedagogiske arbeidsfeltet.....	11
2.4 Spesialpedagog som profesjon.....	12
2.4.1 Hva er en profesjon?	12
2.4.2 Hvem er spesialpedagogen?.....	13
2.5 Statlige føringer for spesialpedagogen og spesialpedagogisk hjelp i barnehagen	14
2.6 Utdanning i spesialpedagogikk.....	17
2.6.1 Utdanning	17
2.6.2 Masterprogrammet i spesialpedagogikk.....	18
2.6.3 Teoretisk og praktisk kunnskap	18
2.7 Overgangen fra utdanning til arbeid	20
2.7.1 Praksissjokk?.....	20
2.7.2 Det første året i yrket som spesialpedagog.....	20
2.9 Schutz tre ulike typer for fremmedhet.....	21
2.9.1 Relasjonell fremmedhet - hvor er det rom for den nye?	21
2.9.2 Profesjonell fremmedhet - muligheter i veiledning	22
2.9.3 Kulturell fremmedhet - en ny lærer i en flerkulturell virksomhet.....	23
2.10 Profesjoner og relasjoner	24
2.11 Motivasjon og selvoppfatning	25
2.12 Veiledningsbegrepet	28
2.12.1 Veiledning for nyutdannede.....	28
3.0 Metode	31
3.1 Hva er metode?	31
3.2 Kvalitativ metode	31
3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet	32

3.4 Intervjuguide	33
3.5 Informantene.....	34
3.6 Gjennomføring av intervjuene	37
3.7 Bearbeidelse av data	38
3.8 Validitet og reliabilitet.....	40
3.8.1 Forskerrollen	42
3.8.2 Forskningsopplegget	43
3.8.3 Datamaterialet og bearbeidingen	44
3.9 Etske overveielser.....	45
4.0 Funn.....	47
4.1 Den nyutdannede spesialpedagogen	47
4.1.1 Informantenes opplevelse av å være nyutdannet	47
4.1.2 Informantenes opplevelse av starten på yrkeslivet i rollen som spesialpedagog.....	48
4.2 Det første året som nyutdannet spesialpedagog i barnehage.....	50
4.2.1 Overgang fra utdanning til arbeidslivet - praksissjokk?	50
4.2.2 Informantenes vurdering av innhold i undervisningen på spesialpedagogikk 1 og 2 og deres tanker omkring teori vs. Praksis	51
4.2.3 Informantenes tanker omkring utfordringer man kan møte i rollen som spesialpedagog i barnehage.....	52
4.2.4 Informantenes tanker om seg selv i rollen som nyutdannet spesialpedagog og hvordan disse tankene har forandret seg i løpet av det første året i ny jobb.....	53
4.3 Hva tenker informantene skal til for at opplevelsen som nyutdannet spesialpedagog skal bli best mulig?	54
4.3.1 Støtte, veiledning og samarbeid.....	54
4.3.2 Gleder og motivasjon i rollen som nyutdannet spesialpedagog i barnehage	56
4.4 Sammendrag av sentrale funn	56
5.0 Drøfting.....	59
5.1 Det å være ny	59
5.2 Det å være spesialpedagog	61
5.3 Barnehagen	66
5.4 Opplevelsen av å være nyutdannet spesialpedagog.....	68
6.0 Avslutning.....	71
7.0 Kilder.....	75

1.0 Innledning

Her kommer en kort redegjørelse for de valgene vi har gjort i forhold til tema på denne masteroppgaven. Deretter presenterer vi problemstilling, og til slutt gir vi en beskrivelse av strukturen på oppgaven.

1.1 Bakgrunn for prosjektet

Som masterstudenter i spesialpedagogikk har vi en stor interesse for dette faget, og det har selvfølgelig påvirket vårt valg av tema for denne masteroppgaven. Vi har vært veldig nysgjerrige på hvordan vår egen fremtidige rolle som spesialpedagoger kommer til å bli.

Begrepene spesialpedagogikk og spesialpedagog er ikke entydige, det er ingen krav om et bestemt antall studiepoeng for å kunne kalle seg en spesialpedagog, og de ulike utdanningene om at de som skal gi den spesialpedagogiske hjelpen i barnehage og skole må ha en spesialpedagogisk utdanning (Ekspertgruppa, 2014). Spesialpedagogikk er et sammensatt fag (Grimen, 2010), og rollen til spesialpedagogen er diffus (Arnesen & Simonsen, 2011). Faget spesialpedagogikk blir utsatt for press blant annet knyttet til kunnskapsgrunnlag og samfunnsnytte, noe som har betydning for spesialpedagog som profesjon (ibid). Vi har vært nysgjerrige på mange forhold knyttet til det å være nyutdannet spesialpedagog, som for eksempel hvilke krav og forventninger man må imøtekomme som spesialpedagog i barnehage. Hvordan er det å arbeide som spesialpedagog? Hvordan er det å være nyutdannet? Hvordan er det å være nyutdannet og i tillegg være ny i rollen som spesialpedagog? Hvordan motiverer man seg selv? Hvilke utfordringer vil man kunne møte på? Hvordan finne sin plass? Hva gjør spesialpedagogen i barnehagen? Dette er eksempler på noen av mange spørsmål vi hadde helt i startfasen av dette prosjektet, og disse var starten på utarbeidingen av vår problemstilling.

1.2 Presentasjon av problemstilling

For å finne forskning på spesialpedagog som profesjon har vi sett på blant annet tidligere masteroppgaver og på artikler knyttet til dette temaet. Når vi søkte etter forskning og litteratur knyttet til spesialpedagog fant vi mest stoff som omhandlet skole og ikke barnehage, som var

det vi ønsket å ha fokus på som førskolelærere. Etter å ha begynt å se nærmere på tidligere forskning og teoritilfang ble vi sikrere i vårt valg av tema.

Tidligere forskning viser blant annet at spesialpedagogen har få konkrete føringer, at faget spesialpedagogikk er sammensatt og at det er flere utfordringer man kan oppleve i rollen som spesialpedagog. Rollen kan også oppleves utydelig for andre i barnehagen, og det viser seg at det finnes mye usikkerhet knyttet til hva en spesialpedagog er og gjør. Det er mye ansvar knyttet til rollen som spesialpedagog, og man har mange oppgaver og ansvarsområder (Vikhaugen 2013, Kopperud, 2011).

For å avgrense oppgaven valgte vi å fokusere på det å være nyutdannet spesialpedagog og det å arbeide i barnehage. Målsetningen med studien har vært å løfte frem nyutdannede spesialpedagogers ulike erfaringer og tanker de har i rollen sin, som nyutdannet spesialpedagog og i møtet med yrkeslivet og det å jobbe i barnehage. Vi kom frem til følgende problemstilling for oppgaven vår:

Hvordan oppleves det å være nyutdannet spesialpedagog i barnehage?

1.4 Struktur

Oppgaven inneholder seks kapitler, der kapittel 1 inneholder bakgrunn for valg av tema, presentasjon av problemstilling og oppgavens struktur. Videre kommer et kapittel med forståelsesrammer og teoretisk forankring. Deretter et metodekapittel, hvor vi redegjør for de valgene vi har tatt underveis i forskningen. I kapittel 4 presenterer vi datamaterialet som vi avslutter med en kortfattet oppsummering av sentrale funn. I kapittel 5 blir de sentrale funnene drøftet i lys av tidligere forskning, teori og egne tolkninger. Siste kapittel inneholder en avslutning med konklusjon, hvor vi vurderer om vi har besvart problemstillingen vår, og hvor vi også kommer med kritiske refleksjoner.

2.0 Forståelsesrammer og teoretisk forankring

I dette kapitlet gjør vi rede for en del forhold som er med på å danne bakgrunn for problemstillingen vår. Spesialpedagogikk som fag har ingen fasttømret teori som ligger til grunn for fag- og profesjonsutvikling, men har den faglige forankring i læring og utvikling for mennesker med funksjonsnedsettelse eller problematikk i forhold til utvikling og læring (Groven, 2013). Siden det er lite forskning på nyutdannede spesialpedagoger, har det vært mest nærliggende for oss å bruke studier og artikler som har tatt for seg temaer omkring nyutdannede lærere og barnehagelærere i skole og i barnehage. I dette kapitlet blir det derfor først og fremst tatt utgangspunkt i å være nyutdannet, som lærer og barnehagelærer, men også som spesialpedagog.

2.1 Spesialpedagogikkens historie

Her vil vi gi et kort historisk tilbakeblikk for å gi et større bilde av spesialpedagogikk som fagfelt. Faget spesialpedagogikk har vært preget av mange ulike syn på forholdet mellom individ og samfunn i forhold til mennesker med funksjonsnedsettelse. Ulike paradigmer danner bakgrunnen for hvordan vi forstår forholdet mellom mennesker med funksjonsnedsettelse og samfunn (Groven, 2013).

Abnormskoleloven kom i 1881, og lov om spesialskoler kom i 1951. Spesialskoleloven omfattet barn med ulike typer funksjonsnedsettelse. Denne loven hjemlet også oppretting av spesialskole for barn og unge med tilpasningsvansker (Ravneberg, 1999). Likevel var det først på 1970-tallet at førskolebarn ble inkludert inn i dette lovverket (Sjøvik, 2008).

Paradigmeskiftet i 1960- og 1970 årene innlemmet integrering som utfordring og mandat om tilpasning: Elevene skulle ikke lenger tilpasse seg skolen, men skolen skulle tilpasse seg elevene. Tilpasset opplæring ble innført som et allmennpedagogisk begrep. Videre ble også førskolebarn og voksnes rett til spesialpedagogisk tiltak hjemlet i lov (Groven, 2013).

I 1975 ble den første barnehageloven vedtatt, og den la føringer for nye ideologier og perspektiver. Barnehageloven åpnet for å prioritere opptak for barn med nedsatt funksjonsevne, og grunnskoleloven ga førskolebarn rett til spesialpedagogisk hjelp. Dette gjorde 1970-tallet til en milepæl i spesialpedagogikkens historie (Sjøvik, 2008). I endringene

som ble gjort i grunnskoleloven fra 1975 ble det fastslått at “alle elever har rett til å få opplæring i samsvar med dei evnene og føresetnadene dei har”. I opplæringsloven (1998), som ble gjeldende fra 01.08.1999, ble denne bestemmelsen satt inn i formålsparagrafen § 1-2 (senere § 1-3). I slutten av 1990-årene kom inkluderingsbegrepet inn i diskursen. Prinsippet om inkludering går rett inn i velferdsstatens idé om at enkeltmennesket alltid skal komme først. Med inkludering som mål skal alle i dag gis muligheten til å føle seg anerkjent og som likeverdig deltaker i samfunnet (Befring, 2012).

2.2 Spesialpedagogikk som fag og profesjon

Spesialpedagogikk er et sammensatt fag av blant annet allmennpedagogikk, medisin, psykologi, jus, historie, etikk, antropologi og sosiologi. Fagets kunnskapsbase kan karakteriseres som heterogen, altså sammensatt av ulike element (Grimen, 2010). Forskjellige paradigmer danner bakteppe for hvordan vi forstår forholdet mellom mennesker og samfunn, her med utgangspunkt i mennesker med funksjonsnedsettelse (Groven, 2013).

Spesialpedagogikk som fag og spesialpedagog som profesjon kan analyseres i forhold til forskjellige posisjoner, det vil si ulike syn på hvordan kunnskap blir utviklet og hvilke grunnlagsperspektiv som preger praksis. Et kategorisk og et relasjonelt perspektiv kan anvendes for å karakterisere disse posisjonene (Persson, 1998, 2003; Groven, 2013). Et kategorisk perspektiv innebærer et individfokus på vansker og tiltak, hvor barnets eller elevens vansker vurderes som individrelaterte. Innenfor dette perspektivet er det tradisjonelt lite fokus på hvordan barnehager og skoler tilpasser utviklings- og læringsutfordringer. Spesialpedagogisk hjelp har her som mål å fungere kompensatorisk, det vil si at vanskene kan kompenseres for slik at de forsvinner eller reduseres. Konsekvensen er at den spesialpedagogiske hjelpen blir iverksatt først når vansken blir stadfestet. Dette kategoriske perspektivet står sterkt i spesialpedagogisk tradisjon, slik at forebyggende tiltak tradisjonelt har hatt lite fokus (Nordahl & Sunnevåg, 2008).

Et relasjonelt perspektiv innebærer en grunnleggende tankegang, forankret både i individ og samfunn og har hatt et stort fokus på sosiale prosesser. I dette perspektivet blir vansker i utvikling og læring sett både i individ- og miljøperspektiv, dvs. at det er et samspill mellom individ- og systemfaktorer. Dette innebærer at barnehage og skole drøfter og vurderer sin

praksis. Det relasjonelle perspektivet kan sies å være sterkere forankret i ideologi som preger feltet, enn i praksis (Nordahl & Sunnevåg, 2008).

Dagens spesialpedagogikk er preget av både av modernismens og postmodernismens oppfatninger. Modernismen var preget av tiltro til fremgang når det gjelder samfunnsutvikling med industrialisering, utbygging av skolesystemet og tro på framgang innen forskning.

Sannhet blir vurdert som en etablert sannhet inntil motbevist (Groven, 2013).

Postmodernismen som tidsepoke preges i større grad av tvetydighet, tvil og globalisering av samfunnet. Tidsepoker har preget teoriutviklingen, og som fag har spesialpedagogikk sin framvekst under modernismen, men er nå et fag med et sammensatt kunnskapstilfang. Det finnes ikke en enhetlig spesialpedagogisk teori (ibid).

2.3 Det spesialpedagogiske arbeidsfeltet

Spesialpedagogikkens mål og oppgaver er å fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for barn, unge og voksne som av ulike grunner møter eller er i risiko for å møte funksjonshemmede vansker og barrierer i sin utvikling, læring og livsutfoldelse. Det handler om to sentrale faglige oppgaver, det å *forebygge* at vansker oppstår, og det å *avhjelpe/ redusere* vansker og barrierer som allerede finnes (Tangen, 2012). Rammene og retningene for det spesialpedagogiske arbeidet er angitt ved utdannings- og samfunnspolitiske mål som likeverd, deltagelse, inkludering og livskvalitet. Praksis omfatter både direkte og indirekte arbeid med barn, unge og voksne, foreldre, organisasjoner og systemer. Sentrale arbeidsområder er undervisning, rådgivning, veiledning og utviklingsarbeid. Det er i praksisfeltet at spesialpedagogikken blir satt på prøve. Det kreves en kontinuerlig kunnskaps- og kompetanseutvikling (ibid).

Det spesialpedagogiske feltet er sammensatt og krever omfattende og grundig kunnskap. Det er mange «vanskeområder», og det kreves flerfaglig samarbeid og ulike løsningsalternativer som forutsetter stor innsikt (NOU 2009:18, «Rett til læring», s. 26).

Tidligere ble spesialundervisning assosiert med undervisning i egne barnehager, egne grupper eller i enetimer. I dag skal spesialundervisning være en støtte som gis til barn, unge eller voksne som har behov for ekstra hjelp, uavhengig av hvor eller i hvilken form den gis. Spesialundervisning og spesialpedagogiske tiltak beskriver et mangfoldig praksisfelt når det gjelder organisering, innhold og ressurser. Den spesialpedagogiske hjelpen foregår både i og utenfor den ordinære opplæringen (NOU 2009:18, s. 64).

2.4 Spesialpedagog som profesjon

Her blir det gjort rede for hva en profesjon er og videre hva som kjennetegner spesialpedagog som profesjon.

2.4.1 Hva er en profesjon?

En profesjon kan forstås som en sosial konstruksjon som til enhver tid skapes, gjenskapes eller dekonstrueres innenfor samfunnsformer i stadig endring. En profesjons rolle og funksjon vil derfor være annerledes i dag enn den var for 20 år siden (Støkken, 2002). Eckhoff (1967; Støkken, 2002) definerer en profesjon som en akademisk utdannet yrkesgruppe, hvor profesjonsutøverne står i et forhold til vitenskapene ved at de er utdannet på en anstalt hvor deres vitenskap drives og ved at de utøver den viten de har fått der i sin praktiske virksomhet. Denne definisjonen inneholder punkter som går på betydningen av å ha en selvstendig vitenskapelig kompetanse (Støkken, 2002).

En profesjon er en yrkesutdanning, og kan være mer eller mindre beskyttet og har som formål å være anvendbar og nyttig (Støkken, 2002). Eckhoff (1967; Støkken, 2002) viser til profesjon i lys av tre relasjoner: mellom profesjonen og den vitenskapen den er forankret i, mellom profesjonen og dens klienter, og mellom profesjonens vitenskap og dens klienter. Hohoff (1980; Støkken, 2002) viser også til tre faktorer som er sentrale for profesjoner: faglig utvikling, profesjonspolitik og etterspørsel/markedsforhold. Støkken (2002) trekker inn et fjerde forhold som i dagens samfunn er viktig for profesjonen: samfunnsmessige rammebetingelser.

Berg (1987) skiller mellom to verdigrunnlag: autoteliske (verdier som begrunner seg selv) og heteroteliske verdier (verdier som er midler for å oppnå andre mål, begrunner ikke seg selv). Han skiller mellom to ulike kunnskapsgrunnlag: vitenskapelige kunnskaper (systematisk og institusjonalisert forskning) og empiriske kunnskaper (prøving og feiling i praksis). Han forklarer videre at desto mer et yrke er kombinert med autoteliske verdier og vitenskapelige kunnskaper, jo i større grad kan yrket kalles en profesjon. Torgersen (1972) bruker derimot forholdet mellom utdanning og yrke som et kriterium for i hvilken grad et yrke kan kalles en profesjon. Jo lengre utdanning og desto «tettere» kobling det er mellom utdanning og yrke, jo større profesjonsgrad er det. Utdanningene vil, i et slikt syn på profesjonsgrad, representere en

sertifisering som gjør det vanskelig eller umulig for andre å gjøre et slikt arbeid (Hernes, 2002a).

Ifølge Mintzberg (1979) kan man også definere en profesjon ved å ta utgangspunkt i hvem som fatter beslutninger og hvem som utfører arbeidet. Det er ifølge han karakteristisk for profesjonelt arbeid at yrkesutøverne både tar beslutninger (stiller diagnose) og utfører selve arbeidet (behandler). Disse ulike definisjonene og beskrivelsene av profesjoner viser til ulike grader av profesjon, hvor man på en skala kan si hvor stor profesjonsgrad et yrke har (Hernes, 2002a). I motsetning til denne måten å gradere profesjoner på kan man også dele inn i hel- og halvprofesjonelle yrker. Etzioni (1984) viser til denne måten å dele inn profesjoner på, hvor de helprofesjonelle har en lengre utdanning og halvprofesjonelle er mer opptatt av å formidle kunnskaper. Ifølge Støkken (2002) skiller semiprofesjonene seg ut ved at utdanningen er relativt kort, de er kvinnedominerte og har en mangel på klar avgrensning til andre yrker. Spesialpedagog som profesjon blir betraktet som en semiprofesjon, men det kan ikke begrunnes med en kort utdanning, da mange spesialpedagoger i dag har 5 års utdanning. Den som derimot gjør spesialpedagog som profesjon til en semiprofesjon er den svake jurisdiksjon den har, som betyr at det ikke bare er spesialpedagoger som kan gjennomføre spesialpedagogiske tiltak (Groven, 2013).

2.4.2 Hvem er spesialpedagogen?

Spesialpedagog er blant de nye profesjonene, og et eget utdanningstilbud i spesialpedagogikk ble først opprettet i 1961, Statens Spesiellærerskole (Ravneberg, 1998). Avklaringene av hva en spesialpedagog er, er noe vag, og Groven (2013) viser at vi må helt tilbake til 1973 for å finne en redegjørelse for begrepet spesialpedagog. Utviklingen av faget spesialpedagogikk henger sammen med utvikling av velferdsstaten, og profesjonaliseringen henger nøye sammen med samtidens syn på normalitet (Ravneberg, 1998). Spesialpedagogen har ikke en beskyttet tittel, og det er ingen enighet om hvem det er som skal kunne kalle seg spesialpedagog. Det vil si at den som har tittelen, ikke nødvendigvis behøver å ha utdanning i spesialpedagogikk. Spesialpedagog som profesjon er gjenstand for kritikk, både i forskning, forvaltning og i praksisfeltet. Spesialpedagogisk kompetanse tillegges vekt i midlertid til kvalitet i tiltakene (Groven, 2013). Når det gjelder tiltak i barnehagen, så understreker Veileder til opplæringsloven at retten til spesialpedagogisk hjelp skal utføres av en pedagogressurs,

eventuelt assistent i tillegg til pedagogressurs, dersom det er fastsatt i enkeltvedtaket (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Som profesjonell stilles det ulike krav og forventninger til spesialpedagogen, og man må selv avgjøre hvilke krav og forventninger man skal imøtekomme (Molander & Terum, 2008). En spesialpedagog kan havne i et dilemma omkring omgivelsenes forventninger og profesjonens selvforståelse når for eksempel personalet kan ha ulike meninger om arbeidsmetoder enn det spesialpedagogen har (Simonsen, 2012).

Rollen til spesialpedagogen viser seg å være svært sammensatt og diffus. Arnesen og Simonsen (2011) hevder at det økte fokuset på tidlig innsats fra myndighetene, som fordrer en kartleggings- og testkompetanse, vil skape en forventning til spesialpedagogene. Konsekvensene av dette vil, ifølge Simonsen (2012), kunne være at testing og kartlegging blir en del av spesialpedagogens mandat og at man da ser yrkesidentitet ut ifra en slik kompetanse, noe hun er kritisk til. Men på sikt er kanskje dette noe som vil kunne være med på å øke profesjonsgraden til spesialpedagog som profesjon?

Den manglende eksklusiviteten er en svakhet ved den spesialpedagogiske profesjonen (Groven, 2013). Faget spesialpedagogikk blir utsatt for press av både ytre og indre krefter relatert til kunnskapsgrunnlag og samfunnsnytte, noe som igjen har betydning for spesialpedagog som profesjon (Arnesen og Simonsen, 2011). Spesialpedagogen er en aktør i ulike relasjoner og må derfor bruke seg selv i arbeidet. Slik kan man si at profesjonsidentiteten til spesialpedagogen handler om å se seg selv i forhold til å identifisere seg med yrket og profesjonen (Heggen, 2008).

2.5 Statlige føringer for spesialpedagogen og spesialpedagogisk hjelp i barnehagen

Når det gjelder spesialpedagogisk hjelp i barnehage, står det i opplæringsloven (2014) at barn under opplæringspliktig alder har rett til spesialpedagogisk hjelp dersom de har behov for det

(§ 5-7). Hvem som skal gi denne hjelpen, står det ikke noe om. Etter å ha sett både på opplæringsloven og barnehageloven, nevner ingen av dem «spesialpedagogen», noe som gjør rollen diffus, og spesialpedagog som profesjon har ingen konkrete og klare retningslinjer. Meld. St. 24 (2012-2013) «Framtidens barnehage» nevner, i likhet med barnehage- og opplæringsloven, heller ikke spesialpedagogens rolle i barnehagen. I sammenheng med spesialpedagogisk hjelp gjør denne stortingsmeldingen derimot rede for PPT sin rolle. Stortingsmeldingen sier blant annet at PP-tjenesten skal utarbeide en sakkyndig vurdering for å avdekke om et barn har rett til spesialpedagogisk hjelp, jf. opplæringsloven § 5-3 og 5-6 (2014). PPT er også pålagt å gi råd til fagpersonalet i barnehage, og denne rådgivningen skal omfatte spesialpedagogiske tiltak der siktemålet er et tilpasset lærings- og utviklingsarbeid (Meld. St. 24 (2012-2013)).

Den norske regjeringens utdanningspolitikk har hatt som mål å skape et utdanningssystem som gir alle like muligheter for læring. I forhold til barnehagetilbudet står det for eksempel i St. Meld. 16 (2006-2007) «...og ingen sto igjen - Tidlig innsats for livslang læring» at med tidlig innsats menes både et godt pedagogisk tilbud fra barna er små, og at problemer forebygges eller løses tidlig i hele utdanningsløpet. Tidlig og god hjelp til barn, som av ulike grunner trenger ekstra oppfølging, kan bidra til å forebygge senere vansker og sosial ulikhet. Alle barn må få like muligheter (St. Meld. 16 (2006-2007)). I denne sammenhengen blir spesialpedagogens rolle ikke nevnt.

Kunnskapsdepartementet presenterte i Meld. St. 18 (2010-2011) «Læring og fellesskap, Tidlig innsats og gode læringsmiljø for barn, unge og voksne med særlige behov» blant annet strategien «fange opp – følge opp». Et av forslagene fra departementet for at barnehager og skoler skal bli bedre til å fange opp og følge opp de som trenger hjelp og støtte, var å videreutvikle «Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning» til en brukervennlig digital versjon (Meld. St. 18 (2010-2011)). I dag ligger Veilederen på utdanningsdirektoratet sine hjemmesider. Der kan man også få informasjonsmateriell med beskrivelser av de ulike fasene i saksgangen, maler og eksempler, og klargjøringer av hvem er hvem og hvem som gjør hva i saksgangen. Det ligger også informasjon om annet regelverk som gjelder for barn med særskilte behov (Utdanningsdirektoratet, udatert). I veilederen står det følgende under «1.4 Hvem har ansvaret»:

Kommunen har plikt til å oppfylle retten til spesialpedagogisk hjelp jf. opplæringsloven § 13-1, og det er kommunen som har ansvaret for at barn som har rett til spesialpedagogisk hjelp, faktisk mottar den hjelpen som er fastsatt i vedtaket. Barnet har bare rett til spesialpedagogisk hjelp i den kommunen barnet er bosatt. Også hvis barnet går i en barnehage utenfor kommunen (s.5).

Videre står det i veilederen at det ikke kommer tydelig frem av bestemmelsene i opplæringsloven at det stilles særskilte kompetansekrav for å kunne gi spesialpedagogisk hjelp. Bestemmelsene må likevel oppfattes slik at den spesialpedagogiske hjelpen i utgangspunktet bør gis av en person med pedagogisk kompetanse (Utdanningsdirektoratet, udatert, s.6). I NOU 2009:18 «Rett til læring» (s. 72) presiseres det at spesialundervisningen må gjennomføres, eller i det minste kvalitetssikres, av noen med spesialpedagogisk kompetanse. Forskrift til opplæringsloven (2014) fastslår:

§ 14-1, Krav til pedagogisk kompetanse for tilsetjing

Alle som skal tilsetjast i undervisningsstilling, må ha pedagogisk bakgrunn i samsvar med krava i rammeplanane for lærarutdanningane med forskrifter, jf. lov 1. april 2005 nr. 15 om universiteter og høyskoler § 3-2 andre ledd, eller ha tilsvarende pedagogisk kompetanse. Til opplæring av vaksne etter opplæringslova kapittel 4A kan det også tilsetjast personar utan formell pedagogisk kompetanse etter første ledd. Føresetnaden er at vedkommande har vesentleg erfaring med opplæring av vaksne og er eigna til undervisning av vaksne.

Det som kommer frem når man setter seg nærmere inn i de statlige føringene for spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, er at rollen til spesialpedagogen ikke blir definert. Den spesialpedagogiske hjelpen har kommunene et eget ansvar for (Opplæringslova, 2014, §13-1).

Noen kommuner har utarbeidet egne veiledere for den spesialpedagogiske praksisen. Det kan være forskjell fra sted til sted, både når det gjelder prosedyrer og beslutninger knyttet til hvem som har rett til spesialundervisning eller spesialpedagogisk hjelp. For eksempel kan et faglig tiltak som defineres som spesialundervisning etter enkeltvedtak ett sted, defineres som en form for tilpasset opplæring et annet sted. Mens et barn i en kommune får spesialundervisning med en kvalifisert spesialpedagog, vil det samme barnet i en annen kommune kunne bli overlatt til en ufaglært assistent og i en tredje kommune ikke få noe ekstra tilbud i det hele tatt (NOU 2009:18, s. 23). Dette sier noe om de store forskjellene det kan være på spesialpedagogiske tiltak. Det er for eksempel forskjeller både nasjonalt, mellom og innad i kommuner når det gjelder antall barn, unge og voksne som har rett til spesialpedagogiske

tiltak. Også saksgang, utarbeiding og bruk av IOP viser store ulikheter i det spesialpedagogiske arbeidsfeltet (Groven, 2013).

Når den gjelder spesialpedagogisk hjelp i barnehage, har vi i Norge opplæringsloven (2014) som sier at barn under opplæringspliktig alder har rett til spesialpedagogisk hjelp dersom de har behov deretter (§ 5-7), men det er ingen statlige føringer som sier noe om hvem det er som skal gi denne hjelpen, hva som skal inngå i den, og heller ikke hvor mye hjelp som skal gis. Barnehagen som virksomhet har føringer og retningslinjer de må følge i forhold til spesialpedagogisk hjelp, men spesialpedagogen i barnehagen har ingen konkrete retningslinjer i forhold til sin rolle som fagperson i barnehagen.

2.6 Utdanning i spesialpedagogikk

2.6.1 Utdanning

Det er to retninger i utdannings sosiologien. Den ene regner med at verdier og ferdigheter som blir tilegnet i utdanning, følger med direkte inn i profesjonsutøvelsen og vedlikeholdes gjennom samarbeid med kolleger. Den andre retningen handler mer om at eksamener og vitnemål er en form for inngangsbillett til yrkeslivet, men at mye nylæring skjer på arbeidsplassen, og det er arbeidslivet mer enn utdanningen som former yrkesutøveren (Repstad, 2002). Denne siste hovedretningen i utdannings sosiologien kan igjen deles videre inn i to retninger. Den ene legger vekt på at arbeidsplassen former ansatte gjennom deres egen sosialisering, og forventninger og forbilder i arbeidslivet vil erstatte den faglige sosialiseringen man fikk gjennom utdanningen. Den andre retningen legger vekt på at det er maktforhold og ressursbegrensninger som tvinger profesjonelle til å inngå kompromisser i forhold til de standarder de har med seg fra utdanningen (ibid).

Repstad (2002) påpeker metodiske problemer som ligger i å studere yrkespraksis og det å spørre arbeidstakere om hva de mener har størst betydning av utdanningen de har tatt eller arbeidssituasjonen de befinner seg i. For å forske på yrkespraksis, forutsetter det at de man intervjuer har en ganske god innsikt i hva som former ens eget liv, og opplevelse av studiets relevans for arbeidslivet kan være påvirket av oppfatninger som dannes før man kommer ut i arbeidslivet (ibid). I denne oppgaven forskes det på yrkespraksis, og i den sammenheng synes vi det ble viktig å få frem det Repstad (2002) nevner her, at blant annet informantenes egen selvinnsikt vil ha betydning for våre resultater.

2.6.2 Masterprogrammet i spesialpedagogikk

Ekspertgruppa for spesialpedagogikk - oppnevnt av kunnskapsdepartementet (2012) - har gjennomgått og vurdert de spesialpedagogiske utdanningene i Norge. Gruppa har i ettertid foreslått strengere krav til de spesialpedagogiske utdanningene, hvilke studiesteder som skal tilby hvilke utdanninger, og at spesialpedagogikk skal inn i alle lærerutdanninger (Ekspertgruppen for spesialpedagogikk, 2014).

Det relasjonelle perspektivet er det mest dominerende i de spesialpedagogiske utdanningene. I utdanningenes studieemner er fagområder som sosiale- og emosjonelle vansker og lese- og skrivevansker godt representert. Språk- og kommunikasjonsvansker er også fagområder som er sentrale i mange utdanninger (Ekspertgruppen for spesialpedagogikk, 2014). Fagområder som hørsel, språk og kommunikasjon/audiopedagogikk, synspedagogikk, sjeldne funksjonshemninger og utviklingshemninger er fagområder som har fått mindre oppmerksomhet. Matematikkvansker har også fått lite oppmerksomhet. Omfanget av temaet utviklingspsykologi er noe uklart for ekspertgruppen (ibid). I de aller fleste utdanningene er både tilpasset opplæring og tidlig innsats sentrale områder. Studentene får innføring i ulike metoder for observasjon og kartlegging for å kunne tilpasse opplæringen til elevenes evner og forutsetninger. Men selv om for eksempel tidlig innsats er et sentralt begrep, har ekspertgruppa fått inntrykk av at mange av utdanningsinstitusjonene ikke alltid har operasjonalisert begrepet slik at det kan brukes konkret i de ulike emnene og fagområdene. Det er vanskelig å få tak i hvilke konkrete ferdigheter og kunnskaper studentene får, som skal brukes i praksisen de møter i barnehage og skole. Ekspertgruppen for spesialpedagogikk (2014) henviser til kilder som viser at lærerne ute på campus i liten grad er opptatte av hva studentene har bruk for i praksis.

2.6.3 Teoretisk og praktisk kunnskap

Grimen (2010) stiller spørsmål om hvorvidt man kan skille mellom praktisk og vitenskapelig kunnskap. Han stiller spørsmål om forholdet mellom teori og praksis, og hevder at det i alle profesjoner oppstår et problem mellom teori og praksis. Dette er et problem med minst tre sider. For det første må teoretisk kunnskap brukes og denne teoretiske kunnskapen er en praksis som i begrenset grad styres av regler. For det andre finnes det utprøvd praksis som ikke kan begrunnes godt nok teoretisk. For det tredje finnes det flere forhold mellom teori og praksis i kjernen av profesjonell yrkesutøvelse og dette forholdet kan ikke forstås på bare én

måte. Det er én ting å omsette biomedisinske teorier til diagnoser eller behandling, og noe helt annet å omsette moralske prinsipper til moralsk handling (Grimen, 2010). Grimen viser her til flere forhold mellom teori og praksis og hvordan det nesten er umulig å skulle skille mellom disse kunnskapene. Som spesialpedagogstudenter har vi selv erfart hvordan vi gjennom utdanningen tilegner oss teoretisk og praktisk kunnskap på ulike måter og hvordan disse er avhengig av hverandre. Det man møter i praksis kan man lære mer om dersom man setter seg inn i teori, og omvendt forstå mer av teorien man leser gjennom å erfare det i virkeligheten. Slik vi ser det så utfyller teori og praksis hverandre.

Heggen (2010) viser til ulike vansker som knyttes opp mot kvalifiseringsprosessen i en profesjon. For det første poengterer han vanskeligheter med å knytte innhold i utdanningen til dens verdi i yrkesfeltet - det å se nytteverdien i det som blir formidlet i utdanningen. Én utfordring kan også være de komplekse situasjonene hvor den formelle kunnskapen ikke har så stor rolle, men hvor den profesjonelle og erfaringsbaserte kunnskapen har større rolle i den gitte situasjonen. Videre viser Heggen (2010) til relasjonen mellom akademi og yrkesfelt ved å se på distinksjonen mellom teoretisk og praktisk kunnskap. Det å kunne noe teoretisk er noe helt annet enn å kunne handle i praksis. Man kan ikke velge mellom teoretisk eller praktisk kunnskap som nødvendig grunnlag i profesjonelt arbeid: profesjonalitet forutsetter begge deler (ibid).

Det er store forskjeller i krav til praksis mellom masterprogrammene med og uten spesialpedagogiske spesialiseringer. Alle utdanningene i spesialpedagogikk har krav til praksis, men omfanget av praksisen er betydelig større for masterprogrammene med spesialisering enn de utdanningsprogrammene uten spesialisering. Og sammenligner man praksisen for masterutdanningene i spesialpedagogikk med praksisen for barnehagelærer- og lærerutdanningene, ser man at det er store forskjeller og mye mindre praksis i masterprogrammene til spesialpedagogikk (Ekspertgruppen for spesialpedagogikk, 2014).

Masterprogrammet i spesialpedagogikk med spesialisering virker i større grad å ha en praksis som handler om å være aktiv deltaker i arbeidssituasjonen mens praksisen ved utdanningene uten spesialisering preges av å være mer basert på feltarbeid og observasjon. Observasjon i barnehage, skole og PPT er den dominerende formen for praksis i de sistnevnte utdanningene, og det virker som om studentene i liten grad får prøve sin kompetanse og sine ferdigheter i virkeligheten (Ekspertgruppen for spesialpedagogikk, 2014). Målgruppen for de

spesialpedagogiske etter- og videreutdanningene er først og fremst barnehagelærere og lærere med arbeidserfaring eller studenter som er i siste del av sin barnehagelærer-/lærerutdanning og dermed har hatt mye praksis. Med det utgangspunktet bør studenter som studerer spesialpedagogikk, ifølge Ekspertgruppen for spesialpedagogikk, ha gode forutsetninger for å kunne knytte teori til praksis (ibid).

2.7 Overgangen fra utdanning til arbeid

2.7.1 Praksissjokk?

Når norske nyutdannede lærere går ut i skolen eller i barnehagen med vitnemålet i hånda, blir det ofte forventet av dem at de skal kunne utføre det samme arbeidet som mer erfarne kolleger, både når det gjelder omfang og kvalitet. Det finnes ikke systematiske ordninger i norsk skole eller barnehage som anerkjenner de nyutdannedes behov for å lære om arbeidet gjennom det å få utføre litt etter litt, slik det er vanlig på mange andre arbeidsplasser og innen flere profesjoner (Østrem, 2009).

Nyutdannede læreres første møte med yrket blir ofte omtalt som et praksissjokk, og viser til at de nyutdannede lærerne er uforberedte for den virkeligheten de møter når de kommer ut i skolen eller barnehagen (Østrem, 2009). Forskning viser at mange nyutdannede lærere opplever møtet med yrket som utfordrende. Det knyttes ofte til at det å kunne noe i teorien, ikke er det samme som å vite hvordan man gjør det i praksis, og det kan føre til usikkerhet (Damsgaard & Heggen, 2010). I likhet med dette viser også Lassen (2015) til forskning hvor unge yrkesutøvere forteller at de ikke har bruk for teorien de lærte i utdanningen sin. Betegnelsen ”praksissjokk” er også blitt brukt som en kritikk mot utdanningen og dens mangel på profesjonsorientering (Østrem 2009). Om ordet sjokk er en god betegnelse på det første møtet med yrket, er diskuterbart. Det er mye som tyder på at nye lærere opplever mer glede og mening med arbeidet enn det forskningslitteraturen tilsier (ibid). Heller ikke i Groven (2007) sin forskning om spesialpedagogen i grunnskolen, var det ingen av informantene som uttrykte å ha opplevd det såkalte praksissjokket.

2.7.2 Det første året i yrket som spesialpedagog

Ifølge Østrem (2009) blir det første året i yrket sett på som viktig og avgjørende for senere profesjonell utvikling. I samsvar med Østrem, står det følgende i St. Meld. 30 (2003-2004:

98) “Kultur for læring”: «Det er avgjørende at yngre, nyutdannede lærere finner seg til rette i læreryrket. Forskning viser at de første årene i læreryrket har stor betydning for lærernes pedagogiske arbeid og stabilitet i yrket» (s.98). Dette støtter også Jakhellns (2009) forskning, og ifølge henne vil måten arbeidsplassen tar imot den nye læreren på ha mye å si for den nye lærerens utvikling og hvilke muligheter som lar seg realisere. Som «fremmed» vil man kunne kjenne seg utenfor og savne en tilhørighet i et fellesskap. I utgangspunktet vil man som ny lærer ikke være definert som en del av skolens identitetsfellesskap (Jakhelln, 2009).

2.9 Schutz tre ulike typer for fremmedhet.

Ifølge Schutz (1989, 1997; Jakhelln, 2009) vil enhver gruppe gjennomgå en syklisk prosess idet et nytt medlem eller nye arbeidsoppgaver kommer til. Vi tenker å gjøre rede for noen av begrepene Schutz bruker, fordi de kan være med på å gi noen ideer om en mulig utvikling og være et utgangspunkt for å forstå møtet med en nyutdannet eller ny deltaker i et fellesskap. I denne sammenhengen kan det gi en større forståelse i forhold til det å komme som ny spesialpedagog i en barnehage. Starten på en slik prosess kaller Schutz for en bli-kjent-fase, som etterhvert går over i en trivselsfase og det utvikles en sterk vi-følelse (ibid). Deretter oppstår en helt ny fase, rollesøkningsfasen, som går ut på at den enkelte skal finne sin plass. I denne syklusen vil enkeltindividets kompetanse og evne til ansvar og ledelse være avgjørende for gruppas utvikling. Rollesøkningsfasen kan kjennetegnes både av samarbeid og konstruktivt arbeid, men også konfrontasjoner og utrygghet kan oppstå. Etterhvert som rammene blir lagt og gruppas mønster blir tydeligere, vil dette føre til en idyllisk fase hvor gruppeidentiteten utvikles og forsterkes. Fasen avløses av en samhörighetsfase med rom for uenighet, for å utfordre hverandre, en trygghet og hvor en tillit mellom deltakerne rår. Schutz (1989, 1997; Jakhelln, 2009) mener at ledelsen er av stor betydning for utviklingen av de ulike fasene. I forbindelse med det å være ny og fremmed i en virksomhet eller gruppe går han nærmere inn på tre ulike typer for fremmedhet; relasjonell, profesjonell og kulturell (ibid), og vi har valgt å se nærmere på disse.

2.9.1 Relasjonell fremmedhet - hvor er det rom for den nye?

De som har fartstid i skolen, står i relasjoner til kollegene, til barna og deres foreldre og til institusjonen. De er alle en del av den etablerte organisasjonen og kulturen, og som nytilsatt har man vanligvis ingen relasjonell tilhørighet på arbeidsplassen. I startfasen vil det som oftest handle om å overleve i den nye jobben og fokus er oftest først og fremst på møtet med

barna. Som ny må man også forholde seg til arbeidsplassen på ulike måter. Arbeidsplassen er både en lokal og nasjonal institusjon med ulike planer og føringer og har også dens egne tradisjoner man må sette seg inn i. Når man kommer som ny og inn i den allerede eksisterende barnehagekulturen kan det være vanskelig å komme med forslag til nye arbeidsmåter og det å få gjennomslag for ideer. Som nyutdannet kan man ha mange visjoner før man går ut i arbeid, men blir tvunget inn i den kulturen som allerede finnes (Schutz, 1989, 1997; Jakhelln, 2009). Kultur skapes gjennom personalets mangfold, representert gjennom deres samlede holdninger, grunnsyn, evner, interesser, kunnskap og ferdigheter, og derfor er holdningsdannende arbeid en vedvarende oppdragelsesprosess som man som styrer har et overordnet ansvar for å initiere og lede i en barnehage. En barnehage som har nytilsatte, må av den grunn legge vekt på å diskutere hvilke verdier og holdninger som gjør seg gjeldene i barnehagens praksis. Det vil være lettere å innlemme nytilsatte i en kultur hvis de rådende oppfatningene er noe den nyansatte er innforstått med, og slutter seg til (Meyer, 2005).

Ifølge Schutz (1989, 1997 i Jakhelln, 2009) kan det å sette ord på skolens hverdag og virkelighet i møtet med den nyes spørsmål i “bli-kjent-fasen”, føre til at en ny erkjennelse om skolen utvikles både hos den nye og hos de mer erfarne lærerne. For at man skal få til en slik utvikling kreves det en bevissthet om viktigheten av å tilrettelegge for en instituell oppmerksomhet mot den nyutdannede.

Relasjonen den nyutdannede har til arbeidsplassen vil være annerledes enn hos de andre, og det kan være en ressurs. Et slikt perspektiv kan åpne for muligheter. Det å snakke sammen og fortelle om det man gjør, kan være utgangspunktet for erkjennelse. Erkjennelsen kan utvikle seg i møtet med den andres spørsmål, erfaringer og kunnskap og ved at en gjennom språket må formulere sin egen forståelse. Gjennom det som fortelles om virksomheten skapes institusjonsidentiteten og en felles forståelse av egen arbeidsplass (Schutz, 1989, 1997; Jakhelln, 2009).

2.9.2 Profesjonell fremmedhet - muligheter i veiledning

Som ny må man gjennom en sosialiseringssprosess, og langt fra alt læres gjennom utdanningen: læreprosessene fortsetter inn i yrkeslivet. Møtet mellom en nyutdannet og erfarne kolleger er et møte mellom kunnskap med to ulike fundament: kunnskap utviklet primært gjennom en teoretisk tilnærming og kunnskap utviklet gjennom praksis i yrket.

Dersom man får til en god veiledningsrelasjon, vil det kunne skapes en helt ny kunnskap, der begge parter kan bidra til gjensidig utvikling og læring. I denne sammenhengen vil veiledningens kvalitet og rammevilkår være avgjørende for utbyttet veiledningen vil ha (Schutz, 1989, 1997; Jakhelln, 2009).

En av de største truslene for inkludering av den nye læreren er de ikke-kommuniserte tradisjonene som eksisterer: “når kunnskapen finnes i handlingene, i kroppen og i blikket - og bare der, skapes det utfordringer for den som kommer til” (Schutz, 1989, 1997; Jakhelln, 2009). Kunnskapen som finnes, har alltid en taus side. Og det er viktig å få øye på og analysere den tause kunnskapen for den som kommer som helt fremmed. Hvis ikke, kan det bli svært vanskelig for den fremmede å finne sin plass. I møtet mellom ny og erfaren, vil det å være fremmed kunne være en ressurs, fordi det er noe annet med avstand som redskap enn når man står helt nært. Ved den nyes avstand får også den erfarne mulighet til å se sin egen yrkeshverdag med distanse. For eksempel vil forhold som har vært skjult for den erfarne kunne avdekkes. I møtet med ulikt ståsted ligger det muligheter for å se sitt eget kontrastert i forhold til den andres, og på den måten ligger det et stort potensial for en virksomhet i å nyttiggjøre seg av et “nytilsatt-perspektiv” for å få øye på rutiner det kan stilles spørsmål ved. På den måten vil den nye kunne få oppleve at hun eller han har noe å tilføre og kjenner seg derfor inkludert når hun eller han bidrar i virksomhetens handlinger (ibid).

2.9.3 Kulturell fremmedhet - en ny lærer i en flerkulturell virksomhet

Erfaringsmessig vet man i dag at det finnes kulturelle utfordringer i enhver læringsinstitusjon. Ikke bare er læringsinstitusjonene her i Norge blitt et flerkulturelt møtested med mange ulike nasjonaliteter og etniske forskjeller, men det dreier seg også om hele bredden av forskjellighet. Det å ta imot en ny, enten det er snakk om et barn eller en voksen, handler om å måtte forholde seg til ulikheter som også kan tolkes i et kulturperspektiv. I denne sammenheng blir det å møte ulikhet med aksept og med en idé om likestilt forskjellighet en verdi i seg selv. Refleksjoner over hvordan møter med folk fra andre kulturer influerer på egen yrkesutøvelse, og ikke minst over hva eget kulturelt ståsted har å si, bidrar til nye perspektiver i lærerarbeidet både for nye og også erfarne lærere. I barnehage og skole utvikles barn til nasjonale kulturbærere (Schutz, 1989, 1997; Jakhelln, 2009).

Som nyansatt i en virksomhet har man anledning til å sette kulturell forståelse på dagsorden og på den måten utgjøre en ressurs som ny og fremmed. Det er ikke bare den nye som utvikler seg og øker sin refleksjon, men de nye og de erfarne vil kunne bidra til gjensidig læring og til økt profesjonalitet ved å arbeide med å ta en annens perspektiv, å se nærmere på ting som kanskje før har vært skjult. På den måten vil en relasjon utvikles mot det som kan kalles et kollegaveiledningsforhold. Det handler om om å ha viljen til å akseptere muligheten for andre og flere fortolkninger av virkeligheten enn den det har vært tradisjon for (Schutz, 1989, 1997; Jakhelln, 2009).

Vi valgte å ta med Schutz sin teori om fremmedhet for å synliggjøre prosessen i det første møtet mellom den nyutdannede spesialpedagogen og arbeidsplassen. Det å inkludere en ny arbeidstaker er ikke gjort i løpet av en dag. Vi har erfart at det finnes ulike typer for fremmedhet. Én som er spennende og utfordrende og som åpner for muligheter for nytenking og utvikling. Men det finnes også fremmedhet som er lukket og preget av ekskludering i stedet for inkludering (Jakhelln, 2009). Videre tenker vi at man som nyutdannet spesialpedagog i møtet med det store fagfeltet vil inngå i mange ulike typer relasjoner, noe vi tar for oss nærmere.

2.10 Profesjoner og relasjoner

Profesjonsutøving er mer enn bare instrumentell bruk av en kunnskapsbase eller anvendt ekspertkunnskap. Det er også en moralsk posisjon, hvor yrkesutøveren blir utfordret til å ta stilling til noen andre (et barn, en familie, en elev, en gruppe mennesker, andre profesjoner) og de intensjoner, meninger og verdier disse andre kan ha (Ekeland & Heggen, 2007). Hernes (2002b) skriver om hvordan man som profesjonell inngår i ulike vi-de-grupper.

Hernes (2002b) beskriver seks ulike profesjonelle relasjoner man inngår i. Disse er å se seg selv i forhold til de brukere man betjener (spesialpedagog-barn), relasjoner mellom profesjoner (spesialpedagog - f.eks. fysioterapeut), relasjoner på kryss av avdelinger (storbarn-småbarn, «min» avdeling, den andre avdelingen). En fjerde relasjon er forholdet til ulike spesialiseringer som for eksempel det å spesialisert seg på enkelte diagnoser eller problematikk, mens en femte relasjon er forholdet mellom profesjonelle og administrasjonen i for eksempel barnehagen. Den siste relasjonen omhandler forhold til kommunale, fylkeskommunale og statlige organ.

Som profesjonelle tilhører man ulike grupper, og innehar flere ulike roller (Hernes, 2002a). En spesialpedagog kan for eksempel identifisere seg som kvinne, trønder, nordmann, mor, datter, spesialpedagog, nyutdannet, nyansatt osv. Hernes (2002b) viser til kompliserte mønstre som man kan møte ved at man har en tilhørighet til mange ulike grupper. En av punktene han nevner er sammenfall eller motsetning mellom identifikasjoner, som går på at det å ha en tilhørighet både til en profesjon og til et lederteam kan medføre at man står i et motsetningsforhold. Som profesjonell vil man vektlegge noe, mens man som en del av et lederteam er opptatt av en annen tilnærming og arbeidsmåte (ibid). Forholdet mellom profesjonelle og brukere kan sees på som dobbel. Dette forklares med at elevene (i vårt tilfelle barna) er eksistensberettigelsen for profesjonen og det er de den profesjonelle skal ta seg av, men likevel så utgjør også disse barna en vesentlig del av den profesjonelles arbeidsmiljø (ibid).

Når det gjelder det spesialpedagogiske arbeidsfeltet, er samarbeid en viktig og stor del. Samarbeid kan være utfordrende, spesielt fordi ulike yrkesgrupper med ulike erfaringer og faglig ballast har et felles omsorgsansvar for barn. Men samarbeidet kan gi likeverdighet på tvers av yrkesrollene, nettopp fordi de har et felles ansvar (Meyer, 2005). Urealistiske forventninger og uklarhet om hvilke faginstanser som gjør hva, kan oppstå i hjelpeapparatet. Dette kan ha flere årsaker, men det kan uansett synes nødvendig med tydelig informasjon og en oppklaring av de enkeltes ansvar, plikter og oppgaver. Forventninger fører lett til skuffelser. Tydelighet om mål, innhold i arbeid og hvem som gjør hva kan redusere faren for urealistiske forventninger og forhindre belastninger (Kinge, 2012).

2.11 Motivasjon og selvoppfatning

Forskning viser at flertallet av norske lærere trives godt eller svært godt, men likevel svarte hver tredje lærer i en trivselsundersøkelse at de ikke ville valgt yrket sitt om igjen, og at flere hadde tanker om å slutte (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Ifølge Bandura (1997) er mestringsforventning (self-efficacy) en situasjonsbestemt vurdering av å være i stand til å utføre bestemte oppgaver for å nå bestemte mål.

Arbeidsmiljøet virker inn på hvordan man utøver sin yrkesrolle, men personlige forutsetninger har stor betydning for hvilke utfordringer man velger å ta (Meyer, 2005). Zimmermann (2002) hevder at individ med stor tiltro til egen mestring som styres av indre

motivasjon, oftere enn andre er selvstendige i egen læringsprosess. Han mener self-efficacy handler om den tiltro man har til egne evner og hvordan dette påvirker ens antagelser om mulige resultater. Det er ikke nok å tilegne seg kunnskap og strategier, for troen på hva en kan mestre, påvirker kognitive og følelsesmessige prosesser knyttet til oppgaver man skal gjøre (ibid). De fleste vil for eksempel unngå situasjoner de er redde for ikke å lykkes med (Meyer, 2005). Har man høy tiltro til egen mestring, ser man på utfordringer som noe man kan takle, mens lav tro på egen mestring kan gjøre at man for eksempel tar i bruk unnvikelsesstrategier (Zimmermann, 2002). Høy tro på egen mestring kan også gjøre at man vil være mer engasjert i det man driver med, sette seg utfordrende mål, være utholdende og ha tro på at man får gode resultater. Mestringsforventningen man har til seg selv vil påvirke hvor mye man lærer, hva man klarer å oppnå og hvilken kapasitet man mener man har til å gjøre eller lære innen et gitt område. Det er ikke slik at gode evner fører til gode resultater, det som betyr mest, er troen man har på egen mestring (ibid).

Mestringsforventning varierer med hvilke oppgaver en blir bedt om å løse, hvor lang tid en har, hvilke hjelpemidler en har til rådighet, hvilke arbeidsforhold og rammefaktorer en har og hvilken situasjon man står overfor. Forventningene om å mestre utvikles og endres først og fremst gjennom erfaringer med mestring av lignende oppgaver og i lignende situasjoner. For lærere i skolen kan mestringsforventninger påvirkes både i positiv og i negativ retning gjennom beslutninger som tas av skoleleder. Det å bli stående i en situasjon man ikke mestrer, vil for eksempel svekke forventningene om mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2009).

Når personalet i barnehagen har fått erfaringer fra praksis og tiltro til sin faglige kompetanse, vil de i større grad våge å markere egne standpunkter og påvirke barnehagens pedagogiske praksis. Selvoppfatning betyr mye for hvor motivert et menneske er for å investere i yrket. Personer som har vokst opp i et miljø som stimulerer lærelyst og mestringsvilje, vil være preget av at de senere i livet ser utfordringer som en naturlig del av yrkesaktivt arbeid. Mange motivasjonsteorier har til felles at de knytter motivasjonen til tilfredstillelse av behov. Det mennesker motiveres av, må ha betydning for dem og dekke et behov (Meyer, 2005). Kinge (2012) illustrer forhold som fremmer og hemmer motivasjon i følgende formel: "Når vi får redusert frustrasjon, motstand, bekymring og utilstrekkelighetsopplevelse, fører det til økt motivasjon, pågangsmot, innsats og utholdenhet", og omvendt (Kinge, 2012, s.47-48).

Når en persons ferdighetsnivå passer fullkomment til en oppgaves utfordringsnivå, kan det føre til en følelse av «flow». I en slik tilstand vil man føle en sterk tilfredshet (Csikszentmihalyi, 1996). Kloep og Hendry (2003) tolker denne tilstanden som en opplevelse som i seg selv kan være så givende at mange vil bruke mye energi og tid for å oppnå den og for å bli værende i flyten. Følelsen av en slik trygghet oppfattes som et resultat av en rekke ressurser som individet har for å mestre utfordringer som dukker opp. Ifølge Kloep og Hendrys mestringsmodell vil jo flere ressurser et individ sanser at det har, desto større grad av trygghet vil det føle, som igjen vil øke sannsynligheten for at individet vil komme til å gå løs på en ny utfordring og lykkes med den (Kloep & Hendry, 2003, s. 79).

Læreres mestringsforventninger har stor betydning for undervisning, for elevenes læring og forhold som elevenes motivasjon og prestasjoner, lærernes holdninger til innovasjon og endringer, lærernes tendens til å henvise elever til utredning for spesialundervisning og tendensen til å avslutte karrieren som lærer før oppnådd pensjonsalder. I tillegg er det en sammenheng mellom mestringsforventning og utbrenthet, som igjen sier noe om at mestringsforventning har betydning for trivsel. Det er flere undersøkelser som viser at forventning om mestring og utbrenthet fører til lavere motivasjon for arbeidet som lærer, lavere trivsel i yrket og intensjoner om å avslutte karrieren som lærer (Skaalvik & Skaalvik, 2009).

Tidligere forskning viser til funn som tilsier at det å ha god teoretisk kunnskap fra utdanningen er en forutsetning for opplevelse av mestring når man kommer ut i jobb. Det er også en sammenheng mellom teoretisk innsikt og trygghet i profesjonsrollen og mestring av arbeidsoppgaver (Hatlevik, 2009).

Når det gjelder motivasjon og tiltro til egen mestring, er mange beskjedne på egne vegne og behøver å få tilbakemelding på egne prestasjoner. Det å bli sett og få anerkjennelse for det man gjør og mestrer, kan stimulere og få frem ressurser i en person. Det er motiverende å se forandringer i barns handlemønstre, se barn utvise større selvstendighet og at de kanskje tørr mer. Men det betyr noe når en leder eller kollega i tillegg til de forandringene man ser, “offentlig” bekrefter at man har vært viktig for barns utvikling, og det er godt for selvfølelsen (Meyer, 2005).

2.12 Veiledningsbegrepet

Alle informantene i vår studie har brukt begreper “veiledning” en eller flere ganger i sine beskrivelser av opplevelsen som nyutdannet spesialpedagog, og derfor har vi valgt å gjøre rede for denne betegnelsen. I vår oppgave bruker vi “veiledning” om aktiviteten som foregår mellom den nyutdannede og veileder. Veileder kan for eksempel være lærere fra utdanningsstedet til informant, leder i barnehage, andre spesialpedagoger eller lignende.

Veiledningsbegrepet sees på som en utydelig betegnelse og mange andre betegnelser som coaching, mentoring, rettleiing osv. eksisterer (Østrem, 2009). Vi har i denne oppgaven valgt å forholde oss til kun veiledningsbegrepet. Begrepet i seg selv bidrar ikke til å oppklare hva en veiledning skal handle om eller hvordan den skal gjennomføres. Det er heller ikke så viktig, men det som blir viktig, er å si noe om hva som preger handlingene i aktiviteten (ibid). Hensikten med veiledning er å sørge for å gi eller å få støtte og hjelp i en læringsprosess. Veiledning har ikke som hensikt å gi ferdige svar, men gi den som blir veiledet evnen til reflektere over og tolke situasjoner som et grunnlag for valg (Meyer, 2005). I en profesjonsutdanning er veiledning både «faglig og personlig fordi det er egen praksis som gjøres til gjenstand for refleksjon og bearbeiding i en pedagogisk sammenheng» (Tveiten, 2002, s.24).

2.12.1 Veiledning for nyutdannede

Tidligere forskning viser at ca. 30% av alle nyutdannede lærere finner seg et annet yrke innen det har gått fem år (St. Meld.11 (2008-2009) “Læreren Rollen og utdanningen”). I 1997 fattet Stortinget et vedtak som fikk i gang et forsøksprosjekt med veiledning av nyutdannede lærere i Norge. I 2003 ble finansieringen fra staten etablert for å få til et tilbud i ni fylker, og i skoleåret 2005-2006 ble tilbudet startet opp. Gjennom skoleåret fikk ca. 300 nyutdannede lærere veiledning gjennom dette prosjektet, hvorav 100 av dem jobbet i barnehage. Målet med veiledningsprosjektet var å studere effekten en slik ordning kunne ha på nyutdannede og skoler/barnehager, og hvordan det kunne bidra til å skolere veiledere og bidra til å kvalitetsutvikle lærerutdanningen. Det var tre hovedområder som var tenkt skulle forbedre overgangen fra utdanning til yrke. Dette var å gi et direkte tilbud til nyutdannede, gi et tilbud til lokale veiledere og utvikle lærerutdanningen (Dahl, 2006).

Veiledningen for de nyutdannede lærerne bidro til et bedre læringsmiljø blant dem som deltok og resulterte også i en bedre evne til refleksjon over egen praksis. Lærerne fikk også mer tro på egne evner og mestring i møte med barn og av egen arbeidssituasjonen (Dahl, 2006).

I løpet av prosjektperioden fikk de nyutdannede gjennom veiledning egne arenaer for erfaringsutveksling hvor de kunne diskutere sin egen situasjon med andre i lignende situasjoner. En slik veiledningsseanse er med på å gi en trygghet, og terskelen for å ta opp problemer blir mindre fordi de får høre om andre med lignende problemer (Dahl, 2006).

Veiledning vil kunne bidra til å gi de nyutdannede hjelp til den praktiske delen av yrket sitt, og til at de selv skal få større selvtillit og til å løfte blikket. I første rekke har veiledningen i stortingsprosjektet om veiledning til nyutdannede lærere, vært et tiltak for å hjelpe nyutdannede inn i yrket. Styrking av den nyutdannedes rolle og funksjon har også vist seg å kunne påvirke arbeidsstedet positivt. Skolen eller barnehagen vil kunne tjene på at den nyutdannede får styrket sine evner til å reflektere over egen og andres praksis (Dahl, 2006).

Vi har grunn til å tro at dette også skal kunne overføres til nyutdannede spesialpedagoger.

3.0 Metode

I denne delen vil vi først si noe om hva metode er, før vi gjør rede for det kvalitative forskningsintervjuet, som er metoden vi har benyttet i denne masteroppgaven. Videre gir vi en beskrivelse av forskningsprosessen: planlegging, gjennomføring av datainnsamling og bearbeiding og analyse av datamaterialet. Her har vi prøvd å komme med så detaljerte beskrivelser som mulig, fordi det vil kunne bidra til å gi leseren en større forståelse av forskningen (Guðmundsdóttir, 2011a). I denne delen tar vi også for oss kvalitet og etiske prinsipper i kvalitativ forskning.

3.1 Hva er metode?

“En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener formålet, hører med i arsenalet av metoder” (Aubert, 1985, s.196). Ifølge Kleven (2014a) handler forskning om å finne svar på noe man lurer på. Det starter med et spørsmål man ønsker svar på, og så vil man gjennom forskning besvare eller belyse dette spørsmålet. Det finnes mange ulike metoder en kan velge for å belyse et spørsmål, men grunnen for å velge en spesifikk metode er at man mener den vil bidra til gode data og informasjon knyttet til spørsmålet som er faglig interessant (Dalland, 2012).

I pedagogisk forskning studerer man mennesker både som enkeltpersoner og som grupper og institusjoner, som skoler, skoleklasser, familier osv. I en slik forskning må det sees på både likheter og forskjeller, man må finne fellestrekk og tenke på både grupper og individer samtidig (Kleven, 2014a).

3.2 Kvalitativ metode

Kvalitativ metode handler om å fange opp meninger og opplevelser som ikke lar seg måle eller tallfeste, fremfor kvantitative metoder som går mer på å gi data i form av målbare enheter (Dalland, 2012). Kvalitativ forskning er ofte induktiv og bygger på at den sosiale verdenen konstrueres gjennom individers handlinger. Det betyr at sosiale fenomener varierer etter konteksten de opptrer i og at de er i kontinuerlig endring. Som forsker er man ute etter å

finne mening og formålsforklaringer (Ringdal, 2013, s. 104). Kvalitativ forskningsmetode prioriterer nærhet og kan gi forskeren kunnskap av dypere natur (Kleven, 2014a, s. 19).

Målet med vår masteroppgave var å finne ut noe om hvordan det oppleves å være nyutdannet spesialpedagog. Siden vi ville gå mer i dybden og finne ut hva enkeltpersoner tenker om det å være nyutdannet og å få frem konkrete opplevelser og tanker om den situasjonen de befinner seg i, valgte vi en kvalitativ tilnærming. Dette samsvarer med Larsen (2007) som skriver at dersom man ønsker å gå mer i dybden og få en større helhetsforståelse, eger kvalitativ metode seg best. Innenfor denne metoden kan man bruke ulike tilnærminger for å skaffe data, som for eksempel intervju, observasjon og tekst- og bildeanalyse (Dalland, 2012). Vi valgte å bruke kvalitativt intervju som metode, slik at vi kunne høre fra informantene selv hvordan de opplever å være nyutdannet og ute i ny jobb.

3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet

Ved bruk av et kvalitativt forskningsintervju søker man å få innsikt i informantens handlinger, refleksjoner og begrunnelser som ligger til grunn for informantens praksis (Moen & Karlsdóttir, 2011). Intervjuet tar tak i informantens egen beskrivelse av den situasjonen han eller hun befinner seg i, og man intervjuer et visst antall personer man vet eller tror har kunnskap på det området man forsker på (Dalland, 2012).

Innenfor det kvalitative forskningsintervjuet er det emiske perspektivet vesentlig, og det handler om å synliggjøre informantens perspektiv på og forestillinger om egen livssituasjon. Med nærhet til forskningsfeltet blir det her mulig for forskeren å bidra til å løfte opp og synliggjøre dette perspektivet (Moen & Karlsdóttir, 2011). Når det kommer til datainnsamling, vil forskeren med sine forutsetninger og fagkunnskap kunne være et viktig instrument innenfor denne type tilnærming (Kleven, 2014a). Dataene som registreres ved kvalitativt forskningsintervju overføres til tekst, som for eksempel transkribering av lydopptak (Ringdal, 2013).

Intervju kan utføres i mange varianter, alt fra et rent strukturert intervju til et intervju som nærmest er en uformell samtaleform (Kleven, 2014b). Et strukturert intervju er nærmest som en muntlig variant av spørreskjemaet, hvor spørsmålene stilles likt til alle informanter. I et ustrukturert intervju formidler forskeren hva intervjuet skal handle om, mens selve intervjuet

blir til mer eller mindre underveis i samtalen mellom intervjuer og informant. Dette gir intervjuerne mulighet til å gå dypere inn i problematikken enn i et strukturert intervju. Et intervju kan ligge hvor som helst mellom det helt strukturerte til det helt ustrukturerte. I kvalitativ forskning blir det ofte brukt et halvstrukturert eller semistrukturert intervju (ibid).

3.4 Intervjuguide

I vår masteroppgave valgte vi å benytte et halvstrukturert intervju der vi lagde en intervjuguide med spørsmål på forhånd (vedlegg 1), men uten at spørsmålene hadde faste svarkategorier. Vi valgte en slik struktur fordi vi var ute etter å få informantenes egne erfaringer og egne ord. Ifølge Dalen (2011) vil et for åpent intervju gjort oss avhengige av åpne og meddelsom informanter, mens et for fast ikke ville kunne gitt oss informantenes egne opplevelser og ord, slik vi ønsket.

En intervjuguide omfatter de sentrale temaer og spørsmål som skal dekke de viktigste områder i forhold til å belyse problemstillingen, med rom for det uventede. Da vi utarbeidet intervjuguiden tok vi i bruk “traktprinsippet” til Dalen (2011). Det handler om at intervjueren begynner med innledende spørsmål, som bør være av en slik karakter at de får informanten til å føle seg trygg og avslappet. Derfor valgte vi å starte med generelle spørsmål, før vi gikk videre på spørsmål som fokuserte mer mot de mest sentrale temaene. Vi har hele veien fulgt traktprinsippet, og i slutten av intervjuet kan man se på intervjuguiden (vedlegg 1) hvordan “trakten” åpnes slik at spørsmålene går tilbake til å handle om mer generelle forhold igjen.

Når det gjaldt det å utarbeide spørsmål til intervjuguiden, begynte vi først og fremst å lese oss opp på temaet for oppgaven, og vi hadde hele tiden problemstillingen vår «hvordan oppleves det å være nyutdannet spesialpedagog i barnehage?», som utgangspunkt. Når det gjaldt å formulere spørsmål, så tenkte vi at det var viktig å forme dem slik at de førte til at informantene ville åpne seg og fortelle med egne ord om sine opplevelser. I den prosessen tok vi i bruk noen kriterier som Dalen (2011) nevner, og som kan være viktige å tenke gjennom når man skal lage en intervjuguide:

- Er spørsmålet klart og utvetydig?
- Er spørsmålet ledende?
- Krever spørsmålet spesiell kunnskap og informasjon som informanten kanskje ikke har?

- Inneholder spørsmålet for sensitive områder som informanten vil vegre seg for å uttale seg om?
- Gir spørsmålsstillingen rom for at informanten kan ha egne og kanskje utradisjonelle oppfatninger? (Dalen, 2011, s.27)

Kriteriene til Dalen (2011) hjalp oss i prosessen med å formulere spørsmål. Vi prøvde samtidig å unngå spørreord som “hvorfor”, da slike kan gjøre at man beveger seg bort fra det spontane og konkrete (Dalland, 2012). Vi unngikk også «ja/nei» -spørsmål, siden vi var ute etter beskrivelser (ibid). Før den endelige intervjuguiden var i boks, fikk vi også god hjelp fra veilederne våre.

Aller først i intervjuguiden ble det helt naturlig å ha en huskeliste med punkter vi skulle ha med i intervjusituasjonen. I disse inngikk presentasjon av masteroppgaven, det å bekrefte ovenfor informantene hvordan deltakelsen på intervjuet er frivillig, samtidig som å huske å understreke anonymitet og konfidensialitet. Vi tenkte at dette var vesentlig og at det kunne være med på å opparbeide oss en viss tillit fra informantens side, før selve intervjuet kom i gang. Dette er noe som Guðmundsdóttir (2011b) også poengterer er viktig i intervjuprosessen.

3.5 Informantene

I prosessen med å finne informanter ble det første steget å gjøre oss opp noen tanker i forhold til hvem det kunne være mest hensiktsmessig å intervju. Med utgangspunkt i problemstillingen kom vi frem til følgende krav til informantene:

- Gått direkte fra førskolelærerutdanning til videreutdanning i spesialpedagogikk
- Fullført spesped 2 våren 2014
- Jobber i barnehage
- Vært i arbeid i mindre enn ett år

Ved å sette disse kravene til informantene våre, valgte vi å basere oppgaven vår på et strategisk utvalg. Det vil si at man velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategisk i henhold til undersøkelsens teoretiske perspektiver (Thagaard, 2009).

Vi utarbeidet et informasjonsskriv (vedlegg 2), der vi presenterte oss selv og oppgaven vår. Deretter kontaktet vi studenter vi visste hadde fullført spesped 2 våren 2014, for å høre om noen var interessert i å stille seg til disposisjon. Vi så for oss at tre informanter ville gi oss tilstrekkelig med data i forhold til å belyse problemstillingen vår, da antall informanter ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre dyptgående analyser (Thagaard, 2009). Antallet informanter tenkte vi å justere opp dersom intervjuene ikke ga oss nok informasjon. Det kvalitative intervjuet handler om å gå mer i dybden og da må ikke antallet informanter være for stort. Et lite antall informanter kan gi mye stoff til en oppgave, og det er bedre med få gode samtaler enn å samle mer data enn hva det er mulig å benytte (Dalland, 2012). Det handler om å gi fylldige beskrivelser av kontekster og informantenes oppfatninger (Guðmundsdóttir, 2011a).

Da intervjuguide og informasjonsskriv var helt ferdig utarbeidet, og med klarsignal fra veiledere og NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste), valgte vi å ta direkte kontakt med de enkelte spesialpedagogene. Vi sendte dem mail, og tenkte at det ville gjøre det lettere for oss å nå frem med prosjektet og samtidig kanskje “ufarliggjøre” en eventuell deltakelse. Det å velge informanter som er tilgjengelige for oss som forskere, kalles for et tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2009). Utvalget vårt kan altså sies å være et strategisk utvalgt på grunnlag av at de har den kunnskapen og vet noe om den situasjonen vi er ute etter, men også et tilgjengelighetsutvalgt fordi informantene var villige til å stille opp. En svakhet ved et slikt utvalg kan være at vi har fått informanter som føler at de mestrer sin livssituasjon (ibid). For eksempel kan det være at våre informanter opplever seg selv som ekstra sterke, siden de er så villige til å snakke om sin praksis. Andre som ikke opplever samme følelse av mestring, ville kanskje ikke utlevert seg slik gjennom et intervju, men takket nei til deltakelse. Målet med vår forskning har ikke vært å få et representativ utvalg for å få et stort bilde, men å få en forståelse for hvilke opplevelser og erfaringer den enkelte nyutdannede spesialpedagogen kan ha.

Vi har gått i samme klasse som alle tre informantene våre, både på spesialpedagogikk 1 og 2, og har derfor en relasjon til dem fra før. Ifølge Thagaard (2009) er det viktig at forskeren reflekterer over sin egen relasjon til informantene, og vurderer hvilken betydning det kan ha for den informasjonen forskeren får. Det kan hende at informantene våre har hatt vansker med å skille mellom vår rolle som forsker og våre roller som medstudent/spesialpedagoger. Vi tenker derimot at deres bekjentskap til oss har bidratt til å skape en tillitsfull atmosfære i

intervjusituasjonene. Forholdet vårt til informantene kan ha ført til at de har følt seg tryggere til å fortelle som sine erfaringer, noe som i så fall vil kunne øke intervjuets kvalitet (ibid). Siden vi har kjennskap til informantene, har det vært viktig for oss å være bevisst egen rolle og påvirkning på tolkning av data. Det, samt våre meninger og tanker omkring temaet, vil være avgjørende for vår forståelse for tolkning av teksten (Johannesen, m.fl. 2010). Det sentrale for oss i denne studien har vært å løfte frem informantenes egne erfaringer, deres opplevelser og oppfatninger av deres rolle som nyutdannet spesialpedagog. I tabellen nedenfor presenterer vi informantene og har valgt å kalle dem for informant 1, 2 og 3 for å ivareta anonymitet. Videre i oppgaven vil de derfor bli referert til som informant 1, informant 2 og informant 3.

	Utdanning:	Stilling:	Hvordan intervjuet foregikk:
<u>Informant 1.</u> 25 år Kvinne	-Kultur, psykologi og flerkulturell forståelse (1 år) -Førskolelærerutdanning (3år) - spesped 1 og 2 (1 år)	Spesialpedagog i et større spesialpedagogisk team hos PPT. Har ansvar for 5 barn i to ulike barnehager.	Telefonintervju med båndopptaker.
<u>Informant 2.</u> 29 år Mann	-Førskolelærerutdanning (3år) - spesped 1 og 2 (1 år)	Spesialpedagog i en barnehage.	Intervjuet informanten med båndopptaker.
<u>Informant 3.</u> 25 år Kvinne	-Førskolelærerutdanning (3år) - spesped 1 og 2 (1 år)	Spesialpedagog i kommunen. Kommunen har et spesialpedagogisk team på sju ansatte som informanten er en del av, og de har ansvar for alle barnehagene i kommunen. Informanten ruller mellom tre barnehager, med ansvar for fem barn.	Intervjuet informanten med båndopptaker.

Tabell 1: Presentasjon av informanter

3.6 Gjennomføring av intervjuene

Informantene fikk selv velge hvordan intervjuene skulle foregå, noe vi tenker kunne vært med på å gi dem en slags trygghetsfølelse. To av informantene valgte å møte oss for å bli intervjuet, mens en av dem ønsket å ta det over telefon. Alle intervjuene varte i omkring 45 minutter.

Siden vi gjennom tidligere erfaring med intervju har opplevd hvordan man som intervjuer fort ender opp med å si for mye unødvendig, som for eksempel “mm”, “javel”, “ok” osv, ble vi enige om at vi denne gangen skulle prøve å unngå for mye snakk under intervjusituasjonene. Vi tok et bevisst valg i forhold til dette, og ble blant annet på forhånd enige om å huske på å gi informantene våre god nok betegnningstid etter at vi har stilt de ulike spørsmålene. Når det gjaldt bekreftelse, var vi enige om hovedsakelig å gi dette i form av blikkontakt og kroppsspråk fremfor for eksempel gjentatte «mm» og «ja». Når det kom til telefonintervjuet hvor det ikke ble mulig å bekrefte visuelt, tenkte vi på forhånd at det ble viktig å gi informanten nok tid til å svare ved å gi pauser, men samtidig bekrefte muntlig om nødvendig.

Vi startet alle intervjuene med å presentere masteroppgaven vår på nytt, selv om de på forhånd hadde fått tilsendt informasjonsskriv, og vi gjennomgikk også prinsippet om anonymitet og muligheten for å trekke seg når som helst. De fikk også muligheten til å komme med spørsmål før vi startet selve intervjuet om det var noe de lurte på. I tillegg forsikret vi oss om at de syntes det var greit at vi tok i bruk båndopptaker.

Vi brukte intervjuguiden vår som hjelpemiddel gjennom intervjuene med alle tre informantene, og stilte spørsmålene slik vi hadde formulert dem på forhånd. Vi tenker i ettertid at spørsmålene våre var forståelige, siden alle informantene svarte ganske umiddelbart etter at de var stilt, samtidig som det ikke ble satt spørsmålsteget til hva vi mente eller spurte etter. Informantene var meddelsomme og de kom med beskrivelser av situasjoner de har vært i og befinner seg i, i forhold til deres rolle som spesialpedagog.

Siden vi befinner oss i en situasjon som er ganske lik informantenes, og siden vi har kjennskap til informantene fra før, ble det viktig for oss å være ekstra varsom på ikke å skulle påvirke svarene de ga underveis i intervjusituasjonene. Intervju er en interaktiv prosess hvor man lett som forsker kan bli påvirkelig. Vi prøvde å fokusere på informantenes utsagn uten å

legge egne meninger og tanker i det som ble sagt, fordi man lett kan tro at andre har samme meninger og oppfatninger som en selv, dersom man snakker om et tema man selv kjenner godt (Guðmundsdóttir, 2011a). Dette er noe vi har hatt i bakhodet gjennom hele oppgaven, både i kontakt med informantene, bearbeidelsen av data og drøftingen. Det at vi har vært to forskere, tenker vi har vært positiv i denne sammenhengen. Det har gitt oss mulighetene til å reflektere over vår egen væremåte, og også gitt oss muligheten til å “passe på hverandre” slik at vi ikke påvirker datamaterialet og tolkningen av dem i forhold til egen forståelse.

3.7 Bearbeidelse av data

Under intervjuene brukte vi båndopptaker, noe som anbefales ved gjennomføring av kvalitative intervjuer, fordi det er så viktig at man tar vare på informantenes egne uttalelser (Dalen, 2011). Vi valgte å transkribere intervjuene like etter at vi hadde utført dem, slik at vi skulle ha friskt i minne det som hadde blitt sagt, dersom lydopptakene skulle bli dårlige. Vi transkriberte intervjuene på bokmål for å ta hensyn til anonymitet. Alle lydopptakene var gode, bortsett fra en kort sekvens med litt støy. Vi hørte gjennom dette klippet flere ganger for å dobbeltsjekke at vi fikk med oss alt som hadde blitt sagt. Transkriberingen var en tidskrevende prosess, men vi hadde bestemt oss for å skrive ned alt slik at vi skulle være sikre på å få med oss alt som ble sagt. Kvale og Brinkmann (2009) mener det er nødvendig å forholde seg til opptakene som et råmateriale når man gjør analysene. Det er viktig å sjekke utskriftene grundig opp mot lydfile, men på et tidspunkt vil det bli naturlig å avslutte sjekking av transkriberingene opp mot lydfile, og etterhvert forholde seg bare til de foreliggende utskriftene som råmateriale for analyse (Dalen, 2011). Dette gjorde også vi, så etter å ha transkribert, forholdt vi oss kun til utskriftene, men beholdt likevel lydfile for å ha muligheten til å gå tilbake og lytte, dersom det skulle bli nødvendig.

Den kvalitative analysen krever mye tankearbeid, hvor vi som forskere skal ha som mål å gjøre det mulig for leseren av studien å få økt kunnskap om området det forskes på, uten at de selv er nødt til å gå gjennom data. Det er i analysen at mye av potensialet til kvalitativ forskning ligger og her må vi som forskere bruke oss selv og vår kreativitet (Tjora, 2012).

Med utgangspunkt i den trinnvise modellen SDI: Stegvis-deduktiv induktiv metode (Tjora, 2012, s. 175), arbeidet vi i etapper fra rådata til videre analyse av våre data. Modellen har som ideal å ta ut potensialet i den empirien man har generert. SDI-modellen skisserer kvalitativ

forskning etappevis for å støtte opp om systematikken i forskning, men i praksis vil man kunne være på ulike stadier i modellen samtidig for ulike deler av et prosjekt. Trinnene i modellen er generering av empirisk data, bearbeiding av rådata, koding, kategorisering, utvikling av konsepter, diskusjon av konsepter og teori (Tjora, 2012).

Før koding hadde vi satt sammen alle transkriberingene til ett dokument, som inneholdt spørsmålene fra intervjuguiden og alle informantenes svar. Dermed fikk vi kun ett dokument å forholde oss til med tanke på koding og videre analyse. Ifølge Tjora (2012) er det i den første kodingen hensiktsmessig å jobbe nært opp til empirien og bruke begrepene som allerede finnes i datamaterialet. I den prosessen startet vi med hver vår kopi av dokumentet med transkriberingene og begynte å opprette koder i margin. Koder vil si ord og uttrykk som beskriver avsnitt eller enda mindre utsnitt av datamaterialet (Tjora, 2012). Da vi hadde jobbet slik gjennom hele datamaterialet, satt vi igjen med en liste av koder, som alle var generert induktivt i utgangspunkt av data. Målet er å generere tekstnære koder, altså koder som kun er utviklet fra data (Tjora, 2012). Vi genererte mellom 20 og 30 koder, noen eksempler er: “tar seg tid til å bli kjent”, “ønsker folk rundt med samme utdanning”, “å ha noen å snakke med” og “føle at man har gjort noe”. Dette er eksempler på tekstnære koder som ikke egner seg for sortering av data, men som beskriver i detalj hva som faktisk fremkommer i intervjuene (Tjora, 2012).

Etter å ha utarbeidet koder, ble det for mange til at de skulle gi en mulig struktur for en kvalitativ analyse. Det neste punktet i analysen ble derfor å kategorisere, som handler om å samle kodene som er relevante for problemstillingen vår inn i grupper. På dette stadiet vil man kunne unnlate noen koder, fordi det nå er problemstillingen, og ikke lengre er empirien som bestemmer hva som er relevant data. Kategoriene vil danne utgangspunkt for hva som blir hovedtema i analysen (Tjora, 2012). Etter å ha sortert våre koder inn i grupper ble vi ikke fornøyde med kategoriene og så at det å forandre problemstilling ville åpne for andre måter å kategorisere på. Vi valgte derfor å gjøre en liten endring på problemstilling. Fra den opprinnelige problemstillingen som var «hvilken opplevelse har tre nyutdannede spesialpedagoger av deres første arbeidsår som spesialpedagog i barnehagen?» til den endelige problemstillingen som ble «hvordan oppleves det å være nyutdannet spesialpedagog i barnehage?».

Kategoriseringen bidro til å strukturere resultatdelen i forskningen vårt. De 20-30 kodene vi genererte i starten av analysen, ble kategorisert i tre kategorier: den nyutdannede spesialpedagogen, det første året som nyutdannet spesialpedagog i barnehage og informantenes tanker omkring hva som skal til for at opplevelsen som nyutdannet spesialpedagog skal bli best mulig. Disse kategoriene har formet resultatdelen vår. Målet med kategoriene er å ta ut potensialet i empirien og å svare på problemstillingen (Tjora, 2012).

Når det gjelder vår bearbeiding av data og bruken av SDI-metoden, har vi brukt modellen som hjelp i denne prosessen. Som ferske forskere og mastergradsstudenter har modellen vært til stor hjelp, både når det gjelder generering av empirisk data, koding og kategorisering. Når det gjelder de siste trinnene i modellen, som handler mer om utvikling av nye forståelser på teoretisk nivå, er det en forventning man har mer til erfarne forskere eller forskerteam (Tjora, 2012).

Fra resultater til drøfting, valgte vi å trekke ut de mest sentrale funn etter vår oppfatning for å besvare problemstilling. Med blick på hver kategori og med relevant teoritilfang og ulike perspektiver i bakhodet, gjorde vi, som Tjora (2012) foreslår når det kommer til drøfting, å stilte oss selv spørsmål som: hva handler dette om? Finnes det noen teoretiske bidrag som allerede omtaler det (fenomenet eller problemet) eller som på annen måte er relevante?

3.8 Validitet og reliabilitet

I dette kapittelet drøfter vi i hvilken grad resultatene våre er troverdige, og i hvilken grad de kan anvendes for andre grupper og situasjoner enn dem som vi direkte har forsket på. Kvalitativ forskning bygger på den grunnforutsetningen at mennesker skaper sin sosiale virkelighet og gir mening til egne erfaringer. Disse meningssammenhengene informantene skaper, er knyttet til hvert enkelt individ, og må ikke bare sees i relasjon til den aktuelle situasjonen informantene er i, men også i forhold til det som foregår i samfunnet omkring det fenomenet som det studeres på (Dalen, 2011).

I vår studie har vi forsket på hvordan nyutdannede spesialpedagoger opplever det å starte i ny jobb i en barnehage. Gjennom kvalitative intervjuer har vi som forskere hentet informantenes uttalelser om beskrivelser av situasjonen de er i og forsøkt å forstå deres meninger og opplevelser.

Innenfor kvalitativ forskning har begrepene validitet og reliabilitet fått ulike tilnærminger (Dalen, 2011). Validitet står for relevans og gyldighet, mens reliabilitet handler om pålitelighet (Dalland, 2012). Innenfor kvalitativ forskning er det mye fokus på validitetsdrøftinger. Reliabilitet har blitt oppfattet av mange som et lite egnet begrep innenfor kvalitativ forskning, men er mer gjeldende innenfor kvantitativ forskning. Innenfor kvantitativ forskning vil reliabilitet forutsette at fremgangsmåten ved innsamling og analyse av data skal kunne etterprøves helt nøyaktig av andre forskere, noe som vil være vanskelig å stille krav til i en kvalitativ studie (Dalen, 2011).

I vår oppgave har vi blitt nødt til å nærme oss spørsmålet om reliabilitet på andre måter. Ifølge Grennes (2012) vil reliabiliteten handle om å sikre at forskningen har blitt gjennomført på en gjennomtenkt og systematisk måte. Argumentasjonen for reliabilitet innebærer at vi som forskere reflekterer over konteksten for innsamling av data, og hvordan relasjonen til informantene i prosjektet kan influere på den informasjonen vi får (Thagaard, 2013). Det handler om å vise at resultatene våre er til å stole på. For å støtte opp omkring reliabiliteten i forskningen vår, viser vi til blant annet til bruken av SDI-modellen (Tjora, 2012, s.175) når det kom til bearbeidelse og analyse av data. I tillegg tenker vi at relasjonen vår til informantene har en betydning for de dataene vi har fått, og vi synes denne har vært preget av åpenhet. Eksempelvis har informantene våre gitt oss mange beskrivelser under intervjuene, både i forhold til gleder, men også i forhold til flere utfordringer knyttet til deres situasjon. Slik sett føler vi ikke at informantene har holdt noe tilbake, verken at de har gitt oss overfladisk informasjon eller begrenset dataene i noe grad.

Når det kommer til informantenes beskrivelser og dataene vi har, så kan det være at noen av våre spørsmål har lagt litt føringer for hva som har blitt fortalt. For eksempel spørsmål nummer 14 «ser du på det å være nyutdannet som noe som begrenser deg i større eller mindre grad?». Spørsmålet ser vi i ettertid legger opp til at vi allerede forventer at det å være nyutdannet vil gi en form for begrensning, noe som slettes ikke behøver å være tilfellet.

I forhold til validitet i kvalitative intervjustudier er det mange ulike former for validering for å sjekke kvaliteten i et forskningsprosjekt. Men vi har valgt å se nærmere på forholdene Dalen (2011) nevner og de er knyttet til: forskerrollen, forskningsopplegget, utvalg, metodisk tilnærming, datamaterialet, tolkninger og analytiske tilnærminger.

3.8.1 Forskerrollen

Ifølge Dalen (2011) er det viktig at forskeren gjør rede for sin tilknytning til fenomenet som studeres, slik at leseren på den måten kan få en mulighet til å vurdere kritisk i hvilken grad det kan ha påvirket resultatene.

Som studenter og spesialpedagoger har vi valgt en problemstilling som berører oss. Da blir det spesielt viktig å tydeliggjøre egen rolle for å imøtegå kritikk om subjektivitet i tolkningene av intervjumaterialet (Dalen, 2011). Det ble viktig at vi på forhånd tenkte gjennom vår egen posisjon og hvordan den kan prege forskningsarbeidet. Det har vært viktig, da vi vet at egne holdninger omkring et tema kan gjøre at man for eksempel blir for forutinntatt (Tjora, 2010). Vi tenker at vår erfaring og kunnskap kan ha bidratt til å utforme gode spørsmål. Det er viktig under tolkningen av dataene at forsker husker på at det er informantene som beskriver sine synspunkter, og forsker skal holde sine egne oppfatninger for seg selv. Informantenes "sannhet" må ikke bli forskerens sannhet, uten en teoretisk begrunnelse (Guðmundsdóttir, 2011a).

Siden vi har vært to som har forsket sammen, har det gitt oss muligheten til å kontrollere egen subjektivitet underveis i forskningsprosessen. Det kvalitative forskningsintervjuet bygger på menneskelig samspill, der det er en forutsetning at det skapes intersubjektivitet mellom forskere og informant. Begrepet intersubjektivitet betyr «mellom subjekter» og handler om hvordan opplevelser og situasjonstolkninger blir felles mellom mennesker. I denne prosessen har det vært nyttig at vi har vært to forskere, og det har vært viktig at uttalelsene som har kommet frem, har vært så nær informantenes opplevelser og forståelse som mulig. Det at vi har prøvd å legge forholdene til rette for at det skal skapes intersubjektivitet styrker validiteten i tolkningen av data (Dalen, 2011).

Forskningsintervjuet vil ifølge Clark (1991; Guðmundsdóttir, 2011a) fungere som et forskningsredskap fordi man gir samtalen et teoretisk rammeverk. Dette rammeverket avgrensner og definerer hva det er vi som forskere ønsker at informantene beskriver i sine svar. Forskningsrapporten vil derfor alltid bare være et sammensatt bilde av en begrenset del av hva informantens virkelighet er. Vår forskningsrapport vil si noe om hvordan informantenes

opplevelse er rundt de spørsmål vi har valgt å stille, og vil derfor være preget av den rammen vi som forskere har gitt den.

3.8.2 Forskningsopplegget

Under dette punktet inngår drøfting av utvalg og metodisk tilnærming. Innenfor kvalitative intervjustudier er det snakk om små og hensiktsmessige utvalg som er nært knyttet opp mot fenomenet man forsker på (Dalen, 2011). I vår forskning valgte vi et utvalg på tre personer, hvor alle måtte oppfylle visse kriterier som gjorde at de alle befinner seg i den gitte situasjonen vi ønsket å finne noe ut om. I den sammenheng kan man jo stille spørsmål til generalisering av resultatene fra denne intervjustudien, altså, hvorvidt resultatene kan overføres til andre grupper enn dem som vi har forsket på.

Gjennom forskningen vår har vi fått synspunktene og meningene til få personer, noe som ifølge Dalland (2012) gjør det vanskelig å kunne generalisere. Uttalelsene vi har fått viser til enkeltindividers egne erfaringer og meninger, og disse er kanskje ikke gjeldende for andre mennesker som er nyutdannet spesialpedagoger og jobber i barnehage. Selv med et utvalg på tre informanter, kan vi tydelig se hvor forskjellig de har opplevd sin situasjon. På bakgrunn av det, vil denne oppgaven ikke kunne si hvordan det er å jobbe som nyutdannet spesialpedagog i barnehage, annet enn hvordan det er akkurat for de vi har intervjuet.

Prosjektet vårt er ikke ment for generalisering. Det mest vesentlige å få frem er at vår studie ikke kan si noe om hvordan vårt fenomen *er*, men hvordan det *kan* være. Altså kan studien vår gi leseren mulighet til å kjenne seg igjen i informantenes opplevelse av rollen som nyutdannet spesialpedagog og ute i ny jobb i barnehage.

Selv om vi ikke kan generalisere kan vi likevel gjøre oss opp noen meninger om resultatene gjennom refleksjon og prøve å se sammenhenger. Schoefield (1990 i Dalen, 2011) er opptatt av sammenhengen mellom utvalg og muligheter for generalisering fra en til en annen situasjon. Hun nevner tre måter for generalisering:

1. Studere situasjoner slik der er i dag (what is) og som kan overføres til lignende situasjoner.
2. Studere situasjoner som ligger litt i forkant og som kan vise hva som kan utvikles (what may be).

3. Situasjoner som kan vise ideelle muligheter (what could be) (Dalen, 2011, s.96)

For å drøfte datas validitet, handler det om å se nærmere på om metoden er tilpasset målet med forskningen, problemstilling og teoretisk forankring (Dalen, 2011). I dette metodekapittelet har vi både begrunnet valg av metode, utarbeiding av intervjuguide og videre beskrevet forskningsprosessen, noe vi tenker er med på å øke validiteten. Det har vært viktig for oss å beskrive de ulike delene i prosessen med å velge metode, og likeså hva vi har gjort underveis for å gi leseren best mulig forståelse for selv å kunne bedømme troverdigheten og kvaliteten på studien vår.

3.8.3 Datamaterialet og bearbeidingen

Det er informantenes egne ord i en intervjustudie som utgjør tyngden av materialet som skal danne grunnlaget for tolkning og analyse. Det er derfor viktig at materialet blir så fyldig og relevant som mulig, og validiteten styrkes ved at intervjueren stiller gode spørsmål. Gode spørsmål, er spørsmål som gir informanten anledning til å komme med fyldige svar, som vil fange opp informantenes egne meninger. I tillegg blir dokumentasjon viktig for å sikre kvalitet (Dalen, 2011). Hvis lydopptakene er dårlige, vil det for eksempel bli vanskelig å transkribere.

Informantenes ytringer vil gjennom tolkningen og bearbeidelsen ikke være så “rene” som man skulle ønske de var, da informantene velger ut hva de forteller oss ut ifra den meningen de har gjort seg om hva vi er interessert i å høre noe om (Guðmundsdóttir, 2011b). Dette er det viktig at vi som forskere har i bakhodet når vi tolker dataene vi har fått. Selv om man prøver å holde sine egne antagelser skjult, så vil de ha en innflytelse på hele forskningsprosessen. Og uansett om man fokuserer på informantene og hva deres meninger er, vil informantenes utsagn høres gjennom forskerens erfaring og minner om lignende opplevelser, man kan ikke unngå å forsyne data med egne meninger, da det er det som er å tolke dataene. Man oversetter ord og språk til eget for å fylle ut informantenes erindringsbilder slik at man kan forstå deres verden (Guðmundsdóttir, 2011b).

Vi har innsikt i informantenes erfaringer og situasjon da vi selv har gått samme utdanning som dem, noe som vil kunne påvirke vår oppfatning av hva informantene forteller (Guðmundsdóttir, 2011a). Vi tenker at vår kjennskap til informantene har gjort oss bedre i

stand til å tolke utsagnene deres. Vi har tolket ut fra hva vi tenker informantene har ment, og ikke ut fra hva vi selv har ment og tenkt omkring temaet det forskes på. Vi har likevel måtte passe på slik at vi ikke overfører vår opplevelse og meninger inn på informantenes utsagn. For å sikre kvalitet på grunn av vår kjennskap til informantene har vi sammen drøftet utsagnene for å passe ekstra på at vi holder oss til hva informanten mener og ikke plasserer våre meninger inn i tolkningen.

I tolkningsprosessen kommer man dypere ned i temaet man studerer, og som forsker søker man å finne indre sammenhenger i datamaterialet. Informantenes egne ord og meninger er utgangspunktet for videre tolkninger, slik de har kommet frem gjennom intervjuuttalelsene. Deretter vil en videre tolkning kunne valideres i relasjon til en større helhetsforståelse. Når man ut fra en helhetsforståelse velger å tolke uttalelser som ulike uttrykk, må man passe seg som forsker. For eksempel må man passe på at man ikke risikerer å problematisere der det ikke finnes problemer (Dalen, 2011).

3.9 Etiske overveielser

I forskning må man ta hensyn til etiske overveielser i alle faser av forskningsprosessen, og alle valg vil ha etiske konsekvenser (Kvale & Brinkmann, 2010). Et kvalitativt intervju vil være preget av direkte kontakt mellom oss som forskere og informantene våre, noe som fører med seg etiske utfordringer og ansvar (Thagaard, 2009). I forbindelse med et kvalitativt intervju kan de etiske overveielsene være knyttet til hvordan man presenterer data og anonymiseringen av informantene (Tjora, 2010). For oss var det viktig å ivareta anonymisering samt informere informantene om at alle opplysninger ble behandlet konfidensielt før vi begynte å intervjuer, noe som også var viktig for å gi informantene en følelse av trygghet i intervjusituasjonen (Dalen, 2011). Vi meldte inn prosjektet vårt til NSD (Norges samfunnsvitenskapelige datatjeneste), for å forsikre oss om at prosjektet vårt tilfredsstilte kravene i personopplysningsloven (vedlegg 3).

Vi føler at informantene våre ble ivaretatt på en god måte, blant annet fordi de på forhånd fikk informasjon om prosjektet og deres rolle og rettigheter som informanter (vedlegg 2) som ifølge Kvale og Brinkmann (2010) vil kunne gi dem gode forutsetninger for å ta avgjørelsen om å delta eller ikke. Etter at informantene hadde lest gjennom informasjonsskrivet og fått

den samme informasjon i starten av intervjuene, ga de oss deretter muntlig bekreftelse på at de ville delta.

En intervjusituasjon vil alltid ha en asymmetrisk maktrelasjon, da det er vi som forskere som har definert tema og rammer rundt intervju gjennom formuleringen av spørsmålene våre. Dette fører med seg etiske vurderinger som man må ta hensyn til (Kvale & Brinkmann, 2010). Denne typen maktrelasjon vil fortsette inn i tolkningen av dataene vi skaffer gjennom intervjuet. Som tidligere nevnt vil tolkningen medføre at man legger mening til hva informantene har sagt. Dette var noe vi hadde fokus på gjennom tolkningen og drøftingen ved at vi sammen gikk gjennom hva hver informant hadde sagt og hva de mente med det, for å ikke sette våre egne følelser og tanker omkring situasjonen på informantenes svar.

Vi som forskere har fått informasjon om hvert tema fra alle informantene våre, og deretter har deler av det opprinnelige materialet blitt løsrevet fra hverandre og den sammenheng det ble presentert i. Vi har rettet fokus mot den informasjonen datamaterialet har gitt om de ulike temaene vi har vært ute etter å finne noe ut om, fremfor informasjon om den enkelte informanten. En konsekvens av dette, kan ifølge Thagaard (2013) føre til at informantenes forståelse av sin situasjon får en mindre fremtredende plass. Temaene som vårt prosjekt har vært rettet mot, som for eksempel det å være nyutdannet, er definert av oss og preges derfor av oss som forskere og vår forståelse av de situasjonene som vi har ønsket å studere (Thagaard, 2013). Temasentrerte tilnærminger som dette kan altså føre til at informantene i prosjektet ikke opplever at den forståelsen de har presentert av sin situasjon, ikke representerer det ferdige produktet. Men på en annen side, når resultatene av analysen presenterer synspunkter som er felles for informantene i studien, kan resultatene gi grunnlag for at deltakerne kan kjenne seg igjen i en forståelse av situasjonen som er felles for det miljøet undersøkelsen er utført i (ibid).

Når det kommer til etiske retningslinjer og anonymitet som forskeren skal ivareta, har temasentrerte analyser en rekke fordeler. Når beskrivelsene av informantenes situasjon ikke presenteres i sin helhet, er det vanskelig for den enkelte deltaker å bli gjenkjent av andre, og vedkommende vil kanskje ikke heller ha så lett for å kjenne seg selv igjen i teksten (Thagaard, 2013). Det kommer selvsagt også an på oss som forskere hvordan vi velger å håndtere de ulike utsnittene av data, men vi har prøvd å unngå sitater som har kunnet gitt uttrykk til å bidra til identifikasjon.

4.0 Funn

I dette kapittelet vil vi presentere funnene fra forskningen vår gjennom sammendrag og sitat. På bakgrunn av datamaterialet vårt har vi delt funnene inn i ulike delkapittel med underoverskrifter. Hvert delkapittel har et sammendrag av hovedfunn til slutt.

4.1 Den nyutdannede spesialpedagogen

4.1.1 Informantenes opplevelse av å være nyutdannet

“Det å være nyutdannet var veldig skummelt for meg først, men jeg ble bare nødt til å hoppe ut i det” (informant 1). Når informant 1 sier “jeg ble bare nødt til å hoppe i det”, sier det oss noe om det store spranget fra utdanning til jobb. Til tross for at alle informantene gir uttrykk for en brå start i yrket sitt, kan informant 1 fortelle oss at hun overrasket seg selv med å være mye tøffere i det første møtet med arbeidslivet enn det hun hadde forventet. På forhånd hadde informant 1 vært redd for hva andre ville komme til å tenke om henne og da blant annet i forhold til hennes mangel på erfaringer og det at hun selv ikke har barn:

Og det å være nyutdannet det var veldig skummelt for meg først da, men jeg synes egentlig at det har vært noe som har gått veldig bra. For når jeg først bare hoppet i det, så har det gått veldig bra. Og jeg har liksom overrasket meg selv med at jeg har vært mye tøffere enn jeg selv kanskje trudde først. At jeg var litt sånn redd for at folk kom til og, ja de voksne kom til å tenke at: «åh, hun kan ikke noe, hun har ikke erfaring og hun har ikke barn eller noe liksom. Hvordan skal hun komme å hjelpe oss med noe?» I hvert fall i forhold til foreldre (informant 1).

Informant 3 skulle ønske at hun hadde vært mye tøffere fra starten av da hun begynte i jobb. Nå i ettertid ser hun blant annet hvordan hun “bare jattet med” (informant 3). For informant 3 var rollen som nyutdannet vanskelig i starten, og spesielt når andre rundt henne med mye lengre erfaring fortalte henne hvordan ting skulle være:

Men jeg ser jo det at om jeg skulle startet som nyutdannet nå, med den erfaringer jeg har nå. Så har jeg ville ha gjort ting på andre måter på starten. For det er litt lett å bare jatte med at «mm, at da gjør vi det slik for slik har vi gjort det før», men nå er jeg kanskje litt tryggere og står på det som du vet fungerer. Det er ikke så lett når mange med erfaring sier at hun forrige som var her hun gjorde nå «sånn og sånn og det fungerer», at de ikke er så åpne for å prøve nye ting da. Men hvis man prøver så går det som regel bra da (informant 3).

Alle informantene gir uttrykk for å ha følt seg godt mottatt på arbeidsplassen av kolleger. Det kommer frem flere nyanser av deres opplevelse som nyutdannet spesialpedagog. Informant 3 følte seg godt tatt imot da hun startet i ny jobb, men sier også at det er mye hun kunne ha tenkt seg å ha fått vite på forhånd. Hun syntes ikke det var morsomt å komme som ny og fremmed å spørre om så mange ulike ting. Videre forteller hun at hun har vært veldig ærlig overfor foreldre og kolleger på at hun var ny og derfor hadde behov for å prøve seg frem. Informanten sier at noe som har overrasket henne er at foreldrene har vært mer imøtekommende og åpen når det gjelder det at hun er nyutdannet, enn det hun føler at styrelse og personalet har vært (informant 3).

Informant 2 har følt at det å være i rollen som nyutdannet har gitt han muligheten til å komme med ferske ideer og forslag til endringer:

Det å være nyutdannet gir deg en mulighet til å komme med ideer og endringer som kanskje, som du har jo alltid mulighet til det men, folk er litt mer åpen til ideer fra deg når du kommer som nyutdannet for de tenker automatisk at du er akkurat kommet ut av skolen. Du har kommet med noe nytt og «fresht» noe som kanskje ikke er gjort før, noe nytt du kan tilbringe. Så de lytter litt mer og det gir deg en mulighet til å faktisk gjøre endringer (Informant 2).

Informant 3 forteller i sitt intervju at hun tenker at man som nyutdannet vil kunne føle en viss begrensning i rollen sin, slik hun selv følte på grunn av mangel på erfaring. Men hun tenker også at “vi må jo alle starte et sted”, og legger til at man som ny må også kunne sees på som en ressurs (jf. informant 2), da hun mener at man som fremmed vil kunne se ting annerledes og i tillegg tilegne seg ny lærdom og nye arbeidsmetoder utenfra (informant 3).

4.1.2 Informantenes opplevelse av starten på yrkeslivet i rollen som spesialpedagog

I rollen som spesialpedagog føler informant 1 og 3 at det er mye ansvar som hviler på dem. Informantene kunne fortelle oss at arbeidsdagene deres varierer veldig. Informant 2 jobber fast på en avdeling i en barnehage. Informant 1 og 3, som er en del av et større kommunalt team, er ute i flere barnehager. For alle informantene består de fleste arbeidsdagene av planlegging, samarbeidsmøter, papirarbeid, veiledning av personalet, små lekegrupper og det å være tilstede for barn som trenger ekstra støtte i hverdagen.

Informantene nevner kontortiden de har og informant 1 og 3 sier at de tar deres kontortid på egne kontorer. Under intervjuet med informant 2 kommer det frem at han ikke har et eget kontor, og han sier han utfører papirarbeidet på fritiden. Informant 1 er veldig glad for den kontorordningen hun har, fordi hun ser at spesialpedagogene som jobber fast i barnehagen sliter med å få tid til kontorarbeid:

Jeg tenker også ofte på det at jeg er ganske heldig som har en slik jobb at jeg kan komme på et kontor at det er min plass å sitte å jobbe på. Jeg hører at de som jobber bare som spesialpedagog ute i en barnehage eller i to barnehager, de får liksom mer problemer med å skille at de faktisk har kontortid og at de ikke har kontor i det hele tatt. De må bare sette seg ned der det er plass (Informant 1).

Jeg skulle gjerne hatt mer tid til papirarbeid. Jeg følte hele tiden på den følelsen av at det var ting som skulle vært gjort, som ikke ble gjort.. Papirarbeidet var det som hang mest etter, men det brukte jeg heller litt fritid på å ta igjen (Informant 2).

Informant 2 forteller oss om flere erfaringer og tanker han har i rollen som nyutdannet spesialpedagog. Han sier blant annet at han i sin rolle ikke alltid føler at de andre kollegene ser hvor viktig det er han har får den tiden han trenger til sine arbeidsoppgaver, som for eksempel planlegging. Han føler også at han til tider blir brukt som en “assistent nesten”, hvor han ender opp med å gjøre arbeidsoppgaver han ikke egentlig har ansvar for. Han synes at han fort blir en ekstra ansatt på barnegruppa istedenfor å gjøre oppgavene som inngår i rollen hans som spesialpedagog (informant 2). Informant 1 sier om sin rolle, at hun som spesialpedagog føler at hun må bidra med noe ekstra i barnehagehverdagen når hun er inne på en avdeling og at hun ofte gjør noe ekstra også nettopp på bakgrunn av det: “men jeg prøver å ha et lite opplegg med de utenom også, bare for å føle at du har liksom gjort noe ekstra på en måte” (informant 1).

Informant 1 forteller at personalet ikke bestandig forstår hennes intensjoner og som nevnt ovenfor, at de forventer at det skal gjennomføres et opplegg når hun er til stede. Informanten forteller oss at hun har prøvd å forklare for personalet i barnehagen at det ikke er mulig å ha et opplegg hele tiden, og at det er mye hun kan jobbe med i hele barnegruppa. Hun trekker frem lek som et eksempel, og sier at det skjer mye læring i lek, men at det ikke er alle i barnehagen som ser og forstår. Dette synes hun er utfordrende (informant 1). Grunnen til at personalet ikke forstår henne, tror informant 1, er fordi de ikke har samme synet på ting, og hun nevner mangel på utdanning som en faktor som kan spille inn her. “Spesielt er det vanskelig med

barn uten diagnoser, der man ikke vet hva det er, men at man jobber mye i barnegruppa fordi man ser det er der de lærer mest, men hvor resten av personalet ikke ser det” (informant 1).

Det å ha stor frihet er en positiv del av det å arbeide som spesialpedagog (informant 1). Informantene beskriver hvor ulik hver dag er, og forteller at de må bruke seg selv mye for å finne arbeidsmetoder og løsninger. Informant 1 sier hun har mange muligheter, hun kan for eksempel velge å være med barnegruppa, jobbe i mindre grupper eller en til en. Til tross for friheten og de mange mulighetene man har som spesialpedagog, savner informant 3 mer tid sammen med barna. Informant 1 savner også mer tid med barna, og hun mener at noen barn har fått tildelt for få timer med spesialpedagogisk hjelp.

Informant 1 har hatt flere planer som hun ser ikke blir mulig å gjennomføre da det er for mye som skjer i barnehagene. Hun kunne for eksempel tenkt seg mye mer tid til å snakke med assistenter, men sier det fører til at assistentene må gå fra avdelingene sine og det er det sjelden at de har tid til. “Selv om man har satt av egen tid i sin rolle som spesialpedagog, må man likevel tilpasse tiden sin til de andre som jobber ute i barnehagene” (informant 1).

Informant 3 ruller mellom tre barnehager, og sier hun føler seg inkludert i alle avdelingene hun er innom. De ulike barnehagene jobber ulikt, noe som innebærer at informanten må omstille seg fra plass til plass, noe som har gått bra. Informant 1, som også ruller mellom flere barnehager, sier at “det blir liksom litt sånn *oss* også *du*, eller *oss* og *dere* på en måte”, når man er veldig lite innom en avdeling. Det å være 20% for eksempel i en barnehage, gjør at det blir vanskelig å skape en tilhørighet (informant 1). Til tross for liten tid i noen barnehager føler informanten at hun bli godt mottatt, men barnehagen hvor hun bruker mest tid, er også den hvor hun føler størst tilhørighet og som en del av et “vi” (informant 1).

4.2 Det første året som nyutdannet spesialpedagog i barnehage

4.2.1 Overgang fra utdanning til arbeidslivet - praksissjokk?

Vi tolker informantenes utsagn slik at de ikke betrakter denne overgangen som et praksissjokk, selv om de sier at de opplevde en del utfordringer i prosessen. For informant 1 gikk starten “bedre enn forventet”, for informant 3 var den krevende, men sier hun bare måtte hoppe i det, og for informant 2 gikk det greit, men det var “slitsomt”. Informant 1 var ydmyk og ærlig fra starten av når hun begynte i jobb og hun tror det er grunnen til at hun ikke opplevde noe praksissjokk. Hun hadde vært tydelig på sine behov for veiledning og støtte. I

tillegg ble hun betrygget av at jobben er i hjemkommunen hennes, som hun beskriver som “liten, der alle har kjentskap til hverandre” (informant 1).

Informant 2 bruker “praksisnervøsitet” om overgangen fra utdanning til jobb, og sier han ikke kjenner seg igjen i betegnelsen “praksissjokk”. Nerver er noe informant 2 merket i forkant av nye ukjente situasjoner, men ikke like mye når han står i det. Han kunne også fortelle at han ikke har følt seg alene fordi han hele tiden har hatt folk rundt seg i barnehagen som han har kunne støttet seg på. Informant 3 hadde forberedt seg mye mentalt på at overgangen skulle komme til å bli utfordrende og vanskelig, noe som hun tenker og tror er grunnen til at hun ikke opplevde noe praksissjokk.

“Man vet jo aldri hva man kommer til å møte, og man kunne ikke vært helt forberedt uansett”, sier informant 1 om det å begynne å arbeide som spesialpedagog. Alle informantene forteller oss at fagfeltet spesialpedagogikk er så stort, og felles for dem har vært at de ikke følte seg helt klar og forberedte da de kom fra utdanning og skulle begynne i ny jobb. Informant 2 sier om sin opplevelse av overgangen fra utdanning til jobb at han tvilte på om utdanningen hadde forberedt han godt nok til det å skulle gå rett inn i rollen som spesialpedagog. Informant 3 opplevde starten som ekstra vanskelig:

Ikke så veldig forberedt. For jeg husker når jeg startet at, da var jeg litt sånn at jeg fikk disse sakkyndige vurderingene, og da tenkte jeg: hva gjør jeg nå? hvor starter jeg? Hva begynner jeg med? Skal jeg kontakte lærere? Skal jeg kontakte barnehagen? Hva sier jeg i et slikt møte? (informant 3).

4.2.2 Informantenes vurdering av innhold i undervisningen på spesialpedagogikk 1 og 2 og deres tanker omkring teori vs. Praksis

Når det gjelder innhold i undervisningen på spesialpedagogikk 1 og 2, har alle informantene noen temaer de skulle ønske de hadde lært mer om. Informant 2 trekker frem autisme og cerebral parese som to temaer han synes det var for lite om, “det er litt for sentralt rundt enkelte områder som du gjerne kommer til å møte veldig mye” (informant 2). Informant 1 og 3 savnet mer undervisning i forhold til tiltak og arbeidsmetoder; “direkte hva man kan gjøre med barna” (informant 1). Informantene sier de lærte mye om diagnoser og barns utvikling, men lite om tiltak og at de derfor manglet erfaring på dette området før de begynte i jobb. Foreldresamarbeid og veiledning av personalet er også temaer informant 1 og 3 tenker det bør ha vært mer om på spesialpedagogikk 1 og 2.

Informant 3 skulle nå etter at hun har begynt i jobb, ønske hun kunne fått et bredere innblikk under utdanningen sin i hva som egentlig inngår i det å jobbe som spesialpedagog, og hvordan ting fungerer i praksis. Videre forteller hun at det har vært en utfordring som nyutdannet spesialpedagog å stole på det hun har lært og få det til å fungere i virkeligheten. Hun sier: “Tankegangen jeg har er på bakgrunn av den teorien jeg har lært, og det kan være vanskelig å få personalet med på samme tankegang” (informant 3). Hun har erfart at arbeidet ikke alltid fungerer slik det står i boka, “kanskje tvert imot”, og har forstått at hun blir nødt til å tenke mer praktisk enn teoretisk (informant 3). Informant 1 sier hun gjør og tenker slik hun gjør på bakgrunn av erfaringene sine og det hun har lært på skolen (informant 1). Informant 3 etterlyser mer viten om hva som inngår i det å være spesialpedagog.

Informant 2 betrakter seg selv som “praksiskjær”, og han mener at man ikke lærer å jobbe med mennesker bare ved å lese teori. Han sier også at det er mange studenter som er gode på papiret, men at de nødvendigvis ikke er like dyktige i praksis. Han trekker også frem grunnutdanningen sin og sier at “studenter kan *snike* seg gjennom utdanningen hvis man er god nok på teorien”, noe han mener er en svakhet med utdanningen og noe han ikke synes burde være mulig. For han handler det å være en god pedagog om hvordan du er som person, og sier “ barn trenger gode personer som er der for dem og som bryr seg, og ikke personer som *bare* kan mye i teorien og ikke i praksis” (informant 2).

4.2.3 Informantenes tanker omkring utfordringer man kan møte i rollen som spesialpedagog i barnehage

I delkapittelet ovenfor trakk informantene frem ulike temaer de savnet mer undervisning om. Foreldresamarbeid var et av temaene informant 1 og 3 skulle ønske de hadde lært mer om. For informant 1 har foreldresamarbeid vært den største utfordringen, og hun sliter med å få foreldre med på “samme lag” (informant 1), i tillegg er det vanskelig overfor noen foreldre å få dem til å innse at barnet deres behøver ekstra støtte i barnehagehverdagen (informant1).

Det kan være utfordrende å få assistenter og pedagogiske ledere til å følge opp i forhold til spesialpedagogiske tiltak (informant 3). Informant 3 trekker eksempelvis frem hvor hun og personalet på et møte har blitt enig om at en gutt på avdelingen har ekstra behov for tid og ro i garderobesituasjonen. De setter seg som mål at gutten enten skal være først eller sist i

garderoben. I etterkant av møtet observerer informanten at ingen av tiltakene som de ble enige om i plenum, blir fulgt opp i praksis. I neste omgang tar hun dette opp på et nytt møte, og da går personalet i forsvar og sier de er inne i en innkjøringsfase, men skal få det til på sikt. Informanten sier det er en utfordring at slike ting ikke blir fulgt opp. Hun har mange flere eksempler på hvordan “småting” ikke blir gjennomført. Hun vet ikke hvordan hun skal ta tak i disse problemene. Hun synes det er viktig å samarbeide, men ønsker ikke å komme ovenfra og fortelle hvordan ting skal gjøres, men finne måter der resten av personalet får muligheten til å ta avgjørelser på hvordan ting skal gjøres, slik at det blir et godt samarbeid (informant 3).

Informant 2 har noen tanker om taushetsplikten og synes at det som nyutdannet spesialpedagog er vanskelig å vite hvordan han skal forholde seg til den. Han sier det er flere dilemmaer i forhold til taushetsplikten og at det er viktig at man tenker seg om når det gjelder hvem som trenger å vite hva, og videre at “det er mange som tenker at alle i personalet er en enhet, alle skal vite alt, men man må tenke på hva som er best for barnet” (informant 2).

4.2.4 Informantenes tanker om seg selv i rollen som nyutdannet spesialpedagog og hvordan disse tankene har forandret seg i løpet av det første året i ny jobb

Informant 3 har generelt store forventninger til seg selv, både til da hun var student og nå i rollen som spesialpedagog. Informant 3 sier at hun ønsker å utføre jobben best mulig og kunne fortelle at hun er tilfreds med den jobben hun gjør i dag, og begrunner det med at hun føler det hun gjør er nyttig og givende for henne selv og de rundt. Informant 2 nevner i sitt intervju et eksempel hvor han i rollen som spesialpedagog til tider føler at det forventes av han at han skal kunne alt:

Du blir jo sett på litt som en «altnulig-supermann» som skal kunne alt, du blir jo av noen kanskje sett på som litt fasit. Du skal vite hvordan ting fungerer, du skal ha kontroll på det og det. Selv om det ikke er slikt, man kan jo ikke gå rundt å vite alt hele tiden. Samtidig som man kan bli sett på som litt den der fyren som skal kunne alt, bedreviter (informant 2).

Informant 2 fortalte at han i rollen som nyutdannet har følt seg som en ressurs. Han sier at han i denne rollen har kommet med nye ideer, veiledet personalet og har også følt seg som en ressurs ved å ha stilt som en ekstra person inne på avdelingen (informant 2). I motsetning til informant 2, følte informant 3 seg veldig usikker i rollen sin som nyutdannet spesialpedagog,

spesielt den første tiden og sammen med teamet sitt. Hun sier at hun følte seg mer som en observatør og en som var i praksis:

I starten så sa jeg ikke så mye kanskje, da var jeg mest som en observatør. Da følte jeg meg kanskje mest som om jeg kanskje var litt i praksis da. Men nå føler jeg meg mer som en ressurs, at de kan komme til meg å spørre meg hvilke erfaringer jeg har hatt og slik da (informant 3).

Når informant 3 ikke var sammen med teamet, men ute alene i barnehagen, følte hun seg derimot tryggere i sin rolle. Og sier at hun nå, etter å ha fått mer erfaring ute i barnehagene, også har blitt tryggere i rollen når hun er sammen med teamet. Og nå føler hun at hun har noe å bidra med på teammøtene og at også hun kan komme med råd (informant 3).

Informant 3 tenker at hun ville gjort ting annerledes nå etter mer erfaring enn det hun gjorde i starten da hun begynte å jobbe. Det har vært viktig for henne å prøve seg ut litt etter litt for å finne ut av ting. Når man kommer som nyutdannet og ut i arbeid mener hun at man får et nytt perspektiv på det man har lært i utdanningen (informant 3).

For informant 3 har tankene hun har om seg selv forandret seg mye i løpet av det første året i jobb. I starten ble læringskurven bratt for informant 3, da hun blant annet fikk en barnevernssak om vold i hjemmet. Det var utfordrende og hun skulle helst vært foruten til hun hadde fått litt mer erfaring (informant 3). Informant 3 sier om situasjonen og utfordringene det ga, at det førte til at hun lærte mye og at det har gjort henne sikrere i rollen sin som spesialpedagog. Selv om informant 3 sier hun skulle vært foruten denne barnevernssaken, sier hun også i intervjuet om det å være spesialpedagog: “Hadde det ikke vært utfordrende, så hadde jeg ikke lært og utviklet meg” (informant 3).

4.3 Hva tenker informantene skal til for at opplevelsen som nyutdannet spesialpedagog skal bli best mulig?

I dette delkapittelet vil vi trekke frem punkter som informantene vektla som viktige for at oppstarten som nyutdannet spesialpedagog i barnehage skal bli best mulig.

4.3.1 Støtte, veiledning og samarbeid

Støtte og veiledning i overgangen fra utdanning til jobb er noe alle informantene synes er viktig for at opplevelsen som nyutdannet spesialpedagog i barnehagen skal bli best mulig. Det

har vært mye støtte for dem å ha noen å snakke med. Informant 1 setter stor pris på de ukentlige teammøtene, hvor hun har mulighet til å ta opp ting hun lurer på. For informant 2 og 3 har det vært betryggende for dem å ha en spesialpedagog å støtte seg til, “hvis det ikke hadde vært for at hun var der, så hadde jeg slitt mye mer, føler jeg. For det var mye å sette seg inn i, som jeg ikke tenkte på en gang” (informant 2).

Informant 1 forteller at det å ha noen å snakke med i jobbsammenheng er viktig, uavhengig av om man er nyutdannet eller om man har jobbet lenge. På teammøtene har hun sett hvordan også mer erfarne kolleger sitter inne med mange ting de lurer på. Som nyutdannet har det vært viktig for informant 1 å tørre stille spørsmål til andre i teamet dersom hun har vært usikker på noe, “for hvis ikke, så vil man ikke få svar på det man lurer på” (informant 1). I tillegg mener hun at det å kunne snakke med noen, også vil kunne gi en bekreftelse på at det man gjør er riktig (informant 1). Informant 1 og 3 sier at de er glade for å ha folk rundt seg, og hadde de ikke hatt folk rundt seg, så ville møtet med arbeidslivet vært vanskelig. Det å få anerkjennelse og bekreftelse på det man gjør, trekker alle informantene frem som viktig for at de skulle bli sikrere på seg selv i rollen som nyutdannet spesialpedagog. Informant 3 sier i denne sammenheng at man er mye alene som spesialpedagog ute i barnehagene, og at hun derfor har vært nødt til å støtte seg på de tilbakemeldingene hun får fra kolleger, foreldre og barna. I tillegg til den muntlige tilbakemeldingen, har det å se framgang hos barna vært med på å gjøre informant 2 og 3 sikrere i rollen deres.

For at opplevelsen som nyutdannet spesialpedagog i møtet med yrkeslivet skal bli best mulig, tenker informant 1 at det kan være lurt å gjøre arbeidsgiveren oppmerksom på de behov man har før man begynner i jobben. Selv ga hun uttrykk for sine behov allerede under jobbintervjuet, og hun tenker at det var med på å gjøre at hun ikke opplevde det beryktede “praksissjokket”. Informant 3 kunne fortelle at hun nå var i gang med å utarbeide en “ny-i-jobb” -perm, fordi det skal ansettes en ny i teamet deres. Denne permen har hun laget ut fra hva hun selv skulle ønske at hun visste mer om før hun begynte i jobb og i oppstartsfasen. Permen inneholder retningslinjer og praktisk informasjon som for eksempel hvordan det er å jobbe i kommunen, skriving av kjøreliste og lønn i tillegg til det spesialpedagogiske arbeidet. Informant 2 sier at det å ha gode medarbeidere som forstår at man må bli kjent med barnehagen, barna og personalet i oppstartsfasen i ny jobb, er viktig for at opplevelsen som nyutdannet i møte med arbeidslivet skal bli bra. I tillegg poengterer informant 2 at det er viktig at man selv er imøtekommende. Han mener at man ikke må bli for fokusert på rollen

som spesialpedagog og gå rett inn å skulle gjøre forandringer og tenke at ting skal bli bra på en to tre (informant 2).

4.3.2 Gleder og motivasjon i rollen som nyutdannet spesialpedagog i barnehage

For informant 2 har det å være i rollen som spesialpedagog i barnehagen gitt han en sterkere tilknytning til barna - mer enn det han har følt å ha hatt tidligere. Tidligere har han arbeidet som vikar i barnehage, så forskjellen nå er både rollen hans, men også at han jobber fast og derfor ser barna hver dag, og har derfor fått mer tid i barnehagen med barna. Han synes han har fått en sterkere voksen-barn relasjon og det har gitt han mye glede i opplevelsen i jobben (informant 2).

Informant 1 har hatt mye glede av å ha folk rundt seg med samme type utdanning som henne, og hun synes det har bidratt til ny lærdom og utvikling. Hun skulle ønske at det var mer kunnskap blant personalt ute i barnehagen, og sier at det å jobbe i team motiverer henne veldig i jobben.

Det å ha innflytelse og det å kunne gjøre en forskjell for et barn, er noe informant 2 trekker frem som noe som gir han mye motivasjon til å takle ulike utfordringer. Det behøver ikke å være de store forskjellene: «bare så enkelt som når et barn klarer å si et ord som det har slitt med lenge» (informant 2). Han sier videre at å få en opplevelse av mestring ikke bare er viktig for barna, men at det også er viktig for han å oppleve mestring i det arbeidet han gjør (informant 2).

Iblant har jeg tenkt at hvis jeg ikke har gjort denne jobben nå hvordan har språket til barnet vært om ti år i forhold til hvordan språket kan være om jeg legger inn en innsats nå. Den forskjellen der, hvor stor den kan være, og hvor stor innflytelse jeg kan ha på livet til det barnet, og hvor lite det egentlig kreves av meg. Det å virkelig gjøre en endring, det er motivasjon (informant 2).

4.4 Sammendrag av sentrale funn

Vi mener at informantene ga oss et godt grunnlag til å kunne si noe om hvordan det kan oppleves å være nyutdannet spesialpedagog og det å begynne å jobbe som spesialpedagog i barnehage, og her trekker vi frem de mest sentrale funnene.

Det første funnet går på fenomenet det å *være ny*, og det viser seg at det kan være utfordrende på flere områder. Det er mye man skal forholde seg til. Datagrunnlaget bærer preg av at informantene opplever det som utfordrende å være ny, både i forhold til det å være nyutdannet og komme rett fra utdanning, men også i forhold til profesjon og det å være ny i rollen som spesialpedagog og i tillegg starte som ny ansatt i en barnehage. Det å være ny har både positive og negative sider ved seg.

Det andre sentrale funnet handler om det å være spesialpedagog. Funnene viser at profesjonsutøvelsen praktiseres ulikt, noen arbeider som ambulerende spesialpedagoger og er ute i flere barnehager, mens noen jobber fast på en avdeling. Arbeidsoppgavene virker å være ganske like, men ifølge informantene er det mye opp til dem selv hvordan arbeidsdagene skal se ut.

Det tredje funnet viser at den enkelte barnehagekulturen spiller en rolle for opplevelsen av det å være nyutdannet spesialpedagog i barnehage. Alle barnehager i Norge har lover og regler som regulerer barnehagevirksomheten, men det er også mange andre faktorer som spiller inn for barnehagens virksomhet, som for eksempel økonomi, bygninger, beliggenhet, kompetanse og kunnskap blant personalet, arbeidsmetoder, samarbeid, holdninger og verdier, struktur osv. Funnene våre viser at alle disse faktorene har betydning for spesialpedagogens rolle og profesjonsutøvelse. Informantene ga uttrykk for at barnehagepersonalet har visse forventninger til dem som spesialpedagoger.

Det fjerde funnet vårt viser at det å oppleve mestring har stor betydning for opplevelsen av å være nyutdannet spesialpedagog i barnehage. Det å oppleve mestring kan være knyttet til små situasjoner, men likevel ha stor innvirkning på ens egen selvfølelse og bidra til at man tør å møte nye utfordringer og stå i tunge situasjoner. Informantene har behov for å få bekreftelse på de de gjør, men trekker også frem at det å se fremgang hos barna gir dem mye glede og motivasjon i jobben som spesialpedagog.

Disse funnene vil vi i neste kapittel drøfte nærmere for å prøve å få en større forståelse av disse fenomenene.

5.0 Drøfting

Med utgangspunkt i problemstillingen vår: «Hvordan oppleves det å være nyutdannet spesialpedagog i barnehagen?», vil vi i dette kapitlet forsøke å forklare nærmere de sentrale funnene våre, som er knyttet til det å være ny, spesialpedagogens rolle, barnehagekultur og opplevelse og mestring. Disse funnene drøftes opp mot teoretiske perspektiver, statlige føringer og tidligere forskning.

5.1 Det å være ny

Når norske nyutdannede lærere går ut i skolen eller i barnehagen, blir det ofte forventet av dem at de skal kunne utføre det samme arbeidet som mer erfarne kolleger, både når det gjelder omfang og kvalitet (Østrem, 2009). Våre funn viser at det ikke finnes noe mentorordning for nyutdannede spesialpedagoger, og når informant 1 sier “jeg ble bare nødt til å hoppe i det”, så gir det et visst bilde av det store spranget som er fra utdanning til jobb. I tillegg til at det ikke finnes mentorordning for nyutdannede spesialpedagoger, finnes det heller ikke noe form for systematiske ordninger i barnehagen som anerkjenner de nyutdannedes behov for å lære om arbeidet gjennom å få utføre det litt etter litt, slik det er vanlig på mange andre arbeidsplasser (Østrem, 2009).

Det å *være ny*, ser ut til å prege flere forhold når det kommer til den livssituasjonen informantene våre befinner seg i. De er nyutdannet, ny i yrkeslivet, nyansatt i barnehage, ny i rollen som spesialpedagog, ny i møte med personalet, foreldre og barna, ny i forhold til arbeidsoppgaver osv. De har mange ting de skal bli kjent med, og det viser seg å være utfordrende å finne sin plass. I startfasen av ny jobb vil det først og fremst handle om å overleve (Schutz, 1989,1997; Jakhelln, 2009). Informant 3 synes det var vanskelig å komme som nyutdannet spesialpedagog på ny arbeidsplass. Hun arbeider som ambulerende spesialpedagog, og hun syntes det var vanskelig å være ny i de ulike barnehagene hun er ute i, men også i teamet. I barnehagen er spesialpedagogen ofte en ambulerende fagperson som ikke tilhører barnehagens faste personale. Det gjør at det blir vanskelig å bygge en felles erfaringsbasert kompetanse om spesialpedagogisk hjelp i barnehagen som organisasjon (Ekspertgruppa for spesialpedagogikk, 2014).

Informant 3 sier om oppstarten i ny jobb som spesialpedagog, at hun “bare jattet med” resten av kollegene. Dette samsvarer med Schutz (1989, 1997; Jakhelln, 2009) som mener at det kan være lett å bli dratt inn i den kulturen som allerede finnes på en arbeidsplass. Selv om man kan ha mange visjoner før man går ut i jobb, kan den eksisterende kulturen gjøre det vanskelig å komme med nye forslag og arbeidsmåter (ibid).

Til tross for utfordringer ved fenomenet å være ny, vil rollen man har som nyutdannet, også kunne åpne opp for muligheter. Informant 2 føler at rollen som ny har gitt han rom til å komme med ferske ideer og forslag til endringer i barnehagen der han jobber. Hans erfaring er at personalet er ekstra åpne mot han, nettopp fordi han besitter rollen som nyutdannet. I motsetning til det å føle seg dratt inn i en eksisterende kultur, ser vi her, at det å være ny også kan oppleves som å være en ressurs. Møtet mellom nyutdannet og erfarne kolleger er et møte mellom kunnskap med to ulike fundament (Schutz, 1989, 1997; Jakhelln, 2009). Dersom man får til en god veiledningsrelasjon vil dette møtet kunne skape en helt ny kunnskap, der begge parter kan bidra til gjensidig utvikling og læring. I en slik sammenheng blir det viktig at man setter ord på handlinger, slik at kunnskapen ikke blir taus, for ellers vil det kunne bli utfordrende for den som kommer utenifra og som ny (ibid).

På grunnlag av det informantene sier og teori, tenker vi at måten man blir mottatt på av kolleger på arbeidsplassen har stor betydning for opplevelsen man har av det å komme som nyutdannet spesialpedagog. Ifølge Schutz (1989, 1997 i Jakhelln, 2009) spiller dette en stor rolle. Dersom kollegene for eksempel er bevisste i forhold til å nyttiggjøre seg av et nytilsatt-perspektiv, vil det kunne gi vedkomne en opplevelse av å føle seg inkludert (ibid). Vi tenker at det å jobbe som ambulerende spesialpedagog vil kunne være ekstra utfordrende med tanke på inkludering. Informant 3 sier at man kan føle seg mye alene som spesialpedagog, og dersom man ikke bare har én, men flere arbeidsplasser å forholde seg til, vil det kanskje påvirke graden av ensomhet og hvor stor tilknytning man føler å ha til de ulike plassene, kolleger og barn. For eksempel sier også informant 1, som arbeider som ambulerende spesialpedagog, at barnehagen hvor hun oppholder seg mest, er også den hun føler størst tilknytning til.

Når det gjelder å nyttiggjøre seg av en nytilsatt sine perspektiver, tenker vi at det å inneha en rolle som ny, vil kunne gi muligheter. Informant 3 tenker for eksempel at en person utenfra, vil kunne være en ressurs, fordi man som fremmed vil kunne se og oppfatte ting og

situasjoner annerledes enn de som har jobbet lenge på en arbeidsplass. I likhet med informant 3, forklarer Schutz (1989, 1997 i Jakhelln, 2009) i forhold til det å være ny på en arbeidsplass, at det er noe annet med avstand som redskap enn når man står helt nært, og at det kan for eksempel gi erfarne mulighet til å se sin egen yrkeshverdag med distanse (ibid).

Å befinne seg i en situasjon som ny, kan være utfordrende. Alt er fremmed og oppstarten er preget av usikkerhet knyttet til egen rolle og kompetanse, og det tar tid å finne sin plass. Informantene har gjennom sin første tid i jobb som spesialpedagoger utviklet seg mye, men ting tar tid og man lærer hele tiden noe nytt. Informant 1 trakk frem under sitt intervju, at hun ble tryggere på seg selv av å se at mer erfarne kolleger i likhet med henne også har behov for å støtte seg på teamet for å få hjelp.

Som ny mener informantene våre at det er viktig å ha noen å snakke med, og det at de har hatt noen å forholde seg til, har vært til stor hjelp og støtte i rollen deres som nyutdannet spesialpedagog. Funnene våre viser at det å være ny er utfordrende, men at det også kan være en rolle med muligheter.

5.2 Det å være spesialpedagog

Det å være ny i en stilling som spesialpedagog i tillegg til at man er nyutdannet fører ifølge våre informanter med seg mange utfordringer. Det er et yrke som blir utsatt for indre og ytre press fra kunnskapsgrunnlag og samfunn (Arnesen & Simonsen, 2011). Spesialpedagogikk har mange «vanskeområder» og krever flerfaglig samarbeid og løsningsalternativer som forutsetter stor innsikt (NOU 2009:18). Profesjoner skapes, gjenskapes eller dekonstrueres til enhver tid innenfor samfunnsformer som stadig er i endring (Støkken, 2002), og man er som spesialpedagog berørt av relasjoner mellom vitenskapen profesjonen er forankret i og de klientene man som profesjon møter i hverdagen (Eckhoff, 1967; Støkken, 2002). I tillegg vil man som spesialpedagog besitte en uklar rolle, uten konkrete og klare retningslinjer, samtidig som profesjonen ikke er beskyttet i den grad at det ikke er forklart i noe lovverk hvem som skal gi den spesialpedagogiske hjelpen i barnehage og skole (Opplæringslova, 2014, § 5-7). Rammene og retningene for det spesialpedagogiske arbeidet er derimot angitt ved utdannings- og samfunnspolitiske mål, men sier ikke konkret hva praksisen skal inneholde (Tangen, 2012). I startfasen av ny jobb, vil det handle mest om å overleve og hovedfokuset blir ofte på

møtet med barna (Schutz, 1989, 1997; Jakhelln, 2009), noe informantene våre også kunne fortelle; de har prioritert barna.

Som nyutdannet spesialpedagog synes informant 2 at det kan være vanskelig å vite hvordan han skal forholde seg til taushetsplikten. Taushetsplikten er basert i forvaltningsloven §13 (2014), og omfatter alle som jobber innenfor den offentlige sektoren. Likevel så vil opplysningsplikten kunne ha klare unntak, som for eksempel samtykke fra foreldre i forhold til deling av informasjon om barnet. Forvaltningsloven skal ikke være et hinder for at samarbeidspartnere kan utveksle tanker, informasjon og synspunkter (Kinge, 2012). Det kan være vanskelig for nyutdannede spesialpedagoger å vite hvor mye eller hvor lite informasjon om et barn eller situasjon man kan og skal dele med personalet eller andre samarbeidspartnere. Hvor mye skal man for eksempel fortelle om et barn til en vikar?

Normalitets- og avviksbestemmelser i det spesialpedagogiske arbeidsfeltet er avhengig av både holdninger, vurderinger og skjønn utøvd av blant annet spesialpedagoger. En problemstilling som representerer ett av flere dilemma i det spesialpedagogiske arbeidsfeltet er: “Når bidrar avviksbestemmelser til at mennesker med behov for bistand reelt får bistand for å avhjelpe vansker og/eller forebygge videre utvikling av vansker?” (Groven, 2013, s.68). Informant 2 sier om taushetsplikten at “man må tenke på hva som er best for barnet”, når man skal vurdere hvor mye informasjon man skal dele med andre, for eksempel vikarer. Kanskje kan man stille seg spørsmål om taushetsplikten, noe likt som dilemmaet Groven trekker frem ovenfor, i forhold til avviksbestemmelser. Altså, for eksempel: når bidrar informasjon om et enkeltbarns behov i barnehagen til at barnet får ekstra bistand for å avhjelpe vansker og/eller forebygge videre utvikling av vansker? Behøver resten av personalet å vite alt? Kan avviksbestemmelser føre til stigmatisering? Vi tenker at dilemmaer knyttet til taushetsplikt, slik informant 2 trekker frem, er med på utfordre faglige og etiske sider ved egen rolle, som igjen kan være med på å påvirke den nyutdannede spesialpedagogens opplevelse av sin rolle.

Praksisen til en spesialpedagog omfatter mange områder, både direkte og indirekte arbeid med barn, unge og voksne, foreldre og organisasjoner og systemer. Sentrale arbeidsområder er undervisning, rådgivning, veiledning og utviklingsarbeid (Tangen, 2012). Det informantene forteller om praksisen er at de føler mye ansvar, og at arbeidsoppgavene deres er mange og dagene veldig varierte, noe vi tenker har en innvirkning på deres opplevelse av deres nye jobb og rollen som spesialpedagog. De ulike arbeidsområdene og -metodene gir spesialpedagogen

mange roller, for eksempel som omsorgsperson for et barn, som veileder for assistenter, som støtte til foreldre og som fagperson med retningslinjer man må følge.

Informant 2 sier at han ofte blir en ekstra på barnegruppa, istedenfor å gjøre oppgavene som inngår i rollen hans som spesialpedagog. Hva kan grunnen til dette være? Kan det være et resultat av ressursmangel i dagens barnehager? Kan det handle om rollekonflikt? Alle informantene ga uttrykk for under intervjuene at de i en eller annen arbeidssituasjon har opplevd å ikke bli forstått av sine kolleger. Utfordringer som dette, knyttet til omgivelsenes forventninger og profesjonens selvforståelse, kan oppstå dersom personalet for eksempel har ulike meninger enn spesialpedagogen, og hvilken rolle spesialpedagogen skal ha (Simonsen, 2012).

Som ny i barnehagen vil spesialpedagogen i sin første tid og i sitt første møte med resten av personalet i barnehagen gjennomgå en syklisk prosess (Schutz, 1989, 1997; Jakhelln, 2009). En av fasene Schutz (ibid) nevner er rollesøkningsfasen, som går ut på at man skal finne sin plass. Det å knytte informantens situasjon og hans teori sammen, vil kanskje gjøre at vi kan få en større forståelse av fenomenet: det å være nyutdannet spesialpedagog i barnehage. Informant 3, sier blant annet at hun har slitt med å finne sin plass, som spesialpedagog i barnehage. Kan det være at hun befinner seg inne i en rollesøkningsfase, og kan en bevissthet rundt Schutz sykliske prosess gjøre at man bedre kan forstå hvordan det kan være for et menneske å komme utenfra og inn i en ny gruppe?

I syklusen til Schutz (1989, 1997; Jakhelln, 2009), vil individets kompetanse og evne til ansvar og ledelse ha betydning for hele gruppas utvikling. Rollesøkningsfasen kan kjennetegnes både av samarbeid, men også konfrontasjoner og utrygghet kan oppstå (ibid). Våre funn viser at nyutdannede spesialpedagoger kan være noe utrygg i rollen sin. Rollesøkningsfasen vil avløses av en samhörighetsfase, etterhvert som rammene blir lagt og gruppas mønster blir tydeligere. Denne fasen gir mye større rom for uenighet, for å utfordre hverandre og hvor det er en trygghet og tillit mellom deltakerne som rår (Schutz, 1989, 1997 i Jakhelln, 2009). Det er nå i den første tiden i yrket at man som nyutdannet opplever seg selv som yrkesutøver (Larsen, 2009). Med mer erfaring fra praksis og tiltro til sin faglige kompetanse, vil man i større grad våge å markere egne standpunkter og påvirke barnehagens pedagogiske praksis (Meyer, 2005).

Som profesjonell stilles det mange ulike krav og forventninger til spesialpedagogen, og man må ifølge Molander & Terum (2008) selv velge hvilke krav og forventninger man skal imøtekomme. Informant 3 nevner i sitt intervju at hun har veldig store forventninger til seg selv, og at hun ønsker å utføre en best mulig jobb. Man kan havne i et dilemma omkring omgivelsenes forventninger og profesjonens selvforståelse (Simonsen, 2012). Informant 2 føler, i sin rolle som spesialpedagog, at det forventes at han skal kunne alt og “være en fasit”.

Informantene trekker frem ulike ting de skulle ønske de hadde lært mer om på utdanningen, likevel tenker informant 3 at “man kunne jo aldri vært helt forberedt uansett”. Det kan være vanskelig å se nytteverdien i innholdet i utdanningen sin (Heggen, 2010). Når man kommer ut i arbeid, så kan virkeligheten vise seg å være en annen enn det man har fått et bilde av gjennom teori og undervisning. Det kan for eksempel i noen situasjoner være at den formelle kunnskapen ikke har så stor rolle, men hvor den mer erfaringsbaserte kunnskapen viser seg å ha større rolle i den gitte situasjonen (ibid).

Funnene i denne studien viser at foreldresamarbeid kan være en utfordring for nyutdannede spesialpedagoger. Barnehagen har lange tradisjoner når det gjelder samarbeid med foreldre, og i denne relasjonen er det to perspektiver, hvor spesialpedagogens vurderinger av foreldresamarbeidet er ett perspektiv, og foreldreperspektivet et annet (Groven, 2013).

For informant 1 har det vært vanskelig å håndtere foreldre som ikke har ville innsett at barnet deres har behov for spesialpedagogisk hjelp. Samarbeid innebærer utfordringer på mange plan, men først og fremst i forhold til evnen man har til kommunikasjon, nærvær og tilstedeværelse. Å inngå som fagpersoner i et samarbeid med foreldre innebærer å delta med egne følelser i møte med andres. Som spesialpedagog må man for eksempel kunne romme foreldres emosjonelle reaksjoner og uttrykk der fortvilelse og avmaktfølelse tar overhånd (Kinge, 2012).

Kanskje vil man i rollen som spesialpedagog med mer erfaring bli tryggere på seg selv i møtet med foreldre? For å få foreldre til å føle seg bekreftet og anerkjent i møtet med en fagperson, må fagpersonen møte med ubetinget aksept (Røkenes & Hanssen, 2010). Det må være mulig for foreldrene å føle seg trygge på at de kan bli møtt med respekt, uansett hvilke følelsesuttrykk de viser eller hva de forteller (ibid). Dette kan bare oppnås gjennom at fagpersonen speiler en indre forståelse av foreldrenes opplevelsesverden og validerer,

bekrefter, anerkjenner og respekterer deres selvopplevelse (ibid). Kanskje kan det å reflektere over sitt eget vesen i møtet med foreldre bidra til å at man som ny spesialpedagog blir tryggere på seg selv i møte med ulike foreldre? Som spesialpedagog er samarbeid med foreldre en stor del av arbeidet, og noe som kan være utfordrende som nyutdannet spesialpedagog.

I likhet med Østrem (2009) sin forskning på nyutdannede lærere, viser også våre funn at det forventes mye av nyutdannede spesialpedagoger. For eksempel at det forventes av nyutdannede spesialpedagoger at de skal kunne utføre det samme arbeidet som mer erfarne kolleger, uten noe form for opplæring på arbeidssstedet. Informantene våre har følt at det har vært mange forventninger til dem som nyutdannede spesialpedagoger, det har vært utfordrende, og noe de ikke hadde klart uten veiledning. I denne sammenheng trekker informantene eksempelvis frem kolleger som har stilt seg til disposisjon og vært til hjelp og støtte for dem i oppstarten når de har kommet som ny på arbeidsplassen. Veiledning vil kunne bidra til å gi de nyutdannede hjelp til den praktiske delen av yrket sitt, og til at de selv skal få større selvtillit (Dahl, 2006). Støtte og veiledning er noe alle informantene våre trekker frem som viktig i forhold til at opplevelsen som nyutdannet spesialpedagog i møtet yrkeslivet skal bli best mulig.

Når det gjelder veiledning av nyutdannede spesialpedagoger kommer det frem i vår studie at det ikke finnes noen systematiske ordninger. Felles for alle informantene er likevel at veiledning har vært viktig for dem og de trekker det frem som en nødvendighet i overgangen fra utdanning til arbeidslivet. De har alle vært heldige, da de har hatt kolleger som har stilt opp for dem, uten at det har vært en ordning på det, eller at det har krevdes av dem. Funnene våre viser at det er behov for veiledning for nyutdannede spesialpedagoger, og vi tenker at dette er noe som bør tas nærmere frem i lyset. Hvorfor finnes det ikke tilbud for nyutdannede spesialpedagoger på lik linje med andre utdanninger og profesjoner, som for eksempel lærere? Det at informantene våre fikk veiledning har vært positivt for dem, men vi tenker at hvis dette er en trend som mange arbeidsplasser følger, så vil de kanskje gjøre seg selv en bjørnetjeneste. Altså, det behøves da ikke settes inn tiltak i forhold til veiledning og støtte, dersom det allerede er folk som tar på seg dette ansvaret frivillig.

5.3 Barnehagen

Informantene våre trekker frem ressursmangel i barnehagen som en utfordring og noe som påvirker de i rollen som spesialpedagog. Bemanningen i norske barnehager holder ikke tritt med den voldsomme økningen det har vært i barnehageplasser (Lied, 2012), og ressursmangel påvirker ikke bare spesialpedagogens oppgaver, men også andre forhold i barnehagen. I dag er det ikke uvanlig å se uteområder med mange barn og få voksne, for eksempel 35 barn og to voksne som følger med. I en slik situasjon, om et barn må skiftes på, står det plutselig bare én voksen igjen. Den ene som står igjen, kan også ofte være en fersk assistent (Lied, 2012). Våre funn viser at spesialpedagogen som kommer inn som en ekstra ressurs for å hjelpe og være støtte for et enkeltbarn ofte ender opp med å bli en ekstra voksen på hele barnegruppen istedenfor å gjøre arbeidsoppgavene som inngår i rollen som spesialpedagog, noe som går ut over den spesialpedagogiske hjelpen til enkeltbarnet. Når det gjelder kvalitet i barnehagen, og sikre at barna skal ha gode dager i barnehagen, viser forskning at det å ha nok ansatte og god kompetanse i personalet er den aller viktigste faktoren (ibid). Informantene våre savner mer tid sammen med barna, men det er mange faktorer som påvirker denne tiden. For eksempel kan man som spesialpedagog føle at noen av barna man følger opp har fått tildelt for få timer. Slik som eksemplet ovenfor kan man som spesialpedagog ofte bli satt som en ekstra ressurs på avdelingen, da det er mangel på bemanning, som igjen fører til mindre tid sammen med det eller de barna man i utgangspunktet skal være med. Informantene våre trekker frem papirarbeid som noe som kan ta mye tid, og som igjen går ut over den resterende tiden man har til gode for å være sammen med barna. I tillegg til alt dette er det mye som skjer i løpet av en barnehagehverdag, slik at det ikke er alltid ting går slik som planlagt og barnehagens planer og gjøremål kan gå utover spesialpedagogens arbeid. I denne sammenheng kan også sykdom, både hos barn og voksne være en fare for den spesialpedagogiske hjelpen til det enkelte barnet. For eksempel om en voksen er syk på avdelingen, blir spesialpedagogen ofte brukt som en av de voksne, istedenfor at en ekstra vikar blir satt inn. Og dersom barnet som har vedtak på seg, er syk den dagen spesialpedagogen kommer, kan det hende at de timene den uken forsvinner, og disse får ikke barnet igjen. Dette er noen eksempler på hvor skjør det spesialpedagogiske tilbudet kan være.

Barnehagen skal være et sted for *alle barn*, der det inkluderende fellesskapet skal rå (Rammeplanen, s.12, 2011). Alle barn, betyr også barn som har behov for spesialpedagogisk hjelp. Ifølge informantene våre, kan spesialpedagogen oppleve å bli møtt med ulike

oppfatninger fra barnehagepersonalet i henhold til hva de mener inngår i spesialpedagogens profesjonsutøvelse. Informant 3 forteller hvordan hun føler at hun må ha et eget opplegg, fordi det er forventet av henne, selv i situasjoner der hun tenker det beste faktisk kan være å jobbe som støtte på enkeltbarnet men hvor de er sammen med hele barnegruppa. Når hun er inne i hele gruppa, føler hun at resten av barnehagepersonalet ikke forstår hennes intensjoner. Dette skaper en del dilemmaer for informant 3. Informant 2 føler at han ofte blir brukt som en ekstra ressurs på hele barnegruppa, slik at han ikke får nok tid til å følge opp det enkelte barn, mens informant 3 føler at hun må ta enkeltbarnet ut av gruppa og ha et egen opplegg. Disse eksemplene viser at barnehagepersonalet har ulike perspektiv og pedagogiske syn i forhold til hvordan den spesialpedagogiske hjelpen i barnehagen skal foregå.

Tidligere forskning viser at barnehagene organiserer det spesialpedagogiske tilbudet til barn som enetimer, grupper og i fellesskap (Malmedal, 2009), dette i likhet med våre funn. Videre viser Malmedal til at det ligger ulike perspektiv og pedagogiske syn til grunn for hvordan tilbudet blir organisert, det individorienterte og det kontekstuelle perspektivet. Den individorienterte opplæringen er styrt av individuelle planer, og preget av en skolerettet form for læring. Dette synet på læring ser ikke ut til å representere barnehagens tradisjonelle syn på læring, som tar utgangspunktet i at læring skjer gjennom omsorg og lek i fellesskapet (ibid). Det kan være vanskelig for barn med særskilte behov å medvirke i barnehagens fellesskap, og personalet velger mange aktiviteter for dem, og ofte i bakgrunn med hva de tenker at barnet skal lære, og ikke ut ifra hva de selv ønsker å leke (ibid).

Når det kommer til forebygging, så sier Rammeplanen blant annet om barnehagens innhold og oppgaver:

Barnehagen har et særlig ansvar for å forebygge vansker og å oppdage barn med særskilte behov. For disse barna kan det være aktuelt å gi et spesielt tilrettelagt tilbud. Tilretteleggingen kan gjelde både sosiale, pedagogiske og/ eller fysiske forhold i barnehagen (Rammeplanen, 2011, s 12)

Det å forebygge at vansker oppstår er en av de mest sentrale faglige oppgavene når det kommer til spesialpedagogikkens mål og oppgaver for å fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for barn, unge og voksne som av ulike grunner møter eller er i risiko for å møte funksjonshemmede vansker og barrierer i sin utvikling, læring og livsutfoldelse (Tangen, 2012). Forebygging skal inngå som en del av barnehagehverdagen, og også som et mål for spesialpedagogikk. I dag er det mye fokus på tidlig innsats, ta for eksempel St. Meld. 16

(2006-2007), som forklarer hvordan alle barn i dag må få like muligheter. Informantene våre som jobber som spesialpedagog i barnehage i dag, nevner ikke forebygging eller tidlig innsats, enda det ellers i teoritilfanget, statlige føringer og tidligere forskning viser seg å være en stor del av det å være spesialpedagog. Hvor er det forebyggende aspektet i denne sammenheng? Funnene våre viser at det meste av det spesialpedagogiske arbeidet tar utgangspunkt i enkeltbarnet.

Funnene viser at barnehagene kanskje har en avgrenset oppfatning av det spesialpedagogiske arbeidsfeltet og med det, også noen misoppfatninger om hva som er spesialpedagogens rolle. I tillegg er rollen til spesialpedagogen i barnehagen lite definert og uavklart, med få konkrete føringer. Når man kommer som nyutdannet spesialpedagog er det ut fra våre informantene ingen tvil om at dette kan være en utfordrende prosess. Ikke bare i forhold til å finne sin plass og hvem man er i rollen som spesialpedagog, men også hvordan man skal utøve sin profesjon og den spesialpedagogiske hjelpen.

5.4 Opplevelsen av å være nyutdannet spesialpedagog

Våre funn viser at å få bekreftelse på det man gjør, og det å oppleve mestring, har stor betydning for opplevelsen man har som nyutdannet spesialpedagog. Når det gjelder motivasjon og tiltro til egen mestring er mange beskjedne på egne vegne og har behov for å få tilbakemelding på egne prestasjoner (Meyer, 2005). Det å få anerkjennelse for det man gjør og mestrer, kan stimulere og få frem ressurser hos en person. Det å få bekreftelse er godt for selvfølelsen (ibid). Det har vært viktig for informantene våre å ha noen å snakke med, og de forteller at arbeidslivet hadde vært vanskeligere uten denne støtten.

Det å få anerkjennelse og bekreftelse på det man gjør har vært viktig for informantene, det har gjort de sikrere på seg selv i rollen som nyutdannet spesialpedagog. Informant 3 forteller at man er mye alene i rollen som spesialpedagog i barnehage. Hun har vært nødt til å støtte seg på tilbakemeldinger hun har fått fra kolleger, foreldre og barna, og på den måten har hun fått en slags bekreftelse på det hun gjør. Det å se fremgang hos barna har vært viktig for alle informantene våre, det har gjort de sikrere på seg selv og i rollen som spesialpedagog, gitt de en mestringsfølelse og motivasjon for videre arbeid.

Alle informantene har opplevd ulike former for utfordringer i møtet med yrkeslivet, men sier at de har lært mye gjennom å trosse de utfordringene de har møtt. De har forandret seg i løpet av den tiden de nå har vært i jobb, og de har blitt tryggere på seg selv i rollen som spesialpedagog. Egen selvoppfatning vil være avgjørende for hvilke handlinger man utfører i ulike situasjoner (Larsen, 2009). Det kan for eksempel ha betydning for hvor motivert et menneske er for å investere i eget yrke. Personer som for eksempel har vokst opp i et miljø som stimulerer lærelyst og mestringsvilje, vil kanskje være preget av at de senere i livet ser utfordringer som en naturlig del av yrket sitt (Meyer, 2005). Informantene hadde noen ideer om hvordan spesialpedagogens rolle kan by på flere utfordringer før de begynte i yrket, og informant 3 sier i sin rolle som spesialpedagog at “hadde det ikke vært utfordrende, så hadde jeg ikke lært og utviklet meg”. Dette tenker vi er viktig å få frem i forhold til hvordan det kan oppleves å være nyutdannet spesialpedagog, at også ting som oppleves som svært utfordrende kan være en motivasjon for å fremme utvikling. For noen vil det å ha utfordringer kunne være et tilfredsstillende behov (Meyer, 2005).

Det å bygge opp egne erfaringer som profesjonsutøver innebærer et element av selvkonstruksjon som innebærer den nyes første handlinger og de reaksjoner og evalueringer som blir gjort omkring disse handlingene. Denne evalueringen vil ha stor betydning for selvidentiteten (Hoveid, 2009). Felles for alle informantene våre er at de nå med den erfaringen de har fått etter å ha jobbet i nesten ett år som spesialpedagog, har gjort dem tryggere i rollen deres. Det å være tryggere på egen rolle er med på å øke egne mestringsforventninger og motivasjon, som igjen vil være avgjørende for hvordan man holder ut i utfordrende situasjoner og høy tiltro på egen mestring vil gjøre det enklere å takle nye utfordringer (Zimmermann, 2002).

Arbeid med barna er den største motivasjonen for informantenes opplevelse av rollen som nyutdannet spesialpedagog. En grunnleggende forutsetning i det pedagogiske arbeidet er kontakt med barna, og dersom de positive kvalitetene i en voksen-barn relasjon skal utvikle seg er det viktig å ha nok tid i forholdet (Askland, 2006). Kvaliteten i kontaktforholdet i voksen-barn relasjonen preges også av den voksnes selvinnsikt (ibid). Det å føle en sterk tilknytning til barna man jobber med, tenker vi kan være med på å påvirke opplevelsen man har i jobben som spesialpedagog positivt. Dette forsterkes også av informantenes beskrivelser av det å jobbe som nyutdannet spesialpedagog, hvor de trekker frem at det å oppleve gode

relasjoner med barna, å føle å være til hjelp for dem, gir dem mestring. Dette er med på å styrke deres selvoppfatning (Bandura, 2010). Mestringssituasjoner vil ifølge mestringsmodellen til Kloep & Hendry (2003), ikke bare bidra til økt trygghetsfølelse, men også øke sannsynligheten for at de vil komme til å gå løs på nye utfordringer og lykkes med dem (ibid).

6.0 Avslutning

Formålet med denne studien har vært å få en større forståelse for hvordan det kan oppleves å være nyutdannet spesialpedagog i barnehage. Problemstillingen for denne oppgaven har vært: “Hvordan oppleves det å være nyutdannet spesialpedagog i barnehagen?”. I dette kapitlet sammenfatter vi de mest sentrale funnene i datamaterialet i lys av problemstillingen og kommer med avsluttende refleksjoner og tanker om forskningen.

Denne studien viser at overgangen fra utdanning til arbeidslivet kan være krevende. For våre informanter har det vært en utfordrende periode. Som nyutdannede spesialpedagoger kan de fortelle at det er mange ting man må forholde seg til når man starter å jobbe etter endt utdanning. Ikke bare har de avsluttet en lang utdanning og er nye for arbeidslivet generelt, men de er også i en situasjon som ny i en profesjon uten konkrete retningslinjer og føringer. Rollen som nyutdannet spesialpedagog er todelt, de er nyansatt i barnehage, der de må forholde seg til den eksisterende barnehagekulturen og finne sin plass blant barnehagepersonalet, og i tillegg bli kjent med foreldre og barn. På den andre siden er de helt nye i profesjon og i rollen som spesialpedagog, og det handler om å måtte ta valg og vurderinger for å finne ut hvem de selv er i denne rollen, “hvem er jeg?”. Det at spesialpedagogens rolle er så diffus er ikke med på å gjøre denne prosessen noe enklere.

Informantene i denne studien forteller at de har vært usikre, har prøvd å finne sin plass, samtidig som de har hatt behov for å snakke med noen og få veiledning. Som nyutdannet spesialpedagog har man altså ikke bare en uklar rolle man selv må definere og finne seg selv i, men også behov som ikke blir fulgt opp uten videre. Det finnes for eksempel ikke noe overordnet organ som følger opp nyutdannede spesialpedagoger med noen form som systematisk veiledning, men denne studien viser at det finnes slike behov for oppfølging og veiledning blant nyutdannede spesialpedagoger.

Når informant 3 sier at hun var “forberedt på å ikke være forberedt”, synliggjør det hvordan nyutdannede betrakter møtet med yrkeslivet. Denne oppgaven viser at det er så mange ting man som nyutdannet spesialpedagog må forholde seg og ta stilling til. Det er kanskje ikke mulig å være helt forberedt på alt når man kommer som nyutdannet spesialpedagog og ut i arbeid i barnehage?

Når det gjelder opplevelsen man har som spesialpedagog, blir den påvirket av flere forhold. Profesjon med dens lave jurisdiksjon, som tilsier at også folk uten utdanning kan utføre spesialpedagogisk hjelp i barnehage, gjør kanskje noe med synet på dagens spesialpedagoger, men også noe med synet spesialpedagoger har på seg selv? «Hva kan jeg egentlig, som ikke andre kan?»

Det spesialpedagogiske fagfeltet er stort, og vi ser at spesialpedagoger kan ha ulike perspektiver på situasjoner. I tillegg til at spesialpedagog som profesjon er uten konkrete føringer og at rollen til spesialpedagogen er diffus, blir den spesialpedagogiske hjelpen praktisert ulikt fra barnehage til barnehage, fra kommune til kommune, men det kommer også an på den enkelte spesialpedagog. For nyutdannede spesialpedagoger blir de ikke bare nødt til å bli kjent med den enkelte barnehagevirksomheten, det store spesialpedagogiske fagfeltet og ulike hjelpeinstanser i det, men de blir også nødt til å bruke seg selv når det gjelder å vurdere ulike arbeidsmetoder de skal benytte i forskjellige situasjoner, siden det ikke finnes noen konkrete retningslinjer på dette. I denne sammenheng stiller vi spørsmålsteget om det burde vært klarere retningslinjer eller føringer for spesialpedagogens arbeidsoppgaver? Det å ha klarere retningslinjer og vite hvordan man skal opptre og hva man skal gjøre i ulike situasjoner på arbeidsplassen ville kanskje gjort rollen til spesialpedagogen noe tryggere. På den andre siden ville også det spesialpedagogiske tilbudet kanskje blitt klarere og mer likt, slik at man uansett kommune, skole, barnehage osv. så ville fått det samme tilbudet. Dette tenker vi handler om kvalitetssikring også. Her kommer det frem positive sider ved det at spesialpedagog som profesjon skal få klarere retningslinjer, likevel tenker vi at det også kan være negative sider ved det. For eksempel vil det at man ikke har klare føringer i arbeidet man gjør, åpne opp for muligheter. Når man arbeider med så mange ulike mennesker vil man kanskje være nødt til å reflektere over ulike løsningsalternativer og hva som vil være til det beste for det enkelte barnet. Har man for klare retningslinjer å forholde seg til, tenker vi at man fort kan falle inn i rutiner, som igjen vil gå ut over kvaliteten på den spesialpedagogiske hjelpen til enkeltbarnet.

Når man kommer som nyutdannet spesialpedagog og ut i arbeidslivet, så ser man hvor sammensatt det hele er og hvor mange forhold som påvirker dette møtet. Med seg i bagasjen har man utdanningen sin, men i dette tilfellet er også den ulik, alt etter hvor man har studert

spesialpedagogikk, men også ut fra hvilken grunnutdanning man har. Hvilken betydning kan dette ha for ens egen opplevelse av det å være nyutdannet spesialpedagog? Informantene våre hadde noen meninger knyttet til utdanningen sin og de kom med eksempler på tema de ønsket de kunne hatt mer undervisning om.

Vi tenker, som utdannede førskolelærere og spesialpedagoger, at det vi har lært om barn og mestring også kan relateres til nyutdannede spesialpedagoger. Det er et utfordrende fagfelt, men å være bevisst at det er et utfordrende fagfelt, “å være forberedt på og ikke å være forberedt” (informant 3), “og hadde det ikke vært utfordrende, så hadde jeg ikke lært noe” (informant 1) sier noe om en slags tankegang. Vil en slik positiv tankegang gi betydning for opplevelsen man har som nyutdannet spesialpedagog?

Man befinner seg i en jungel av ulike meninger om diagnoser og tiltak og man har mange ulike mennesker man må forholde seg til, hvordan skal man klare å motivere seg selv i disse ulike møtene og utfordringer man møter? Oppgaven vår viser at nyutdannede spesialpedagoger blir motivert av for eksempel å se fremgang hos barn. Det kan være de små ting som når et barn klarer å uttale et nytt ord. Å ha et slikt fokus blir kanskje nødvendig for at man skal føle at jobben man gjør er givende? Knytter vi dette til Kloep og Hendry's (2013) mestringsmodell, vet vi at mestringsopplevelser vil kunne gjøre at man tar nye utfordringer og at også sjansen for at man mestrer disse er større.

Mange spesialpedagoger jobber som ambulerende fagperson og tilhører derfor ikke barnehagens faste personale. Dette kan være nok en utfordring for nyutdannede spesialpedagoger. Det tar tid å finne sin plass og når man er ute i flere barnehager vil man ha mindre tid på hver enkelt barnehage, noe som vil ha konsekvenser for den tilknytningen man klarer å skape. Informantene i denne studien har hatt utfordringer for å få forståelse av personalet når det kommer til spesialpedagogrollen og arbeidsoppgaver. Når man arbeider som ambulerende spesialpedagog blir det kanskje også ekstra vanskelig å bygge erfaringsbasert kompetanse om spesialpedagogisk hjelp i barnehagen som organisasjon. Vil spesialpedagoger som jobber fast i en barnehage gjøre at barnehagepersonalet får en større forståelse for spesialpedagog som profesjon, og også gi en mer felles forståelse innad i

barnehagen når det kommer til den spesialpedagogiske hjelpen? Og kunne dette igjen ført til en bedre opplevelse for den som kommer som nyutdannet spesialpedagog i barnehagen?

Det å skrive masteroppgave har vært en lærerik prosess, og vi føler å ha fått et helt annet syn på hvordan det er å skulle komme som nyutdannet spesialpedagog og ut i arbeid. I utgangpunktet tenkte vi at dette var et tema vi visste mye om på forhånd, noe vi kanskje gjorde, men selve opplevelsen av fenomenet, ser vi nå at vi kjente lite til. Det kommer frem i oppgaven vår flere faktorer som har vært med på å påvirke informantene våre sine opplevelser i overgangen fra utdanning til jobb, både positivt og negativt. Vi tolker at personlighet og informantenes ulike forutsetninger spiller en rolle for hvilke holdninger, fokus og betraktninger man vil ha av egen opplevelse av det første møtet med yrket og i rollen som spesialpedagog. Kontekstuelle forhold spiller også en stor rolle, som for eksempel hvem man jobber sammen med, hvilke barn man skal være sammen med, hvilke foreldre man møter osv. slike forhold vil være med på å påvirke ens opplevelse av å være nyutdannet spesialpedagog.

Det å skrive denne oppgaven har gjort at vi har fått noen ideer og andre forutsetninger enn vi hadde før vi skrev den, for hvordan vi tenker at vårt eget første møte med arbeidslivet skal bli. Nå har vi fått noen eksempler på utfordringer, hvordan man kan takle ulike utfordringer, gleder og hva som kan motivere.

I denne masteroppgaven ble vi nødt til å bruke mye teori og forskning som gikk på barnehagelærere og lærere i skolen, fordi det fantes lite i forhold til spesialpedagogen. I tillegg kommer det frem i funnene våre at spesialpedagog som profesjon ofte blir misforstått utenfra og av andre fagpersoner. Vi tenker at dette kanskje er noe som bør tas tak i. Det ville for eksempel vært interessant å forsket på hva barnehagepersonalet egentlig vet om spesialpedagogen og hans eller hennes rolle? Men også hva personalet i barnehagen forventer av spesialpedagogen? Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen handler om å støtte og hjelpe barn, og i den sammenheng handler det mye om samarbeid mellom alle som inngår i hele hjelpeapparatet. Kunne man med mer kunnskap om hverandres roller og profesjoner fått en bedre opplevelse av dette samarbeidet, og kunne det kanskje hatt en positiv effekt på kvaliteten av den spesialpedagogiske hjelpen?

7.0 Kilder

- Arnesen, A. L. & Simonsen, E. (2011). Spesialpedagogikk - merkevare i epistemisk drift? Refleksjoner i et barnehageperspektiv. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. 2011(02), 116-127.
- Askland, L. (2006). *Kontakt med barn. Innføring i førskolelærerens arbeid på grunnlag av observasjon*. Oslo: gyldendal akademisk
- Aubert, W. (1985). *Det skjulte samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Befring, E. (2012). Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I Befring, E. & Tangen, R. (red.) (2012) *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen
- Berg, O. (1987). *Medisinens logikk: studier i medisinenes sosiologi og politikk*. Oslo: universitetsforlaget.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. HarperCollins, New York.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dahl, T. med bidrag av Buland, T., Finne, H. & Havn, V. (2006). Hjelp til praksispranget. *Evaluering av veiledning av nyutdannede lærere*. Trondheim: SINTEF
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Damsgaard, H.L. & Heggen, K. (2010). Læreres vurdering av egen utdanning og videre kvalifisering i yrket. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 1(94), 28–40.

Ekeland, T.J. & Heggen, K. (red.) (2007). *Meistring og myndiggjering. Reform eller retorikk?*
Oslo: Gyldendal Akademisk

Ekspertgruppen for spesialpedagogikk. (2014). *Utdanning og forskning i spesialpedagogikk - veien videre.* Oslo: Norges Forskningsråd.

Etzioni, A. (1984) *Moderne organisasjoner.* Oslo: Tanum-Norli

Forvaltningsloven (LOV-1967-02-10) (2014) Lastet ned (03.06.2015) fra:

https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8

Grennes, T. (2012). *Hvordan kan du veite om noe er sant? Veiviser i forskning- og utredningsarbeid for studenter.* (2. utgave, 1. opplag) Cappelen Damm AS

Grimen, H. (2010) Profesjon og kunnskap. I Molander, A. & Terum, L.I. (red.) (2008).
Profesjonsstudier. (2. opplag) Oslo: Universitetsforlaget

Groven, B. (2007). *Det doble blikk - spesialpedagogen i endringstider.* Ph.d.-avhandling.
SVT, Pedagogisk institutt. Trondheim: NTNU Lastet ned (04.05.2015) fra:
<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:122322/FULLTEXT01.pdf>

Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider.* Oslo: Universitetsforlaget

Guðmundsdóttir, S. (2011a). Den kvalitative forskningsprosessen. I Moen, T. & Karlsdóttir, R. (red.) (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning.* Trondheim: Tapir Akademiske Forlag

Guðmundsdóttir, S. (2011b). Narrativ forskning på pedagogisk praksis. I Moen, T. & Karlsdóttir, R. (red.) (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning.* Trondheim: Tapir Akademiske Forlag

- Hatlevik, I.K.R. (2009). *Avgangsstudenten - studentenes vurdering av undervisning, praksis, studieforhold, tilegnet kompetanse, studieatferd og fremtidig utdanning*. Lastet ned (10.02.2015) fra: <http://www.hioa.no/Om-HiOA/SPS/filer-sps/arbeidsnotater/HiO-notat-nr.-2-2009-Avgangsstudenten.-Ida-Hatlevik>
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I Molander, A. & Terum, L. I. (Red.), (2008) *Profesjonsstudier* (s. 321-332). Oslo: Universitetsforlaget.
- Heggen, K. (2010) *Kvalifisering for profesjonsutøving. Sjukepleiar - lærar - sosialarbedar*. Oslo: Abstrakt forlag
- Hernes, H. (2002a). Perspektiver på profesjoner. I Nylehn, B & Støkken, A.M. (red.) (2002) *De profesjonelle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hernes, H. (2002b). Profesjoner og relasjoner. I Nylehn, B & Støkken, A.M. (red.) (2002) *De profesjonelle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoveid, H. (2009). Yrkes sosialiseringen av lærere, nye læreres læring og skolens muligheter for utvikling. I Hoel, T.L., Hanssen, B., Jakhelln, R. & Østrem, S. (red)(2009). *Det store spranget. Ny som lærer i skole og barnehage*. Trondheim: Tapirforlag
- Jakhelln, R. (2009). Et anslag: Å se muligheter i det fremmede. I Hoel, T.L., Hanssen, B., Jakhelln, R. & Østrem, S. (red)(2009). *Det store spranget. Ny som lærer i skole og barnehage*. Trondheim: Tapirforlag
- Johannesen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstract forlag.
- Kinge, E. (2012). *Tverretattlig samarbeid omkring barn. En kilde til styrke og håp?* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Kopperud, S. A. (2011). *Spesialpedagogens rolle i dagens skole*. (Masteroppgave, NTNU). Trondheim: NTNU

- Kleven, T.A. (2014a). Forskning og forskningsresultater. I Kleven, T.A., Hjordemaal, F. & Tveit, K. (red.) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (2. utgave). Bergen: Fagbokforlaget
- Kleven, T.A. (2014b). Data og datainnsamlingsmetoder. I Kleven, T.A., Hjordemaal, F. & Tveit, K. (red.) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (2. utgave). Bergen: Fagbokforlaget
- Kloep, M. & Hendry, L.B. (2003). *Utviklingspsykologi i praksis*. Oslo: Abstrakt forlag
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akameisk
- Lied, R. (20.12.2012) *En utfordring til de blå fra de små*. Utdanningsforbundet. Lastet ned (02.06.2015) fra: <http://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Barnehage/Fag-og-utdanning/Andre-artikler/En-utfordring-til-de-bla-fra-de-sma/>
- Larsen, A.K. (2007). *En enklere metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Larsen, A.S (2009). Konstruksjon og rekonstruksjon av lærer identitet. I: Hoel, T.L., Hanssen, B., Jakhelln, R. & Østrem, S. (red)(2009). *Det store spranget. Ny som lærer i skole og barnehage*. Trondheim: Tapirforlag
- Lassen, K. (2015). *Teori er viktigere enn vi tror for å gjøre en god jobb*. Lastet ned (10.02.2015) fra: <http://www.hioa.no/Aktuelle-saker/Teori-er-viktigere-enn-vi-tror-for-aa-gjoere-en-god-jobb>
- Malmedal, G. (2009). Masteroppgave i yrkesrettet spesialpedagogikk. *Hvordan blir det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen organisert og forstått med tanke på inkludering og tilpasset opplæring for barn med enkeltvedtak?* (Masteroppgave, Høgskulen i Volda) Volda: Høgskulen i Volda

Meld. St. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Lastet ned (24.03.2015) fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>

Meld. St. 24 (2012-2013). *Framtidens barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Lastet ned (24.03.2015) fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/2e8ad98938b74226bc7ff395839434be/no/pdfs/stm201220130024000dddpdfs.pdf>

Meyer, E. S. (2005). *Pedagogisk lederskap i barnehagen* (2. utg.) Oslo: Universitetsforlaget

Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations: a synthesis of the research*. New Jersey: Englewood Cliffs, Prentice-Hall.

Moen, T. & Karlsdottir, R. (2011). Innledning. I Moen, T. & Karlsdottir, R. (red.) (2011) *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag

Molander, A. & Terum, L.I. (2008). Profesjon og skjønn. I Molander, A. & Terum, L.I. (red.) (2008). *Profesjonsstudier*. (2. opplag) Oslo: Universitetsforlaget

NOU 2009: 18 "Rett til læring". Lastet ned (06.06.2015) fra:

<https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/nou-2009-18/id570566/>

Nordahl, T. & Sunnevåg, A-K. (2008). Spesialundervisning i grunnskolen - stor avstand mellom idealer og realiteter. Rapport nr. 2 2008. Elverum: Høgskolen i Hedmark (HiH)

Opplæringslova. (LOV-1998-07-17-61) (2014). Lastet ned (05.06.2015) fra:

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-6>

Forskrift til opplæringslova (FOR-2006-06-23-724)(2014) Lastet ned (05.06.2015) fra:

<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>

- Rammeplanen for barnehagen (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Ravneberg, B. (1998). *Normalitetsdiskurser og profesjonaliseringsprosesser: En studie av den spesialpedagogiske yrkesutviklingen 1880 – 1990*. (Doktoravhandling, Universitetet i Bergen). Bergen: Universitet i Bergen.
- Ravneberg, B. (1999). *Normalitetsdiskurser og profesjonaliseringsprosesser. En studie av den spesialpedagogiske yrkesutviklingen 1880-1990. Rapport nr. 69*. (1999). Institutt for administrasjon- og organisasjonsvitenskap. Bergen: Universitetet i Bergen (UiB).
- Repstad, P. (2002). Virker utdanning I Nyhlen, B. & Støkken, A. M. (red.) *De profesjonelle*. Oslo: Universitetsforlaget
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Røkenes, O. H. & Hansen, P. (2010). *Bære eller bryte* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Simonsen, E. (2012). Spesialpedagogisk profesjonsutøvelse i barnehagen. I Arnesen, A. L. (Red.), *Inkludering: Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s. 214-227) Oslo: Universitetsforlaget.
- Sjøvik, P. (2008). Tiltak for barn med særskilte behov i et historisk perspektiv. I Sjøvik, P. (Red.), *En barnehage for alle* (2. utg., s. 17-33). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2009). Trivsel, stress og utmattelse blant lærere. En paradoksal kombinasjon. *Bedre skole, nr.1-2009 Tidsskrift for lærere og skoleledere*. 30-37. Lastet ned (23.04.2015) fra:
http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Diverse/Utdanningsakademiet/Bedre%20Skole/BS_1_09/BS_01-09-Skaalvik_og_Skaalvik.pdf

St. Meld.11 (2008-2009). "Læreren rollen og utdanningen". Lastet ned (06.06.2015) fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>

St. Meld. 16 (2006-2007). .. og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring. Lastet ned (02.04.2015) fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>

St. Meld. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Lastet ned (02.04.2015) fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>

Støkken, A. M. (2002). Profesjoner: Kontinuitet og endring. I Nylehn, B & Støkken, A.M. (red.) (2002) *De profesjonelle*. Oslo: Universitetsforlaget.

Tangen, R. (2012). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk - en introduksjon. I Befring, E. og Tangen, R. (red.). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen. (Introduksjon, s. 17-30.).

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Tjora, A. H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (2. utg.) Oslo: Gyldendal akademiske

Torgersen, U. (1972) *Profesjonssosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Tveiten, S. (2002). *Veiledning - mer enn ord*. Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet (udatert) *Veilederen spesialpedagogisk hjelp*. Lastet ned (10.02.2015) fra: <http://www.udir.no/Regelverk/tidlig-innsats/Veilederene-i-fulltekst/Spesialpedagogisk-hjelp/>

Utdanningsdirektoratet (2009). Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Lastet ned (04.05.2015) fra: https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Veiledn_Spesialundervisn_2009.pdf

Vikhagen, S. E. (2013). Spesialpedagogens profesjonsutøvelse i barnehagen. (Masteroppgave, NTNU) Trondheim: NTNU

Zimmermann, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner. An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.

Østrem, S. (2009). Innledning: Det store spranget - ny som lærer i skole og barnehage. I: Hoel, T.L., Hanssen, B., Jakhelln, R. & Østrem, S. (red)(2009) *Det store spranget. Ny som lærer i skole og barnehage*. Trondheim: Tapirforlag