

Agnete Vaags

**”Det handler jo om det å forebygge og avhjelpe vansker da”**

En kvalitativ intervjustudie om spesialpedagogisk profesjonsutøvelse i barnehagen

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Trondheim juni 2016-05-24

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse  
Institutt for pedagogikk og livslang læring



## **Forord**

Denne masteroppgaven ble gjennomført ved Institutt for pedagogikk og livslang læring ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) våren 2016 under veiledning av førsteamanuensis i pedagogikk Ingvild Åmot og professor i spesialpedagogikk Berit Groven.

En epoke nærmer seg slutten, og det er på tide å sette et siste punktum for denne masteroppgaven. Det har vært en lærerik og givende prosess. Det er mange som fortjener en stor takk for at jeg nå er i havn.

Jeg vil først og fremst uttrykke takknemlighet for de tre forskningsdeltakerne som stilte opp og delte av sine erfaringer og kunnskap om spesialpedagogisk arbeid i barnehagen.

Deretter vil jeg takke Karianne Kirkaunet og Marit Lysholm som jeg ble kjent med høsten 2015 på NTNU. Vi har stått sammen, hjulpet hverandre, drøftet og diskutert, og jammen har vi kommet oss helskinnet gjennom dette året med masse ny kunnskap og vårt nyvunnet vennskap i bagasjen. Jeg er utrolig glad for å bli kjent med dere.

Jeg vil også rette en stor takk til mine gode kollegaer ved Tildra barnehage for positiv støtte gjennom hele dette året. Jeg vil spesielt takke styrer Ingrid F. Olsen for å tilrettelegge min arbeidssituasjon slik at jeg fikk gjennomført dette året på masterstudiet, og en stor takk til Ellen O. Tverli for å stille opp på prøveintervju, noe som hjalp meg veldig på veien videre.

Til slutt vil jeg uttrykke stor takknemlighet til min utrolig tålmodige familie: Ben, som alltid har tro på meg og som stiller opp i alle sammenhenger, og våre barn Vilde Carina og Alexander. Min Pappa Henning må også takkes for å bidra med all slags hjelp til enhver tid. Dere har alle vært fantastiske, hjelpsomme og en veldig god støtte i denne perioden. Min gode Border Collie Nell må også få en stor takk for å sørge for fine avbrekk enten på tur i Bymarka eller på agilitybanen. Jeg er dere alle evig takknemlig.

Trondheim juni 2016

Agnete Vaags



## **Sammendrag**

Dette er en kvalitativ studie som ble gjennomført ved bruk av forskningsintervju. Det ble benyttet semistrukturerte intervju basert på en intervjuguide for å generere data. Utvalget bestod av tre spesialpedagoger som er ansatt i barnehage

Studien undersøker hva spesialpedagoger i barnehagen vektlegger i sitt arbeid, og hvilke faktorer som innvirker på deres profesjonsutøvelse. Spesialpedagogikk er et komplekst fagfelt som påvirkes av politiske og ideologiske føringer, og forskningsdeltakernes individuelle synspunkter og perspektiver blir derfor belyst i en samfunnsmessig kontekst.

Spesialpedagogene i studien vektlegger i stor grad sakkyndig vurdering og enkeltvedtak som utgangspunkt for den spesialpedagogiske hjelpen som gis. De ser også på IOP som et nyttig verktøy for å konkretisere mål og legitimere det arbeidet de gjør. Mange faktorer spiller inn og påvirker deres hverdag. De politiske føringene og ambisjoner om en barnehage for alle influerer på deres spesialpedagogiske virke, i tillegg til postmoderne strømninger som bidrar til et individuelt fokus og en oppløsning av tidligere etablerte sannheter.

Deltakerne opplever at det har skjedd en forskyvning av det spesialpedagogiske fagfeltet over mot det allmennpedagogiske, og at de nå arbeider mer systemrettet enn tidligere. Det er et større fokus på å se enkeltbarnets vansker i et relasjonelt perspektiv enn før, og det tradisjonelle individuelle fokuset har fått mindre betydning. De er også opptatt av at alle barn skal inkluderes og oppleve tilhørighet, noe som gjør at spesialpedagogisk hjelp i all hovedsak gjennomføres på avdeling og i grupper. Samtidig er mange av de tidligere spesialpedagogiske oppgavene blitt hele personalets ansvar. Det spesialpedagogiske og allmennpedagogiske fagfeltet flyter mer over i hverandre. De oppgir likevel at det er utfordringer knyttet til implementering av spesialpedagogiske tiltak på avdelingsnivå, samtidig som de opplever en reduksjon av antall enkeltvedtak og timer som fordeles til barn med særskilte behov.

Forskningsdeltakerne opplever at det er et stort ansvar å arbeide som spesialpedagog og at det krever en omfattende og sammensatt kompetanse, noe som gjør at de ønsker seg en sterkere jurisdiksjon for de spesialpedagogiske oppgavene. Det å ha en fast spesialpedagog i hver barnehage er noe deltakerne trekker fram som svært betydningsfullt, samtidig som de fremhever samarbeid med andre spesialpedagoger og PP-tjenesten som sentrale faktorer for deres spesialpedagogiske profesjonsutøvelse.



## Innholdsfortegnelse

Forord.....	ii
Sammendrag .....	iv
Innholdsfortegnelse.....	vi
<b>Kapittel 1. Innledning.....</b>	<b>1</b>
1.1 Studiens aktualitet og formål .....	1
1.2 Tidligere forskning.....	2
1.3 Presentasjon av problemstilling .....	4
1.4 Oppgavens struktur .....	4
<b>Kapittel 2. Teoretisk forankring.....</b>	<b>5</b>
2.1 Historisk bakgrunn for spesialpedagogisk profesjonsutvikling .....	6
2.2 Spesialpedagogikk i moderne og postmoderne samfunn.....	8
2.3 Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen .....	9
2.3.1 Organisering av spesialpedagogisk hjelp i barnehagen .....	11
2.4 Spesialpedagog som profesjon.....	12
2.4.1 Utøvelse av profesjonelt skjønn i spesialpedagogisk arbeid.....	14
2.5 Spesialpedagogisk kompetanse.....	15
2.6 Ulike perspektiver på spesialpedagogisk virke.....	17
2.6.1 Tre ulike forståelsesmåter .....	17
2.7 Allmennpedagogikk og spesialpedagogikk .....	19
2.7.1 Tidlig innsats, tilpasset tilbud og inkludering.....	20
<b>Kapittel 3. Metodisk tilnærming .....</b>	<b>23</b>
3.1 Kvalitativ metode.....	23
3.2 Vitenskapsteoretisk grunnlag.....	23
3.2.1 Hermeneutisk fortolkningsramme og min egen forforståelse.....	24
3.3 Kvalitativt forskningsintervju .....	26
3.3.1 Forberedelser.....	26
3.3.2 Utvalg.....	26
3.3.3 Intervjuguide .....	28
3.3.4 Prøveintervju.....	28
3.3.5 Gjennomføring av intervju.....	29
3.4 Bearbeidelse og analyse av det innsamlede datamaterialet .....	30

3.5 Kvalitet i kvalitativ forskning .....	32
3.6 Ethiske vurderinger .....	34
<b>Kapittel 4. Resultater og drøfting .....</b>	<b>37</b>
4.1 Innhold i det spesialpedagogiske arbeidet .....	37
4.1.1 Resultater i kategorien: Innhold i det spesialpedagogiske arbeidet .....	37
4.1.2 Sammendrag av kategorien: Innhold i det spesialpedagogiske arbeidet .....	40
4.1.3 Drøfting av kategorien: Innhold i det spesialpedagogiske arbeidet .....	41
4.2 Spesialpedagogisk kunnskapsgrunnlag .....	45
4.2.1 Resultater i kategorien: Spesialpedagogisk kunnskapsgrunnlag .....	45
4.2.2 Sammendrag av kategorien: Spesialpedagogisk kunnskapsgrunnlag .....	47
4.2.3 Drøfting av kategorien: Spesialpedagogisk kompetanse .....	48
4.3 Spesialpedagog som profesjon .....	52
4.3.1 Resultater av kategorien: Spesialpedagog som profesjon .....	52
4.3.2 Sammendrag av kategorien: Spesialpedagog som profesjon .....	54
4.3.3 Drøfting av kategorien: Spesialpedagog som profesjon .....	54
<b>Kapittel 5. Konklusjon og veien videre .....</b>	<b>59</b>
5.1 Sammenfatning av studiens hovedfunn .....	59
5.2 Veien videre .....	62
<b>Referanser .....</b>	<b>63</b>
<b>Vedlegg .....</b>	<b>70</b>
Vedlegg 1: Tilbakemelding fra NSD .....	70
Vedlegg 2: Forespørsel om deltakelse i en intervjustudie .....	71
Vedlegg 3: Intervjuguide .....	73



## **Kapittel 1. Innledning**

Tema for denne studien er spesialpedagogers profesjonsutøvelse i barnehage. Barn med særskilte behov har rett på spesialpedagogisk hjelp, men forskning viser til at offentlige føringer er vage i forhold til hvem som skal gi hjelpen, og hvordan den skal organiseres og utføres. Spesialpedagog som profesjon er forholdsvis usynlig i de offentlige dokumentene, og hverken lovverk eller gjeldende føringer vektlegger eksplisitte ansvar- og arbeidsoppgaver som knyttes direkte til spesialpedagogers yrkesutøvelse i barnehagen.

### **1.1 Studiens aktualitet og formål**

I denne studien betraktes spesialpedagogen som en profesjon til tross for svak jurisdiksjon og ingen eksklusiv rettighet til å utføre spesialpedagogisk arbeid (jfr. Groven, 2013). Som en av velferdsstatens profesjoner karakteriseres den av at utøverne er betrodd oppgaver som skal utføres på vegne av samfunnet og til beste for borgerne (Molander & Terum, 2008).

Stortingsmeldingen ”Tid for lek og læring” påpeker at samfunnet vårt er i endring og at vi nå står overfor en ny tid. Den poengterer at barnehagen også må fornye seg i takt med de store samfunnsmessige endringene (Meld. St. 19 (2016)). Dette gjelder også for det spesialpedagogiske fagfeltet. Spesialpedagogikk hevdes å stå i et spenningsfelt mellom det moderne og det postmoderne samfunn. Samfunnspolitiske mål om en barnehage for alle og økte inkluderingsambisjoner i norske barnehager og skoler utfordrer tidligere etablerte sannheter, normer og verdier (Hausstätter, 2007). De oppløste samfunnsverdiene åpner for mange nye muligheter, og bidrar til at det stilles spørsmål ved profesjonens legitimitet. Barn med særskilte behov skal ivaretas i stor grad innenfor det allmennpedagogiske tilbudet (Hausstätter & Vik, 2016). Det stilles krav om inkludering, tilpasset tilbud og tidlig innsats. Det antydes at mer spesialpedagogikk skal inn i barnehagelærerutdanninga (Ekspertgruppen i spesialpedagogikk, 2014), og det allmennpedagogiske tilbudet skal styrkes og gi rom for alle barn. En av målsettingene med stortingsmeldingen er å tilby hvert enkelt barn en barnehagehverdag som er tilpasset deres egne behov, og hvor de skal trives, utvikle seg og lære (Meld. St. 19 (2016)).

Til tross for omfattende samfunnspolitiske mål og en etterspørsel etter spesialpedagogisk kompetanse i barnehagen (Ekspertgruppen i spesialpedagogikk, 2014; Vassenden, 2011; Wendelborg m.fl, 2016), er spesialpedagogen som profesjon forholdsvis usynlig og lite

omtalt. Det eksisterer heller ingen tydelige retningslinjer og føringer for hvilke ansvar- og arbeidsoppgaver som hører inn under profesjonen. Hvordan dette vil påvirke og definere spesialpedagogers ansvars- og arbeidsoppgaver i framtida er usikkert. Spesialpedagog kan derfor betraktes som en profesjon i endring (Tveit & Cameron, 2016). Det gjør det interessant å undersøke hva spesialpedagogene selv vektlegger i sitt arbeid, og hva som influerer på deres spesialpedagogiske profesjonsutøvelse.

## **1.2 Tidligere forskning**

Antall forskningsrapporter knyttet til spesialpedagog og spesialpedagogisk profesjonsutøvelse i Norge er forholdsvis beskjedent. Dersom man avgrenser utvalget til å gjelde spesifikt for spesialpedagoger i barnehage, blir antallet ytterligere redusert. Det som derimot finnes av forskning på feltet er svært interessant.

Hovedoppgaven til Lyngseth (1991) indikerer at den spesialpedagogiske profesjonsutøvelsen defineres ut fra ulike aktørers forventninger til spesialpedagogen. Disse forventningene utgjør spesialpedagogens rollesett og er retningsgivende for hvordan spesialpedagogen utfører sine arbeidsoppgaver. En avhandling av Ravneberg (1998) gir et omfattende innblikk i historikken bak spesialpedagogisk profesjonsutvikling, samtidig som den diskuterer profesjonen og dens utvikling og posisjon gjennom ulike paradigmer og strømninger i forskjellige tidsepoker. Hun viser til at samtidas holdninger til normalitet og avvik i stor grad har innvirket på profesjonens utvikling. En undersøkelse av Groven (2007) problematiserer spørsmål som er knyttet til den enkelte spesialpedagogs faglige og etiske egnethet. Det settes også spørsmålstegn ved den økende bruken av assistenter og lærere/barnehagelærere i spesialpedagogisk arbeid, i stedet for fagpersoner med spesialpedagogisk utdanning. Videre poengteres det at spesialpedagog som profesjon mangler føringer for profesjonsutøvelse, og at profesjonen preges av svak jurisdiksjon. Undersøkelsen ble også gitt ut i bokform i 2013.

Kvam (2014) setter fokus på hvor sentral spesialpedagogens skjønnsmessige utøvelse blir i et yrke som mangler detaljregulering i sin masteroppgave. Studien antyder at det ikke finnes noen føringer for spesialpedagogisk virke, og at det da blir rom for den enkelte spesialpedagogs egne skjønnsmessige vurderinger (Kvam, 2014). Funnene bekreftes i stor grad av Vikhagen (2013) i hennes masteroppgave. Spesialpedagogene i undersøkelsen forteller om mangel på både arbeidsinstrukser og konkrete føringer for utøvelse av spesialpedagogisk hjelp. De gir likevel uttrykk for at de selv opplever sin egen rolle relativt

tydelig, men at de har forståelse for at den kan oppleves noe utydelig utenfra. Studien antyder at med vage føringer for profesjonsutøvelsen blir spesialpedagogens kunnskaper, egenskaper og erfaring av stor betydning for hvordan de utfører spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. Berg og Knutsen (2015) undersøker erfaringer fra det første møtet med spesialpedagogisk profesjonsutøvelse i sin masteroppgave. Undersøkelsen indikerer at det spesialpedagogiske fagfeltet er stort og sammensatt og at manglende føringer kan skape utrygghet i arbeidet som nyutdannet spesialpedagog. Den trekker også fram barnehagenes varierende praksis i forhold til organisering av spesialpedagogisk arbeid som et signal om at det trengs tydeligere retningslinjer. Tydelige instruksjoner for hva som forventes og kreves av spesialpedagoger vil bidra til kvalitetssikring av det spesialpedagogiske tilbudet i norske barnehager (ibid.). Både Kvam (2014), Vikhagen (2013) og Berg og Knutsen (2015) argumenterer i sine studier for at spesialpedagogisk profesjonsutøvelse trenger konkrete føringer. Samtidig viser de til at tydeligere retningslinjer kan ha en negativ innvirkning på den spesialpedagogiske hjelpen i forhold til det enkelte barns behov.

Rambøll (2011) gjennomførte en kartlegging av spesialpedagogisk hjelp i norske kommuner og barnehager. Dette ble gjort på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. Rapporten indikerer at det i hovedsak er førskolelærere og spesialpedagoger som benyttes som ekstraressurs ved spesialpedagogisk hjelp og at spesialpedagog, pedagogisk leder og/eller styrer som regel har ansvar for planlegging og gjennomføring av det spesialpedagogiske tilbudet. Rapporten indikerer at både kommuner og barnehager opplever at det kan være vanskelig å skaffe ansatte med spesialpedagogisk kompetanse, og da særlig i små kommuner og barnehager som bare kan tilby små stillingsbrøker og som har lite tilgang på spesialpedagogisk personale. Samtidig antyder rapporten at både styrere i barnehagen og kommunene som barnehagemyndighet bestreber seg på å ansette kompetent bemanning for å sikre kvalitet i tilbudet til barn med enkeltvedtak (Rambøll, 2011).

I 2012-2014 ble det satt ned ei ekspertgruppe i spesialpedagogikk, som ble oppnevnt av Kunnskapsdepartementet. Rapporten ble publisert i juni 2014. Ekspertgruppen diskuterer i sin rapport ulike sider ved spesialpedagogisk profesjonsutøvelse. De viser blant annet at det er et stort behov for spesialpedagogisk kompetanse i barnehagen. Ekspertgruppa diskuterer også hvorvidt det burde være en autorisasjon for å utøve spesialpedagogisk arbeid. Det konkluderes med det ikke er hensiktsmessig å etablere spesialpedagog som en egen profesjonsutdanning på dette tidspunktet (Ekspertgruppa i spesialpedagogikk, 2014).

### **1.3 Presentasjon av problemstilling**

Det er interessant å vite mer om hvordan spesialpedagoger i barnehage vurderer sin egen arbeidssituasjon i lys av samfunnsendringer, politiske prosesser og rådende ideologier som ligger til grunn for deres spesialpedagogiske profesjonsutøvelse. Med utgangspunkt i dette og den tidligere aktualiseringen av oppgaven blir problemstillingen som følgende:

*Hva vektlegger spesialpedagoger i barnehage i sin arbeidshverdag, og hva influerer på deres spesialpedagogiske profesjonsutøvelse?*

### **1.4 Oppgavens struktur**

Denne oppgaven består av i alt fem kapitler. Dette første kapitlet inneholder innledningen, aktualisering og formål for studien samt en oversikt over tidligere forskning på spesialpedagogisk profesjonsutøvelse, i tillegg til denne redegjørelsen av oppgavens struktur. Kapittel 2 angir studiens teoretiske rammeverk og forankring. Kapittel 3 gir en redegjørelse for den metodiske tilnærmingen og de valg som er gjort underveis i forskningsprosessen. I kapittel 4 presenteres studiens funn. Deretter følger en analyse hvor undersøkelsens resultater og problemstilling drøftes i lys av den teoretiske forankringen og tidligere forskning. I kapittel 5 kommer en sammenfatning av studiens hovedfunn. Her er det også gjort forsøk på å si noe om veien videre i forhold til spesialpedagogisk profesjonsutøvelse i barnehagen.

## **Kapittel 2. Teoretisk forankring**

For å få en større innsikt i spesialpedagogens situasjon og hva de vektlegger i sitt arbeid, kan det være hensiktsmessig å vite mer om hva som ligger til grunn for de rådende ideologier, holdninger og verdier på det spesialpedagogiske fagfeltet. Det er også nærliggende å vite mer om hvordan endringsprosesser og utvikling skjer på et fagfelt som ikke er basert på et konkret kunnskapssyn, men som finnes i skjæringspunktet mellom forskjellige paradigmer som vektlegger både ulike verdier og ulik kunnskap (Hausstätter & Vik, 2016).

”Spesialpedagogikk som fag har ingen overordnet eller enhetlig teori som danner basis for fagets egenart og utvikling” (Groven, 2013, s. 48). Det er sammensatt og komplekst, og det har en lang tradisjon for flerfaglig tilfang. Fagets kunnskapsbase kan derfor betraktes som heterogent (ibid). Spesialpedagogikk som fag bygger ikke på et eget vitenskapelig fundament, men blir i stor grad påvirket av forskjellige ideologiske retninger, og preges både av det moderne og det postmoderne synet på verden (Hausstätter, 2007). Dette utdypes nærmere i kapittel 2.2. Faget utvikler seg i en historisk kontekst, og må ses i sammenheng med ulike syn på forholdet mellom individ og samfunn, og gjeldende politiske og ideologiske føringer gjennom ulike paradigmer og tidsepoker (Groven, 2013). Vi kan forstå et paradigme som ”allment anerkjente vitenskapelige resultater som i en periode fungerer som modeller for problemer og løsninger innen et fellesskap av forskere” (Kuhn, 1996, s. 10). Ulike paradigmer påvirker vår forståelse av forholdet mellom mennesker og samfunn (Groven, 2013).

Et paradigme representerer normalvitenskapen eller den etablerte sannheten. Et paradigmeskifte oppstår når den etablerte sannheten utfordres og undergraves. Det oppstår en krisetilstand når teoriene som er utviklet ikke lenger kan forklare virkeligheten. Flere undersøkelser vil kunne gi ny kunnskap og nye oppfatninger som kan føre til at et nytt paradigme oppstår. Dette betegnes gjerne som en vitenskapelig revolusjon. ”Mens normalvitenskapen er bundet til tradisjoner, bidrar revolusjoner til å bryte dem ned” (Kuhn, 1996, s. 10). Denne forståelsen av paradigmer kritiseres på grunnlag av at den har sitt utspring i naturvitenskapen, men den kan likevel være hensiktsmessig for å belyse utvikling av spesialpedagogikk som fag og spesialpedagog som profesjon.

Spesialpedagogikk betraktes som et samfunnsvitenskapelig fag, og har dermed et mål om å forstå samfunnet. Et samfunn vil kunne endre seg raskt i motsetning til naturen, både i form av politiske prosesser og endringer av samfunnsstrukturen. En krisetilstand vil ikke nødvendigvis være et resultat av at teoriene er feil, men at samfunnet endrer seg mye på kort

tid. Teorier og kunnskap som har vært betraktet som en etablert sannhet er med ett ikke lenger relevante. Dette gjelder blant annet tidsproblematikken innenfor spesialpedagogisk forskning. Når forskere har utviklet strategier for å møte de utfordringer som oppstår, så har verden endret seg, og det er ikke behov for de løsningene lenger (Hausstätter & Vik, 2016).

For å få mer kunnskap om det spesialpedagogiske fagfeltet og spesialpedagogers profesjonsutøvelse vil det teoretiske rammeverket i denne studien omhandle historisk bakgrunn for spesialpedagogisk profesjonsutvikling, spesialpedagogikk i spenningsfeltet mellom et moderne og et postmoderne syn på verden, gjeldende lovverk, regulering og organisering av spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, spesialpedagog som profesjon, utøvelse av profesjonelt skjønn og spesialpedagogisk kompetanse, ulike perspektiver på spesialpedagogisk virke, og forholdet mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk.

## 2.1 Historisk bakgrunn for spesialpedagogisk profesjonsutvikling

Ulike perspektiver, ideologier og politiske strømninger har hatt stor innvirkning på det spesialpedagogiske fagfeltet. For å få en bedre forståelse av dagens situasjon velger jeg å se utviklingen i en historisk og samfunnsmessig kontekst. ”Tidsånd, kulturelle og sosiale forhold avgjør hvilke symptomer som til enhver tid er legitime, viktige og gjenstand for faglig og profesjonell interesse og kategorisering” (Simonsen, 2010). Min hensikt er ikke å gi en helhetlig oversikt, men et innblikk i det historiske bakteppet for spesialpedagogisk profesjonsutøvelse i barnehagen. Spesialpedagogikk som fag i likhet med spesialpedagogisk profesjonsutøvelse reflekterer sentrale tendenser og samtidas oppfatninger om normalitet og avvik i de ulike tidsepokene. Utviklingen er med andre ord historisk betinget (Groven, 2013).

Spesialpedagogikk beskrives som et ungt fag med lange røtter (Askildt & Johnsen, 2008). Fagets opprinnelse kan spores tilbake til spesialskolene som ble etablert i Norge relativt tidlig på 1800-tallet. Spesialskolenes hensikt var å gi opplærings- og utviklingsmuligheter til barn og unge som falt utenfor både skolen og samfunnet forøvrig. Skillet gikk mellom barn som ble betegnet som opplæringsdyktige og ikke opplæringsdyktige. ”Fra slutten av 1800-tallet var det rådende synet at *abnorme* barn (blinde, døvstumme og åndssvake), *moralsk forsømt* eller *fordervede* barn og *sinker* skulle differensieres og segregeres<sup>1</sup> for å gi almueskolen større status” (Ravneberg, 2003, s. 214). Tilnærmet parallelt med spesialskolene ble det etablert

---

<sup>1</sup> Med segregering menes her ”(...) utskilling av funksjonshemmede eller andre som ikke falt inn under datidas normalitetsoppfatninger” (Groven, 2013, s. 24).

barneasyl for barn under opplæringspliktig alder. De ble opprettet for å ta vare på fattige barn som var uten tilsyn. Motivene for barneasylene var både å beskytte borgerne, samtidig som barna skulle oppdras til å bli nyttige samfunnsmedlemmer. Barneasylene regnes som forløperne til dagens barnehager (Nilsen, 2014).

I 1951 kom lov om spesialskoler som ga statlige skoler det formelle ansvaret for barn og unge som var "(...) syns-, hørsels- og talehemmede, evneveike, samt barn og ungdom med tilpasningsvansker" (Skogen, 2005, s. 36). Det førte til en omfattende bruk av tester og behov for fagpersoner som kunne sortere barn ut fra grad og art av vansker (Groven, 2013). I 1955 ble det gjennom en revisjon av folkeskolelovene stilt krav til kommunene om å gi ekstra opplæring til barn innenfor ordinær skole. Spesialundervisning fikk en større plass i skolen og det skapte behov for nye fagpersoner. Med blant annet dette som grunnlag ble Statens spesiallærerskole åpnet i 1961 (Skogen, 2005).

Segregerte, særskilte og spesialiserte skoletilbud ble stilt i et kritisk lys i løpet av 1960-tallet. Denne perioden betraktes som en milepæl i arbeidet for barn med særskilte behov (Sjøvik, 2002b). På bakgrunn av nye tanker og ideer om barn med nedsatt funksjonsevne og opplæring, representerte siste halvdel av 1960-tallet et paradigmeskifte (Groven, 2013). Samfunnet skulle nå legge til rette for deres deltakelse og integrering i normalskolen (Ravneberg, 2003). Blomkomiteens<sup>2</sup> innstilling av 1970 brøt med gamle tradisjoner for spesialpedagogiske tiltak, og den lå til grunn for endringer i grunnskoleloven. I 1976 fikk alle barn rett til opplæring, og det ble et krav om å tilpasse opplæringen i forhold til barnas evner og forutsetninger. I tillegg ble det i endringen av grunnskoleloven fra 1969 også gitt rettigheter til spesialpedagogisk hjelp for barn under opplæringspliktig alder (Briseid, 2000). Skolen skulle være en skole for alle (Askildt & Johnsen, 2008). Blomkomiteen påpekte også et behov for en større spesialpedagogisk innsats for barn under opplæringspliktig alder, og løftet fram forebyggende arbeid som sentrale tiltak (Sjøvik, 2002b). Den første barnehageloven kom også i 1976. Den åpnet for at førskolebarn med nedsatt funksjonsevne skulle få prioritet ved opptak til barnehage og det ble innført tilskudd til barnehager som hadde funksjonshemmede barn i barnegruppa (Nilsen, 2014).

---

<sup>2</sup> Blomkomiteen ble oppnevnt av Stortinget, og fikk i 1969 mandat til å foreslå nye lovregler som skulle erstatte spesialskoleloven av 1951 (Briseid, 2000).

Praksisfeltet endret seg i takt med utdanningsstrukturen på 1980- og 1990-tallet. De fleste statlige spesialskoler ble nedlagt eller omgjort til statlige eller regionale kompetansesentre som skulle fungere som ”faglige ressurser i regionene, observere og vurdere behov og legge til rette for tilpasset opplæring i elevens eget nærmiljø” (Ravneberg, 2003, s. 221).

## **2.2 Spesialpedagogikk i moderne og postmoderne samfunn**

Som nevnt innledningsvis står spesialpedagogikken i ”spenningsforholdet mellom det moderne og det postmoderne synet på verden” (Hausstätter, 2007 s. 159). Det er nødvendig å se spesialpedagogikk i en større samfunnsmessig sammenheng da faget ikke utvikles alene i et vakuum. Som en følge av et samfunn i endring, påvirkes også spesialpedagogikk både som fag og spesialpedagog som profesjon (ibid.).

Spesialpedagogikk vokste fram under modernismen (Groven, 2013). Det moderne samfunnet består av ideer og en overbevisning om at det er mulig å skille mellom hva som er ”sant” og hva som er ”falskt”. Det eksisterer etablerte normative regler og rasjonelle sannheter. *Organisering, hierarkisering, klassifisering, standardisering og eksklusjon* er nøkkelord som kan benyttes som innfallsvinkel for å få en bedre forståelse av spesialpedagogikkens vilkår under moderniteten (Vislie, 2004, s. 23). Ifølge Vislie (2004) har vi forlatt den stabiliteten som preget moderniteten, men dette er ikke en uproblematisk påstand. Spesialpedagogikken forholder seg fremdeles til det moderne samfunnsperspektivet i stor grad, men alternative postmoderne perspektiver utfordrer disse verdiene (Hausstätter, 2007). Postmodernismen er i større grad preget av ”(...) tvetydighet, tvil, globalisering og sekularisering av samfunnet” (Groven, 2013, s. 53). Den utfordrer de etablerte sannhetene gjennom endringene i samfunnsstrukturer og samfunnsverdier. ”Grenseoppgangen mellom det moderne og det postmoderne er uoversiktlig, sammensatt og flertydig” (ibid, s. 47). Det er nødvendig å erkjenne at den stabiliteten som preget moderniteten er over, og at veien videre er meget uklart (Vislie, 2004). ”Vi lever i ei tid med raske endringer og endringer på flere fronter samtidig” (Groven, 2013, s. 47). Det postmoderne samfunn er pluralistisk og sammensatt, og har et sterkt individuelt fokus. Oppløsning av tradisjonelle verdimønstre har i stor grad ført til verdipluralisme, og bidratt til å skape nye utfordringer (Johnsen & Østerud, 2003). De oppløste samfunnsverdiene gir tilgang til mange ulike valgmuligheter. Mange opplever en følelse av at de etablerte sannhetene, normene og verdiene som samfunnet tidligere hadde, er i oppløsning. Dette fører til en ”(...) usikkerhet i forhold til hva vi står for og og i hvilken retning vi skal gå” (Hausstätter, 2007, s. 29). Vi lever i et globalt samfunn, som påvirkes av



internasjonale krav og målsettinger. Dette påvirker også spesialpedagogikken. Fagfeltet er i endring, og det får konsekvenser for profesjonen og fagets teorigrunnlag (Groven, 2013; Hausstätter, 2007).

### **2.3 Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen**

Spesialpedagoger i barnehagen skal ha kunnskap om lovverk og overordnede føringer som regulerer spesialpedagogisk hjelp. I hovedsak så dreier det seg om opplæringsloven og barnehageloven, i tillegg til rammeplan for barnehagen. Det er også utviklet en statlig veileder som gir informasjon om forhold knyttet til spesialpedagogisk hjelp.

Opplæringsloven av 1998 §5-7 hjemler rettigheter til barn under opplæringspliktig alder som har særlige behov for spesialpedagogisk hjelp. I *særlege behov* ligger det et krav om at barnet må ha et behov som er ulikt eller mer omfattende enn det behovet barn på samme alder vanligvis har (Utdanningsdirektoratet, 2014). Det må foretas en skjønnsmessig vurdering for å avgjøre om vilkåret er oppfylt. Rettigheten omfatter også barn som ikke har barnehageplass, men i denne oppgaven er det fokus på den spesialpedagogiske hjelpen som gis i barnehagen. Barns rett til spesialpedagogisk hjelp "(...) må vurderes på et selvstendig grunnlag uavhengig av den generelle tilretteleggingen i barnehagen. Dette innebærer at vurderingen må gjøres ut fra barnets behov og ikke ut fra barnehagens tilpasning/tilrettelegging, barnets utbytte og likeverd" (Utdanningsdirektoratet, 2014). Retten til spesialpedagogisk hjelp inkluderer også et tilbud om foreldreveiledning. Statistikk viser en jevn økning av barn med spesialpedagogisk hjelp etter opplæringsloven §5-7 de siste årene, fra 6482 førskolebarn i 2011 til 7950 i 2015 (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Barnehageloven §13 gir barn med nedsatt funksjonsevne rett til prioritet ved opptak om barnehageplass. Det er et kommunalt ansvar at barn med en slik rettighet får barnehageplass (Kunnskapsdepartementet, 2005). I 2015 fikk 3022 barn prioritert opptak i barnehage grunnet nedsatt funksjonsevne. Dette er omtrent like mange som i årene i 2013 og 2014 (Utdanningsdirektoratet, 2015). Barn med nedsatt funksjonsevne defineres som "(...) barn som har skade eller avvik i sosiale, kognitive, psykologiske, fysiologiske eller biologiske funksjoner" (Mørland, 2008). Når en sakkyndig vurdering foreligger, fatter kommunen enkeltvedtak ut fra forvaltningsloven. Den sakkyndige vurderingen bør være klar, tydelig og den skal være individualisert. Med utgangspunkt i sakkyndig vurdering og enkeltvedtaket er det hensiktsmessig at barnehagen utarbeider en plan for den spesialpedagogiske hjelpen.

Planen kan inneholde punkter knyttet til innhold, omfang og organisering av hjelpen. En konkretisering og ansvarliggjøring i forhold til hvem som skal gjennomføre planen er også hensiktsmessig (Utdanningsdirektoratet, 2014). Det er i dag vanlig at barnehager utarbeider en individuell opplæringsplan for barn under opplæringspliktig alder med rett til spesialpedagogisk hjelp (Helland, 2008), selv om dette ikke er et krav fra statlig hold. Mange kommuner gir likevel føringer for utarbeidelse av IOP (Mørland, 2008).

Det foreligger ingen eksakte kompetansekrav for å kunne yte spesialpedagogisk hjelp. Bestemmelsen må likevel forstås slik at spesialpedagogisk hjelp bør utføres av en person med pedagogisk kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2014). I 2013 fikk 15.3% av barn med særskilte behov støtte av spesialpedagog. Resten av barna fikk støtte fra andre yrkesgrupper hvor førskolelærere (40.1%) og ufaglærte ansatte (18.5%) utgjorde de største grupperingene (Lekhal, 2013). Barna med rett til spesialpedagogisk hjelp får i snitt innvilget vedtak om 15 uketimer, fordelt på pedagog og assistent (Utdanningsdirektoratet, 2015). Veilederen påpeker at det er viktig at PP-tjenesten og kommunen tar stilling til hvem som skal gi den spesialpedagogiske hjelpen og hvordan den skal organiseres (Utdanningsdirektoratet, 2014). Den 15.04.2016 kom Kunnskapsdepartementet med en proposisjon til Stortinget angående endringer i barnehageloven og opplæringsloven. Proposisjon 103 L (2016) ble godkjent i statsråd samme dag, og inneholdt forslag til lovvedtak i forhold til blant annet spesialpedagogisk hjelp. Proposisjonen foreslår at sakkyndig vurdering skal ta standpunkt til blant annet hvilken kompetanse de som gir hjelpen bør ha (Prop. 103 L (2015-2016)).

I 2015 ble det fremmet et høringsutkast fra Kunnskapsdepartementet, som blant annet går ut på at alle bestemmelser i opplæringsloven knyttet til barn under opplæringspliktig alder skal flyttes til barnehageloven (Kunnskapsdepartementet, 2015). Dette ble også foreslått i NOU 2012:1 *Til barnas beste*. Formålet med ny regulering er at ”spesialpedagogisk hjelp skal uttrykkes klarere og fremgå direkte av ordlyden i barnehageloven” (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 3). Det stilles også krav til at innhold i vedtak om spesialpedagogisk hjelp skal spesifiseres, og at barnets omgivelser skal inkluderes i den sakkyndige vurderingen. Kunnskapsdepartementet ønsker med dette forslaget å ”sikre en helhetlig regulering av retten til spesialpedagogisk hjelp” (ibid. s. 4), og viser til at denne rettigheten er et viktig tiltak for å sikre tidlig innsats for førskolebarn. Proposisjon 103 L (2016) inneholder forslag om å flytte regelverket om spesialpedagogisk hjelp til barn under opplæringspliktig alder til barnehageloven for å gi et mer logisk og helhetlig regelverk, samt at PP-tjenesten skal bistå

barnehagene med organisasjons- og kompetanseutvikling. Barnehagene kan få hjelp til å utvikle det ordinære tilbudet til barn med særskilte behov og bli bedre rustet i arbeidet med tidlig innsats.

### **2.3.1 Organisering av spesialpedagogisk hjelp i barnehagen**

Lovverk, rammeplan, samfunnsmandatet og vilkår som er gjeldende for barnehagen som organisasjon legger også føringer for spesialpedagoger som har sitt virke der. Barn med særlige behov kan få spesialpedagogisk hjelp også utenfor barnehagens rammer (jfr. Opplæringsloven 1998), men det eksisterer en faglig og politisk enighet om at det er en fordel for barn å få den spesialpedagogiske hjelpen i barnehagen i samvær med andre barn (Mørland, 2002). Barnehagen er en viktig oppvekstarena for barn med særlige behov. Her kan de delta i en mangfoldig hverdag med lek, samspill og stimulerende aktiviteter. Det spesialpedagogiske arbeidet skal bære preg av et helhetlig syn på utvikling og læring, og i samsvar med Rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Barn med særlige behov skal først og fremst ha et allmennpedagogisk tilbud på lik linje med andre barn, og det er viktig at de har mulighet til å delta i aktiviteter og samspill som vanligvis preger en barnehagehverdag. Barn med rett til spesialpedagogisk hjelp har i varierende grad behov for spesiell tilrettelegging. Det er viktig at de mulighetene som ligger i barnehagens hverdagsliv utnyttes. I barnehagen kan trening og annen spesialpedagogisk hjelp utføres i naturlige situasjoner, og bidra til en trygg ramme for barns lek og utfoldelse (Mørland, 2002). Organiseringen kan gjøres på ulike måter, og foreldre og fagpersoner skal samarbeide om hva slags tilbud og hvilke tiltak som er til beste for barnet (Helland, 2008). Organisering av spesialpedagogisk hjelp handler i stor grad om hjelpen skal gis i eller utenfor fellesskapet i barnegruppa. Foruten eksterne tilbud som spesialbarnehager, har den spesialpedagogiske hjelpen tradisjonelt blitt organisert som interne tilbud i barnehage enten i barnegruppa i sin helhet, i mindre gruppe eller alene som en-til-en-opplæring (Groven, 2013). En-til-en-opplæring kan ofte bære preg av treningsopplegg som er preget av formell læring innrettet mot bestemte vansker. Det foregår gjerne i strukturerte situasjoner, og de kan oppleves som et brudd med den norske barnehagetradisjonen (Mørland, 2002). Det å ta barnet ut fra gruppa kan gjøre det vanskeligere for barnet å bli sosialt inkludert i barnehagen, og det er en utfordring å finne gode organiseringsformer som ivaretar barns behov på best mulig måte. Organisering av spesialpedagogisk hjelp kan i denne sammenhengen betegnes som et

dilemma hvor tiltak og behov må være i balanse for å gi barnet best mulig lærings- og utviklingsvilkår (Helland, 2008).

## 2.4 Spesialpedagog som profesjon

I denne undersøkelsen betraktes spesialpedagog som en profesjon (jfr. 1.1). Dette er imidlertid et omstridt begrep og det eksisterer ulike oppfatninger av hvordan det skal forstås (Molander & Terum, 2008). Det er derfor nødvendig å se på hva som kjennetegner en profesjon først, for deretter å se mer på betydningen av spesialpedagog som profesjon og hvordan det kan influere på spesialpedagogisk profesjonsutøvelse.

### Profesjon

Begrepet *profesjon* er av latinsk opprinnelse og betyr erverv, yrke. Profesjonene vokste fram under industrisamfunnet da det oppstod et behov for mer spesialisert kunnskap (Groven, 2013). Det har vist seg vanskelig å trekke tydelige skillelinjer mellom profesjoner og andre yrker, og en del forskere har gitt opp å definere begrepet. Det er likevel enighet om at "(...) profesjoner er yrker som har oppnådd en profesjonell status" (Molander & Terum, 2008, s. 17). I hverdagen bruker vi ordet *profesjonell* om noen som er god eller dyktig til noe på et spesielt område (ibid.). En annen definisjon kan være at "(...) profesjoner er en type yrker som utfører tjenester basert på teoretisk kunnskap ervervet gjennom en spesialisert utdanning" (Molander & Terum, 2008, s. 13).

Profesjonsbegrepet kan deles inn i to dimensjoner. Det ene er det *organisatoriske* aspektet hvor en yrkesgruppe har kontroll over arbeidsoppgavene sine. Det kan være blant annet monopolordninger eller autonomi. Det andre er det *performative* aspektet hvor profesjonen "(...) representerer en bestemt form for yrkesmessig spesialisering" (Molander & Terum, 2008, s. 19). Her må formalisert kunnskap kombineres med bruk av skjønn. En profesjonsutøver betraktes som en profesjonell, og det knyttes forventninger til kompetansenivå og profesjonell kunnskap. Kvaliteten på utførelse av arbeidsoppgaver, praksis av tjenesteytelser og bruk av profesjonelt skjønn på bakgrunn av formalisert kunnskap, er sentralt innenfor dette aspektet (ibid.). Betegnelsen *spesialist* kan også benyttes. Det er en som har "(...) fagkompetanse på et visst nivå, og som utfører sine arbeidsoppgaver på grunnlag av sin spesialisering" (Nylehn, 2002, s. 58). Dette omfatter profesjonsutøvere som har en identifiserbar utdanning slik at de kan sies å ha et fag (ibid.). Når du har fullført en profesjonsutdanning forventes det at du besitter kunnskap som gjør deg kvalifisert til

samfunnsoppgaver som bare kan utføres av personer med tilsvarende kompetanse (Irgens, 2007). Hvor sterk en profesjon er "(...) kjennetegnes blant annet gjennom status og makt og er forankret i profesjonens jurisdiksjon" (Groven, 2013, s. 55). Jurisdiksjonen måles i profesjonens grad av eksklusivitet og kontroll over eget profesjonsfelt (Abbott, 1988). Dette kan ses i sammenheng med det organisatoriske aspektet som handler om at profesjoner kontrollerer sine profesjonsfelt, både eksternt og internt. Den eksterne kontrollen sikrer profesjonen monopol da adgangen til å utføre bestemte arbeidsoppgaver er begrenset til å gjelde personer med en viss type utdanning. Det skaper et eksklusjonskriterium. Profesjonen har stor selvstendighet og utfører sine oppgaver relativt autonomt (Groven, 2013). "Jurisdiksjonen institusjonaliseres ved at staten gir yrkesgruppen en mer eller mindre eksklusiv rett til å ivareta bestemte arbeidsoppgaver på fellesskapets vegne" (Molander & Terum, 2008, s. 18). Myndigheten de gis kan være nedfelt i lovverk eller samfunnsmandat, og den er basert på tillit til yrkesgruppens kompetanse og "gode vilje" (ibid.). Dette sammenfaller med de klassiske profesjonene som også kjennetegnes ved en høy "(...) motivasjon for yrket og et fulltids og livslangt engasjement" (Groven, 2013, s. 55).

#### Spesialpedagog som profesjon.

Spesialpedagoger inngår i det som gjerne kalles "velferdsstatens profesjoner". Dette er kvinnedominerte yrkesgrupper som vokste fram etter 2. verdenskrig innenfor områder som velferd, helse og oppvekst (Ravneberg, 2003). Velferdsstatens profesjoner karakteriseres av at utøverne er betrodd oppgaver som skal utføres på vegne av samfunnet og til beste for borgerne (Molander & Terum, 2008). I Norge ble spesialpedagog som begrep først lansert i 1949 av Marie Pedersen lenge før det ble "(...) etablert utdanningstilbud i spesialpedagogikk i 1961 ved oppretting av Statens Spesiellærerskole" (Groven, 2013, s. 56). Profesjonens yrkesutøvelse har vært definert gjennom lovverk og politiske rammer, og det spesialpedagogiske samfunnsoppdraget har vært lite løftet fram og diskutert (Simonsen, 2010). I NOU 1973: 15 *Utdanning av spesialpedagoger* ble det avklart at betegnelsen spesialpedagog kunne benyttes av personer som hadde minst ett år med videreutdanning i spesialpedagogikk. Ifølge Groven (2013) eksisterer det ingen senere avklaring på nasjonalt nivå av begrepet spesialpedagog.

Spesialpedagog har ingen sterk jurisdiksjon, og betegnes som en semiprofesjon eller som gjerne karakteriseres ved kort utdanning. Semiprofesjonell gir indikasjoner på at noe er halvveis (Støkken, 2002). Spesialpedagog og flere av de andre semiprofesjonene har i den

senere tid utviklet studier på hovedfags-, master- og doktorgradsnivå (Groven, 2013; Støkken, 2002). Dette gjør at noe av forskjellen mellom de klassiske profesjonene og semiprofesjonene forsvinner. Spesialpedagog som profesjon har likevel ingen eksklusiv rettighet til å utføre spesialpedagogiske oppgaver, og det eksisterer ingen utdanningskrav for å gi spesialpedagogisk hjelp (ibid.). Yrkesutøvelsen er ikke beskyttet av lovverk og autorisasjon (Simonsen, 2010). Dette betegnes som en svakhet ved den spesialpedagogiske profesjonen, men en ønsket utvikling fra myndighetenes side (Groven, 2013). Spesialpedagoger har heller ingen felles etiske retningslinjer slik de klassiske profesjonene har (ibid.), men i 2012 ble det vedtatt en felles etisk plattform for lærere og ledere i skole og barnehage. Den omhandler lærerprofesjonens grunnleggende verdier, som menneskeverd og menneskerettigheter, respekt, likeverd, profesjonell integritet og personvern (Utdanningsforbundet, 2012). Det eksisterer også formelle etiske regler som er nedfelt i lovverk. De etiske forpliktelsene for spesialpedagoger er forankret og nedfelt i blant annet forvaltningsloven, opplæringsloven og barnehageloven (Groven, 2013). ”Utover disse bestemmelsene ligger ansvaret for ivaretagelse av etisk atferd hos den enkelte ansatte” (ibid, s. 158). På landsmøtet i Utdanningsforbundet i 2015 ble det vedtatt at det skal opprettes et etisk råd for lærerprofesjonen. Rådets mandat er blant annet å støtte opp om ”(...) etisk forsvarlig praksis i utdanningssektoren til beste for barn, unge og voksne” (Utdanningsforbundet, 2015). ”Profesjonen spesialpedagog er gjenstand for en god del kritikk både i forskning, forvaltning og i praksisfeltet. Det er samtidig slik at spesialpedagogisk kompetanse tillegges vekt i forhold til kvalitet i tiltakene” (Groven, 2013, s. 158).

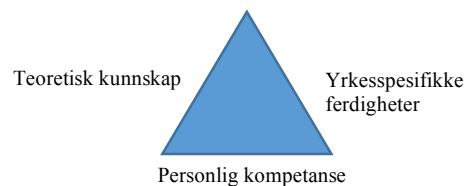
#### **2.4.1 Utøvelse av profesjonelt skjønn i spesialpedagogisk arbeid**

Alle profesjoner utøver skjønn i en eller annen form. Det gis ikke alltid entydige svar på hva som bør gjøres i alle situasjoner, og da må man gjerne benytte egen dømmekraft for å fatte beslutninger (Grimen & Molander, 2008). Velferdsstatens profesjoner fungerer ofte som ”portvakter” som tar beslutninger på vegne av andre mennesker. Dette gir profesjoner som spesialpedagog m.fl. en skjønnsmyndighet. Lovgiver gir de myndighet til å ta beslutninger og legge premisser for hvem som er berettiget til hva (Molander, 2013). I spesialpedagogisk sammenheng vil profesjonsutøvere benytte seg av skjønnsmessige vurderinger i sitt arbeid ut fra den informasjonen de har om den aktuelle situasjonen og/eller tema (Kirkebøen, 2013). Dette gjelder blant annet spørsmål om normalitet og avvik, spesialpedagogiske tiltak, og sakkyndig vurdering. Skjønnselementet vil alltid være til stede i spesialpedagogisk sammenheng da alt av ytelser ikke kan følge universelle og generelle regler. Så lenge det er

behov for individuell behandling av enkelttilfeller, så er det nødvendig med skjønsmessige vurderinger. Profesjonsutøverne gjør vurderingene basert på den kunnskapen og de erfaringene de sitter med (Molander, 2013). Forskning har vist at både godt faglig skjønn og forbausende dårlig skjønn er representert blant fagpersoner (Kirkebøen, 2013). Erfaring er en kilde til variasjon når avgjørelser tas da profesjonsutøverne gjerne sitter med ulike erfaringer i mange sammenhenger (Grimen & Molander, 2008).

## 2.5 Spesialpedagogisk kompetanse

For å illustrere spesialpedagogens kompetanse benyttes *kompetansetrekanten* av Skau (2011) som er en modell for profesjonalitet. Med profesjonell kompetanse menes de "(...) nødvendige og hensiktsmessige kvalifikasjoner i utøvelsen av et yrke" (Skau, 2011, s. 57). Her deles kompetansebegrepet inn i *teoretisk kunnskap*, *yrkesspesifikke ferdigheter* og *personlig kompetanse*. De tre aspektene påvirker og er avhengige av hverandre. Den personlige kompetansen er kompleks og vanskelig å definere. Den vil derfor få en mer omfattende redegjørelse enn de to andre aspektene.



Figur 1: Samlet profesjonell kompetanse (Skau, 2011, s. 58).

Teoretisk kunnskap handler om faktakunnskaper og forskningsbasert viten som faget vårt rommer, yrkesspesifikke ferdigheter omhandler praktiske ferdigheter, teknikker og metoder som særpreger vår profesjon, og personlig kompetanse handler om hvem vi er som personer, og hvem vi lar andre være i møte med oss. "Det er en unik kombinasjon av menneskelige kvaliteter, egenskaper, holdninger og ferdigheter som vi mer eller mindre intuitivt tilpasser ulike profesjonelle sammenhenger" (Skau, 2011, s. 61).

Spesialpedagogisk kunnskapsgrunnlag er noe varierende. Det eksisterer ingen enhetlig teori for spesialpedagogikk, og det eksisterer ingen generelle føringer for spesialpedagogiske oppgaver (Groven, 2013). Spesialpedagogisk formalkompetanse utgjør "(...) et noe uklart og sammensatt landskap" (ibid. s. 143) i og med at det er store forskjeller mellom de ulike utdanningene i spesialpedagogikk i Norge (Ekspertgruppen i spesialpedagogikk, 2014).

De yrkesspesifikke ferdighetene omhandler hvordan man utøver faget sitt. I denne sammenhengen handler det om spesialpedagogiske metoder, å vite hvordan man best kan forebygge og avhjelpe vansker hos barn. Dette kan f.eks. være kartlegging og observasjon, og hvordan man gjennomfører det praktiske arbeidet i sin helhet. Slike ferdigheter utvikles både under utdanning og gjennom praksis.

Den personlige kompetansen rommer så mangt, og er svært sentral i spesialpedagogisk virke. ”Det finnes i dag ikke noe enhetlig og allmenngyldig begrepsapparat som favner denne kompetanseformen” (Skau, 2011, s. 75). Det er vanskelig å definere begrepet, og det er noe som utvikles gjennom hele livet. Kompetansen henger tett sammen med våre erfaringer, og kan betraktes som ”et resultat av bearbeidet livserfaring” (ibid.). Personlig kompetanse utvikles i samspill med andre og gjennom refleksjoner (ibid.). Spesialpedagogisk profesjonsutøvelse innlemmer samarbeid med mennesker på flere plan og i ulike situasjoner, selv om dette ikke nødvendigvis er forankret i statlige styringsdokument (Groven, 2013). I tillegg til det direkte arbeidet med barnet er det gjerne mange samarbeidsoppgaver både internt på barnehagen og eksternt med andre instanser som betinger gode relasjoner.

Den personlige kompetansen kan ses i sammenheng med etiske normer og verdier. Det handler om relasjon, handling og kompetanse. Relasjonskompetanse handler om at profesjonsutøvere skal kunne forstå og samhandle med de menneskene de møter på en god hensiktsmessig måte (Røkenes & Hanssen, 2012). Spesialpedagoger skal bestrebe å utvikle gode relasjoner til de menneskene de samarbeider med (Groven, 2013). *Være-i-kompetanse* er en viktig del av relasjonskompetansen, hvor profesjonsutøveren skal kunne forholde seg til seg selv og til andre, samtidig som de forholder seg til ulike situasjoner eller ytre krav. En bevissthet om seg selv som person og profesjonsutøver er nødvendig (Røkenes & Hanssen, 2012). Handlingskompetanse er også essensielt i spesialpedagogisk profesjonsutøvelse. Det handler om å inneha kunnskaper og ferdigheter som gjør profesjonsutøveren i stand til å handle eller gjøre noe på vegne av en annen (Røkenes & Hanssen, 2012). Groven (2013) setter også begrepet *personlig egnethet* i sammenheng med personlige kompetanse. ”Mens personlig kompetanse er knyttet til yrkes- og profesjonsutvikling, er uttrykket personlig egnethet i liten grad definert. Uttrykket kan kanskje sies å innlemme oppfatninger om å passe til noe” (Groven, 2013, s. 165).



## 2.6 Ulike perspektiver på spesialpedagogisk virke

For å få en bedre forståelse av spesialpedagogers arbeidsfelt blir det naturlig å se nærmere på hvilke mål spesialpedagogikken har, og på hva som ligger i denne målsettingen. Med forsøk på å si noe om hva som bidrar til å definere fokus på det spesialpedagogiske fagfeltet, tas det her utgangspunkt i Tangen (2008) sine tre forståelsesmåter; en *individuell*, en *relasjonell*, og en *samfunnsmessig og kulturell* forståelsesmåte.

Spesialpedagogikk som fag har sitt utspring i arbeid med barn ”med utviklings- og lærevansker eller en funksjonsnedsettelse” (Groven, 2013). Fagets oppgave er å ”hjelp mennesker som på en eller annen måte ikke får den pedagogiske hjelpen de trenger, til å vokse og utvikle seg i det samfunnet de er en del av” (Hausstätter, 2007). Fagets overordnede mål er å fremme gode vilkår for barns læring, utvikling og livsutfoldelse. Sentrale oppgaver er å *forebygge* at vansker oppstår eller får utvikle seg, og samtidig *avhjelp* vansker og barrierer som allerede finnes (Tangen, 2008). Forebygging står sentralt innenfor spesialpedagogikk, og det handler om å sette inn tiltak som skal ”komme en uheldig utvikling i forkjøpet eller å motvirke forverring av en tilstand” (Befring, 2008, s. 170). Barnehagen har stor betydning som forebyggende instans for de barna som har behov for det, og for deres familier, og samfunnet forøvrig (Sjøvik, 2002a). Den medisinske fagtradisjonen har delt forebyggende tiltak inn i en tredeling ved bruk av begrepene: primær-, sekundær – og tertiærforebygging. *Primærforebygging* handler om å forhindre at problemer eller skader oppstår. Dernest er det *sekundærforebygging* som tar sikte på å motvirke utvikling av problemtilstander hos identifiserte risikogrupper. Til slutt er det *tertiærforebygging* som skal redusere og hindre ytterligere konsekvenser av manifesterte problemer (ibid.).

### 2.6.1 Tre ulike forståelsesmåter

Samfunnspolitiske mål som likeverd og inkludering, deltaking og demokrati angir rammer og retningen for spesialpedagogers profesjonsutøvelse. Ulike tilnærminger<sup>3</sup> kan benyttes, og her presenteres tre ulike tilnærminger i forhold til spesialpedagogisk virke; en individuell, en relasjonell, og en samfunnsmessig og kulturell forståelsesmåte. Hver av dem angir en bestemt måte å tenke og handle på innenfor spesialpedagogisk virke. De er gjensidig utfyllende og kompletterende, og de utelukker ikke hverandre (Tangen, 2008).

---

<sup>3</sup> Hausstätter (2007) deler inn i tre ulike programmer; det patologiske, det organisatoriske og det sosiale programmet, mens Persson (2003) skiller mellom kategorisk og relasjonelt perspektiv. Haug (1998) benytter en sosialpatologisk, sosial og antropologisk modell, mens Reindal (2010) skiller mellom individuelle og sosiale modeller.

### En individuell forståelse.

Den individuelle forståelsesmåten har et individsentrert fokus, og er den mest tradisjonelle måten å definere den spesialpedagogiske oppgaven på (Hausstätter, 2007). Utgangspunktet for en slik tilnærming er at fokuset ligger på enkeltindividet og individuelle problemer, og at spesialpedagogisk hjelp skal "(...) avhjelpe eller kompensere for en mangeltilstand" (Tangen, 2008, s. 19). Spesialpedagogen skal kunne hjelpe og behandle personer, og bidra til at problemene forsvinner eller at de reduseres (Hausstätter, 2007). Denne forståelsesmåten var nokså enerådende lenge både i spesialpedagogikken og samfunnet generelt, men en erkjennelse av at den er utilstrekkelig har vokst fram i løpet av de siste tiårene. Kritikere av denne forståelsesmåten har blant annet påpekt at årsaker til vansker kan skyldes samfunnets manglende tilrettelegging, og at det blir ensidig å plassere årsaken til funksjonshemningene kun på det individuelle planet (Tangen, 2008).

### Den relasjonelle forståelsesmåten.

Den relasjonelle forståelsesmåten fordrer at "(...) individuelle særtrekk og tilstander vurderes i forhold til normer, krav og betingelser i situasjonen eller livsmiljøet" (Tangen, 2008, s. 20). De organisatoriske reglene og strukturene kan sammenlignes med rammer, som kan variere fra situasjon til situasjon. "En person kan være funksjonshemmet i noen sammenhenger, men ikke i andre" (Tangen, 2008, s. 20). I et relasjonelt perspektiv skal vansker ses både i individ og miljøperspektiv. Man må derfor vektlegge både individ- og systemfaktorer (Groven, 2013). Det eksisterer en erkjennelse om at funksjonshemning ikke bare kan vurderes ut fra individuelle forutsetninger, men må ses i sammenheng med omgivelsene (Tangen, 2008).

### En samfunnsmessig og kulturell forståelse.

Et ønske om å skape et inkluderende samfunn er også målet i denne forståelsesmåten, men synet på funksjonshemning er et resultat av hvordan vi forstår og oppfatter det samfunnet vi er en del av (Oliver, 1996). Fokus er rettet mot generelle sosiale prosesser og sosiale strukturer i samfunnet (Hausstätter, 2007). Funksjonshemning ses først og fremst som "(...) en konsekvens av manglende tilrettelegging og av problemskapende og skadelige samfunnsmessige vilkår" (Tangen, 2008, s. 21). Hva som er en funksjonshemning er "(...) samfunnsmessig og kulturelt bestemt gjennom de prioriteringer og føringer som styrer utformingen av den sosiale konteksten, og som påvirker menneskers oppfatninger av seg selv og andre" (Tangen, 2008, s. 21).

## 2.7 Allmennpedagogikk og spesialpedagogikk

Fokus på inkludering og tilpasset opplæring utfordrer de etablerte skillene mellom allmenn- og spesialpedagogikk (Groven, 2013; Hausstätter & Reindal, 2016). Det er derfor nødvendig å si noe om hvordan politiske føringer og endringsprosesser påvirker de to fagdisiplinene. I skjæringspunktet mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk finner vi utdanningspolitiske satsningsområder som tidlig innsats, tilpasset tilbud og inkludering. Et forsøk på å avklare disse begrepene avrunder derfor dette kapitlet.

Spesialpedagogikk og allmennpedagogikk har langt på vei vært betraktet som to adskilte fagdisipliner. Spesialundervisning var opprinnelig et alternativt skoletilbud ved siden av folkeskolen fram til 1970-tallet (jfr. 2.1). Det var et beskjedent, men viktig bidrag i det norske opplæringstilbudet. Det spesialpedagogiske og allmennpedagogiske tilbudet ble koblet sammen under utviklingen av velferdsstaten, samtidig som de hadde ansvar for hver sitt område og hver sin elevgruppe (Hausstätter & Reindal, 2016). Pedagogikk og spesialpedagogikk er også ulike fagdisipliner i høyere utdanning. Pedagogikk inneholdt ikke spesialpedagogiske problemstillinger i utgangspunktet (Groven, 2013), og faget har vært assosiert med det vanlige og det generelle. Spesialpedagogikk har vært assosiert med det uvanlige og det spesielle, og forestillinger om normalitet og avvik har mer eller mindre vært grunnlaget for spesialpedagogisk virke (Morken, 2007).

Spesialpedagogikkens overordnede mål om å forebygge og avhjelpe vansker (jfr. Tangen i kap. 2.6) betraktes som allmennpedagogiske oppgaver i dagens utdanningssystem. Dette synliggjøres i skole og barnehage ved at alle barn skal ha et skole- eller barnehagetilbud som er tilpasset deres evner og forutsetninger. Økte inkluderingsambisjoner har forskjøvet forholdet mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk, og allmennpedagoger i dag må ta ansvar for det som tidligere ble betraktet som spesialpedagogiske utfordringer (Meld.St. 18 (2010-2011)). Midtlyngutvalget<sup>4</sup> påpekte at den beste løsningen for barn, unge og voksne med særskilte behov var å forbedre de allmenne ordningene i stedet for å utvikle mer spesialiserte ordninger, men det var ikke enighet i utvalget om hvor tyngdepunktet mellom det allmenne og det spesielle burde ligge (ibid.). Spesialundervisning og spesialpedagogisk hjelp skal i stor grad gis innenfor skolens og barnehagens ordinære rammeverk. Dette ser ut til å skape

---

<sup>4</sup> Midtlyngutvalget ble satt ned av Kunnskapsdepartementet i 2007. De fikk mandat til å undersøke hvordan opplæringstilbudet til barn, unge og voksne med særskilte behov kunne forbedres. De leverte innstillingen NOU 2009:18 *Rett til læring*, som var et viktig utgangspunkt for Meld.St.18 2010-2011, *Læring og fellesskap* (Meld.St. 18 (2010-2011)).

konflikter mellom de to tradisjonene, som nå skal løse barns/elevs utfordringer innenfor samme territorium. Sentrale konflikter er knyttet til ressursbruk og prioritering av ressurser, og hvilke teoretiske perspektiver som danner grunnlag for spesialpedagogisk hjelp. Fra politisk hold gis det tydelige signaler om at utvikling av allmennpedagogiske teorier betraktes som mer verdifullt enn utvikling av spesialpedagogisk fagfelt og kunnskapsgrunnlag. Dette gjør at utdanningsfeltet i dag er dominert av allmennpedagogiske perspektiver, og hvordan dette vil påvirke spesialpedagogisk profesjonsutøvelse, kunnskapsutvikling og fagidentitet i framtiden er et sentralt spørsmål (Hausstätter & Reindal, 2016).

### **2.7.1 Tidlig innsats, tilpasset tilbud og inkludering**

Inkludering er et grunnleggende prinsipp i norsk utdanningspolitikk. Sammen med strategier som tidlig innsats og tilpasset tilbud skal inkludering bidra til at alle barn gis en tilpasset og likeverdig hverdag, forberede barn til skolestart, samt utjevne sosiale forskjeller i befolkningen (Meld.St. 18 (2010-2011)). I rammeplanen for barnehagen (2011) poengteres det at barn under opplæringspliktig alder ikke er en ensartet gruppe, og at barn møter barnehagen med ulike forutsetninger. Videre påpeker den at likeverdige barnehagetilbud av god kvalitet fordrer en individuell tilrettelegging av tilbudet (Kunnskapsdepartementet, 2011). I denne sammenhengen blir det hensiktsmessig å gjøre rede for begrepene tidlig innsats, tilpasset tilbud og inkludering.

#### Tidlig innsats

Tidlig innsats kan betraktes som et forebyggende tiltak. Bakgrunnen for innføring av tidlig innsats i politiske føringer var at forskning viste at det eksisterte en ”vente og se” – holdning i barnehage og skole hvor tiltak ikke ble satt inn tidlig fordi det var en forventning om at barn med ulike vansker eller utfordringer ville vokse det av seg. ” Tidlig innsats må forstås både som innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv, og tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes i førskolealder, i løpet av grunnopplæringen eller i voksen alder” (St.Meld. Nr. 16 (2006-2007)). Hensikten med tidlig innsats er å oppdage vansker tidlig, sette inn nødvendige tiltak, og å begrense vanskenes varighet og konsekvenser (Meld.St. 18 (2010-2011)). Det er også en sentral strategi med tanke på barnehagen som en forebyggende instans i arbeidet med å utjevne sosiale forskjeller. Tidlig innsats er et nødvendig tiltak for å kunne tilrettelegge for hvert enkelt barns behov på en variert og fleksibel måte, og med utgangspunkt i barnets bakgrunn, interesser og forutsetninger. Dette betinger at personalet i barnehagen er i stand til å identifisere barns vansker og sette inn adekvat hjelp (Nilsen, 2014).

## Tilpasset tilbud

Alle barn i skolen har rett til *tilpasset opplæring* etter Opplæringsloven § 1-3. Det vil si at de har rett til opplæring som er i samsvar med individuelle evner og forutsetninger. I rammeplanen for barnehagen (2011) benyttes begrepet *tilpasset tilbud* i stedet. Rammeplanen påpeker at barnehagen skal støtte barns utvikling ut fra deres egne forutsetninger og at den skal "(...) gi et individuelt tilpasset og likeverdig tilbud og bidra til en meningsfull oppvekst uansett funksjonsnivå, bosted, sosial, kulturell og etnisk bakgrunn" (Kunnskapsdepartementet 2011, s.21). Tilpasset opplæring forstås som et overordnet begrep gjeldende for samtlige barn i skolen (Groven, 2013), og på bakgrunn av det blir det naturlig å forstå *tilpasset tilbud* som et allmennpedagogisk begrep også i barnehagesammenheng. Et tilpasset tilbud er et virkemiddel for å sikre en best mulig utvikling for alle barn, og er ment å avhjelpe og forebygge lære- og atferdsvansker (Nilsen, 2014).

Veilederen påpeker at det kan være vanskelig å skille mellom et ordinært tilpasset tilbud og spesialpedagogisk hjelp. "Forskjellen må ses i lys av om tiltaket er rettet mot et enkeltbarn for å forebygge/avhjelpe definerte utfordringer/vansker som har betydning for barnets videre trivsel og helhetlige utvikling" (Utdanningsdirektoratet, 2014). Et tilpasset tilbud i barnehagen inkluderer både ordinært pedagogisk tilbud, som er tilpasset barnas individuelle utviklingsnivå, og spesialpedagogisk hjelp. For å tilrettelegge for et tilpasset tilbud er det nødvendig at personalet i barnehagen har en god oversikt over barnets evner, forutsetninger og utviklingsnivå i forhold til blant annet barnets språklige, sosiale, motoriske og emosjonelle fungering. Kartlegging, observasjoner og samtaler med barnets foreldre kan være nyttige virkemidler i denne sammenhengen (Nilsen, 2014).

## Inkludering

Barnehagen er en viktig oppvekstarena for barn under opplæringspliktig alder i Norge. Politiske føringer har innført *inkludering* som et grunnleggende prinsipp i utdanningspolitisk sammenheng, og ambisjonen er at barnehagen skal være en inkluderende arena for alle barn (Meld.St. 18 (2010-2011)). Et viktig dokument i forhold til prinsippet om inkludering er Salamanca-erklæringen fra 1994. Her ble det vedtatt at alle barn har en grunnleggende rett til utdanning uavhengig av funksjonsevne. Skolen skal være for alle barn, og det vil si at de skal være "(...) institutions which include everybody, celebrate differences, support learning, and respond to individual needs" (UNESCO, 1994, s. iii). "Inkludering handler om å gjøre noe med helheten slik at alle kan finne en naturlig plass der" (Sjøvik, 2002a, s. 35). Barn med

særskilte behov skal ikke føres inn i noe, men de skal ha en selvfølgelig tilhørighet på lik linje med alle andre barn. Bakgrunnen for inkluderingsprinsippet er et menneskesyn som betrakter alle mennesker som likeverdige. Alle må sikres muligheten for å delta aktivt i samfunnet uavhengig av sine forutsetninger. Målet er et samfunn og en barnehage for alle (Helland, 2008). Inkludering som strategi skal bidra til å gjøre fysiske miljø og aktiviteter tilgjengelig for flest mulig, og på den måten vil behovet for særordninger og kompensierende virkemidler bli redusert (Sjøvik, 2002a). I barnehagen skal det ”legges til rette for at alle barn kan føle seg akseptert og verdsatt i det sosiale og kulturelle fellesskapet” (Helland, 2008, s. 465).

Ambisjonene om en inkluderende barnehage skaper utfordringer i samfunnet vårt (Sjøvik, 2002a). Demokrati og individuell deltakelse tillegges stor vekt, samtidig som det eksisterer en uenighet om hva det inkluderende perspektivet egentlig innebærer (Hausstätter, 2007). Inkludering er ikke bare en målsetting, men også en holdning og det fordrer en etisk forankring. Ifølge Reindal (2016) er en forståelse av at enhver er enestående, uerstattelig og unik nødvendig. Hun argumenterer således for en mer grunnleggende etisk begrunnelse for forståelsen av inkluderingstanken, hvor inkludering er verdifullt i seg selv og ikke bare et middel for måloppnåelse i politiske føringer (Reindal, 2016).

### **Kapittel 3. Metodisk tilnærming**

I dette kapitlet vil den metodiske tilnærmingen presenteres. Jeg vil begrunne mine metodiske valg, og på den måten synliggjøre *veien til målet* som er den egentlige betydningen av ordet *metode* (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg vil gjøre rede for det vitenskapsteoretiske utgangspunktet, den hermeneutiske fortolkningsrammen, i tillegg til min egen forforståelse og grunnlag for tolkning av studiens funn. Her er det gjort forsøk på å beskrive forskningsprosessen rikt og detaljert slik at den fremstår som transparent (Nilssen, 2014). Hensikten med å gjøre prosessen gjennomsiktig er å gi innsyn i veien til målet, slik at forskningsprosessen kan vurderes trinn for trinn og gi grunnlag for tolkning av studiens kvalitet (Thagaard, 2013).

#### **3.1 Kvalitativ metode**

I denne undersøkelsen var jeg interessert i hva spesialpedagoger vektlegger i sitt arbeid, og hva som influerer på deres yrkesutøvelse. Jeg anså det derfor som hensiktsmessig å benytte en kvalitativ metode. Jeg ønsket å løfte fram det *emiske perspektivet*, deltakerperspektivet, som er et avgjørende kriterium for gode kvalitative studier (Gudmundsdottir, 2015). Kvalitativ metode er en systematisk og strukturert prosess, samtidig som den skal være intuitiv og kreativ (Nilssen, 2014). Samtidig preges kvalitativ forskning av den konteksten den gjennomføres i og den nærheten man har til forskningsdeltakerne, uavhengig av om data genereres ved bruk av intervju eller observasjon (Tjora, 2012). Kvalitative undersøkelser forholder seg gjerne til et fortolkende paradigme hvor forskningsdeltakernes meninger, opplevelser og erfaringer er i fokus (Tjora, 2012). Det sentrale i kvalitative undersøkelser er å finne et dypere meningsinnhold enn det som er innlysende og åpenbart (Dalen, 2011). Forskeren må ta i bruk alle sine intellektuelle, følelsesmessige og fysiske ressurser gjennom alle deler av forskningsprosessen, og blir dermed selv det viktigste instrumentet i kvalitativ forskning (Gudmundsdottir, 2015; Nilssen, 2014).

#### **3.2 Vitenskapsteoretisk grunnlag**

Denne studien ble gjennomført i lys av et konstruktivistisk paradigme, noe som er ganske vanlig innenfor kvalitativ forskningstradisjon. Et paradigme tolkes gjerne som en virkelighetsforståelse eller en grunnleggende referanseramme for hva som blir ansett som gyldig kunnskap (Hjardemaal, 2014). Innenfor et konstruktivistisk paradigme konstrueres virkeligheten og kunnskapen i møtet mellom forsker og forskningsdeltakerne. Både forsker og

forskningsdeltakere har innflytelse på den prosessen som legger grunnlaget for kunnskapsutvikling. Relasjonen mellom aktørene blir vesentlig da den kan prege den måten kunnskap konstrueres på under intervjuet og hvordan forskningsdeltakeren formidler sine refleksjoner, tanker og erfaringer (Thagaard, 2015). Kunnskap regnes ikke som objektiv, men den skapes aktivt i den interaksjonen som oppstår mellom forsker og forskningsdeltakerne. Det konstruktivistiske paradigmet, i tillegg til det teoretiske rammeverket som inngår i min studie, er retningsgivende for min undersøkelse. De symboliserer den linsa jeg ser verden gjennom og som påvirker alle delene i min forskningsprosess (Nilssen, 2014). Det blir da nødvendig å si noe om denne studiens ontologiske og epistemologiske forutsetninger. Ontologi diskuterer hva som er virkelighet, og om det finnes kun én objektiv virkelighet eller flere subjektive virkeligheter (Fejes & Thornberg, 2009). Jeg har tatt utgangspunkt i at virkeligheten oppfattes ulikt av forskjellige mennesker. Forskningen kan derfor gi mange ulike svar og det finnes ikke bare én sann virkelighet. Min epistemologiske forutsetning var at kunnskap og virkelighet (re)konstrueres i forskningssituasjonen, som i denne studien var under intervjuene. Epistemologi handler om kunnskapsproduksjon og diskuterer hvordan kunnskap oppstår og hva som er sann kunnskap (Fejes & Thornberg, 2009). Jeg tok utgangspunkt i at kunnskap er kontekstuell, og at den ikke nødvendigvis er overførbart til andre sammenhenger. Relasjonen mellom forskningsdeltakerne og meg har dermed hatt stor betydning, og samhandling og kontekst må vektlegges. Som kvalitativ forsker må jeg være oppmerksom på det verdiladete aspektet som jeg hadde med meg inn i studien i kraft av min forforståelse (jfr.). Dette utdypes mer i kapittel 3.2.1.

### **3.2.1 Hermeneutisk fortolkningsramme og min egen forforståelse**

Utgangspunktet for hermeneutikken var et behov for å utvikle metoderegler som kunne fortolke en tekst eller tekstmateriale. Hermeneutikk betyr ”læren om tolkning”. Hensikten var opprinnelig å forstå både tekster, bilder og handlinger (Dalen, 2011). I samfunnsvitenskapelige studier er hermeneutikk en sentral komponent (Nilssen, 2014). Når intervju benyttes som metode, slik som i denne studien, handler det om å fortolke forskningsdeltakernes handlinger gjennom deres utsagn og de transkriberte intervjuene. Det blir mer som en dialog mellom forsker og tekst hvor målet er å finne en dypere mening i teksten enn det som gjøres eksplisitt i intervjuene (Thagaard, 2015). En hermeneutisk tilnærming tar utgangspunkt i at det ikke finnes bare én sannhet, men at fenomener kan tolkes på ulike måter (ibid.). Ulike svar kan oppstå i en og samme kontekst, og er avhengig av forskerens bakgrunn, hensikt og fokus, samt hvilke spørsmål som stilles til datamaterialet



(Nilssen, 2014). Kunnskap utvikles i en dialektisk prosess mellom forskeren og datamaterialet. ”Begrepet hermeneutisk sirkel indikerer at all tolkning består av stadige bevegelser mellom helhet og deler, mellom det som blir fortolket og konteksten, og mellom det som blir fortolket og vår forforståelse” (Nilssen, 2014, s. 73). Hans Georg Gadamer, 1989 i Nilssen (2014) hevdet at vi må forstå helheten ut fra delen og delen ut fra helheten. Alt henger sammen. Kunnskap og forståelse konstrueres i en dynamisk prosess der et spørsmål fører til et svar som fører til et nytt spørsmål (ibid).

Utgangspunktet for all forståelse er forforståelse. Fortolkning vil føre til en ny forståelse og da også en ny forforståelse. Det vil si at jeg hadde med meg min forforståelse inn i studien, og den utviklet seg deretter i et samspill med teori og empiri underveis i undersøkelsen. Gadamer, 1989 i Hjordemaal (2014) kalte denne prosessen for en ”sammensmelting av forståelseshorisonter”. Han mente også at det ikke var mulig å forstå noe som helst uten en forforståelse. Med utgangspunkt i en hermeneutisk fortolkningsramme, blir det da svært vesentlig at man som forsker har en bevissthet om hva ens egen forforståelse bringer med seg inn i et forskningsprosjekt da det kan påvirke de ulike stadiene i forskningsprosessen.

### Min egen forforståelse

Forskerens forforståelse er hans eller hennes egne meninger og oppfatninger i forhold til det fenomenet som studeres. Denne forforståelsen bringer forskeren med seg inn i møte med forskningsdeltakerne i intervjusituasjonen, og også i arbeidet med det innsamlede datamaterialet (Dalen, 2011).

Min egen forforståelse bygger på egne opplevelser i møtet med spesialpedagogisk profesjonsutøvelse. Jeg er utdannet førskolelærer med videreutdanning i spesialpedagogikk, og jeg har arbeidet som spesialpedagog i flere år. Jeg har mange erfaringer, holdninger og meninger knyttet til problemstillingen og innholdet i denne studien, og det er også nettopp disse erfaringene som gjør at jeg finner temaet om spesialpedagogisk profesjonsutøvelse svært interessant. Jeg kan trygt si at jeg har en forforståelse av det spesialpedagogiske fagfeltet i barnehagen i og med at dette er min arbeidsplass og min hverdag. Jeg kjenner på en oppgitthet knyttet til vage føringer for spesialpedagogisk virke, store lokale variasjoner i tilbudet til barn med rett på spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, og manglende krav til utdanning og skikkethetsvurdering for de som skal yte spesialpedagogisk hjelp. Politiske inkluderingsambisjoner har også ført til at jeg opplever noe usikkerhet i forhold til hvordan

den spesialpedagogiske profesjonsutøvelsen i barnehagen vil utvikle seg, og om vi står ovenfor store forandringer framover i forhold til spesialpedagogisk hjelp i barnehagen.

### **3.3 Kvalitativt forskningsintervju**

I denne studien benyttes kvalitativt forskningsintervju for å generere data. Ved å benytte intervju er målet å få innsikt i forskningsdeltakernes opplevelser av egen spesialpedagogisk profesjonsutøvelse. Metoden er derfor valgt med utgangspunkt i problemstillingen. Det kvalitative forskningsintervju søker å forstå verden ut fra forskningsdeltakernes perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015), og det er spesielt hensiktsmessig for å få innsyn i forskningsdeltakernes egne erfaringer, tanker og refleksjoner (Dalen, 2011). Intervju kan være både åpne, strukturerte og semistrukturerte (Dalen, 2011). Jeg har valgt å benytte semistrukturerte intervju, som også er den vanligste formen for intervju innenfor kvalitativ forskning. Ved semistrukturerte intervju velger forskeren ut hvilke tema det skal fokuseres på i forkant av intervjuene (ibid.). Jeg hadde valgt ut 1) Innhold i det spesialpedagogiske arbeidet, 2) Rammer for utførelse av spesialpedagogisk arbeid ved din enhet og 3) Spesialpedagog som profesjon som sentrale temaer på forhånd.

#### **3.3.1 Forberedelser**

Det første som ble gjort av forberedelser var å utarbeide og sende et meldeskjema til Norsk samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) for å søke om tillatelse til å gjennomføre studien. Når prosjektet ble godkjent (vedlegg 1) kunne jeg sette i gang med de videre forberedelsene som å finne fram til aktuelle forskningsdeltakere, utarbeide en mer presis intervjuguide og sørge for at det informerte samtykket (vedlegg2) var signert og forstått av alle deltakerne før jeg gikk videre med selve intervjuene.

#### **3.3.2 Utvalg**

I denne undersøkelsen ble det benyttet et lite utvalg bestående av tre forskningsdeltakere fra tre ulike kommuner i Midt-Norge. For å belyse denne studiens problemstilling var det ønskelig med forskningsdeltakere som hadde erfaringer med arbeid som spesialpedagog i barnehage. De skulle også være tilknyttet ulike kommuner. Årsaken var at jeg ønsket å se på de kommunale føringene som forskningsdeltakerne forholdt seg til som spesialpedagog<sup>5</sup>. Jeg

---

<sup>5</sup> Jeg hadde planlagt å undersøke de kommunale føringene som deltakerne i studien forholdt seg til i sin profesjonsutøvelse, men dette viste seg å bli vanskelig da de spesialpedagogiske håndbøkene til to av de tre kommunene var under revidering på gjeldende tidspunkt. Dette ble derfor ikke gjennomført.

benyttet derfor et strategisk utvalg. Det vil si at de forskningsdeltakerne som inngikk i studien hadde egenskaper eller kvalifikasjoner som kunne belyse problemstillingen (Thagaard, 2013).

Kriterier for utvalget i denne undersøkelsen var at deltakerne var utdannet førskolelærere og at de hadde minimum spesialpedagogikk 1 som videreutdanning. I tillegg var det et krav om at forskningsdeltakerne hadde minst tre års praksis som spesialpedagog i barnehage, og at de fremdeles var ansatt i en slik stilling. Kriteriet om spesialpedagogikk 1 var i samsvar med NOU 1973:15 (jfr. 2.4). Ved å benytte et utvalg med minimum tre års erfaring fant jeg det sannsynlig at de hadde flere opplevelser, synspunkter og refleksjoner knyttet til studiens tema enn om de hadde vært nyutdannede.

### Utvalgsprosedyre

For å få tilgang til forskningsdeltakere valgte jeg å benytte meg av tidligere kollegaer og bekjente innenfor barnehagefeltet. Jeg tok kontakt med folk i nettverket mitt som hadde tilgang til aktuelle forskningsdeltakere i tre ulike kommuner. De ble såkalte *portvakter* (Dalen, 2011). Det vil si at de hadde på ulike måter tilgang til barnehagefeltet og deltakere som kunne være aktuelle for prosjektet mitt. De fant fram til kandidater som kunne tenke seg å delta i studien. Deres kontaktinformasjon ble gitt til meg etter at de hadde bekreftet at de ønsket å delta. Etter at jeg fikk godkjent studien min ved NSD, sendte jeg ut e-poster til samtlige deltakere med et fritt informert samtykke. Etter at de hadde signert og sendt sitt samtykke tilbake til meg, så gjorde jeg avtaler om tid og sted for intervju.

### Presentasjon av forskningsdeltakere

Her presenteres deltakerne i denne studien. Det er benyttet fiktive navn og avrundet alder for å ivareta forskningsdeltakernes anonymitet.

<b>Kode</b>	<b>Alder</b>	<b>Utdanning</b>	<b>Erfaring</b>	<b>Nåværende stilling</b>
Marit	40 år	Førskolelærerutdanning. Spesialpedagogikk 1 & 2	8 år førskolelærer 8 år spesialpedagog	Spesialpedagog i 100% stilling.
Oda	30 år	Førskolelærerutdanning Mastergrad i spesialpedagogikk.	4 år førskolelærer 4 år spesialpedagog	Spesialpedagogisk koordinator i 100% stilling.
Trine	50 år	Førskolelærerutdanning Spesialpedagogikk 1 & 2	Førskolelærer 10 år Spesialpedagog 15 år	Spesialpedagog i 100% stilling.

### 3.3.3 Intervjuguide

Intervjuguiden (vedlegg 3) var delvis strukturert, og utformet med utgangspunkt i traktprinsippet (Dalen, 2011). Til å begynne var det først noen enkle spørsmål som var forholdsvis greie å besvare for forskningsdeltakerne. De kan også beskrives som *oppvarmingsspørsmål* som skal omhandle tema som ikke krever så mange refleksjoner (Tjora, 2012). De omhandlet deltakernes egen erfaringsbakgrunn og motivasjon for valg av utdanning som spesialpedagog. Intervjuguiden inneholdt deretter en oversikt over de temaene og spørsmålene jeg anså som mest sentrale i forhold til å belyse denne studiens problemstilling. Dette var *refleksjonsspørsmålene* som skulle danne kjernen i intervjuene (jfr. 3.3). Jeg la vekt på å formulere åpne spørsmål som ikke kunne besvares med ja eller nei, og som søkte utfyllende svar. De skulle gi forskningsdeltakerne mulighet for å gå i dybden på de områdene hvor de hadde mye å fortelle (ibid.). Spørsmålenes hensikt var å etterspørre deltakernes egne erfaringer, opplevelser, refleksjoner og oppfatninger om det å være spesialpedagog i barnehage. Mot slutten av intervjuguiden åpnet trakten mer opp og ga enklere og mer generelle spørsmål igjen. Dette er *avrundingsspørsmål* for å få med forskningsdeltakeren ut av refleksjonene igjen (ibid.). Avslutningsvis ble det også åpnet for at forskningsdeltakerne kunne utdype ytterligere hvis de hadde noe de ønsket å tillegge som var relevant for tema og problemstilling.

### 3.3.4 Prøveintervju

Min utdanning har bidratt til at jeg har tilegnet meg noe erfaring i forhold til det å planlegge og gjennomføre intervju. Jeg følte meg likevel ikke helt trygg i rollen som intervjuer. Jeg valgte å gjennomføre et prøveintervju først for å teste ut meg selv som intervjuer, og for å sjekke ut om intervjuguiden var godt nok utformet til å generere de data jeg trengte (Dalen, 2013). En kollega sa seg villig til å stille opp på et prøveintervju. Hun oppfylte de kriteriene om utdanning og erfaring som jeg hadde til deltakerne i studien.

Prøveintervjuet hadde stor betydning for hvordan den ferdige intervjuguiden ble utformet. Jeg så blant annet nødvendigheten av å gi noe mer informasjon i forkant av noen av spørsmålene. Det gjorde at jeg introduserte flere spørsmål med å vise til forskning eller retningslinjer først for at deltakerne lettere skulle forstå spørsmålenes hensikt. Dette kalles gjerne for *moulding* (Dalen, 2011). Noen spørsmål ble også omskrevet, andre ble tatt bort. Prøveintervjuet bidro også til utarbeidelsen av nye spørsmål i tillegg til at jeg ble mer bevisst på min egen væremåte. Jeg opplevde at jeg var noe utålmodig, og at jeg trengte å vente lenger før jeg selv

sa noe eller stilte nye spørsmål til deltakeren underveis. Det var en verdifull erfaring å ha med seg før jeg startet opp med de intervjuene som skulle generere data til denne studien.

### **3.3.5 Gjennomføring av intervju**

I forkant av intervjusituasjonen hadde forskningsdeltakerne signert et informert samtykke og godkjent bruk av lydopptaker under intervjuene. Jeg benyttet en diktafon som var liten og enkel å bruke, og jeg hadde prøvd den ut på forhånd. Det gjorde at jeg var komfortabel med hvordan den skulle brukes og at jeg var kjent med dens tekniske egenskaper (Dalen, 2011).

Deltakerne fikk bestemme tid og sted for intervju. Jeg ønsket at det skulle bidra til at de valgte tidspunkt og omgivelser hvor de følte seg fri og avslappet nok til å snakke om studiens tema (Thagaard, 2015). Marit og Trine ville at jeg skulle komme på deres arbeidsplasser, mens Oda ville gjennomføre intervjuet hjemme hos seg selv. Det var satt av ca. en time til hvert intervju.

Under intervjuene forholdt jeg meg til intervjuguiden. Jeg startet med de enkle, innledende spørsmålene. Jeg var opptatt av å vise interesse og lytte oppmerksomt. Samtidig forsøkte jeg vise respekt og forståelse for det som ble sagt. Mine forskningsdeltakere hadde god kunnskap om temaet, og delte mange gode refleksjoner, erfaringer og meninger angående spesialpedagogisk profesjonsutøvelse. Det var likevel nødvendig med oppfølgingsspørsmål. Jeg hadde notert meg noen stikkord, selv om jeg ikke kunne forutse hva det kom til å bli aktuelt å spørre om. Hensikten med oppfølgingsspørsmålene er å få flere nyanserte kommentarer og mer detaljert informasjon (Thagaard, 2013). Stikkordene gjorde det litt enklere for meg å opprettholde fokus på studiens formål og problemstilling. I og med at jeg benyttet diktafon, så ble det enklere å følge med på forskningsdeltakernes fortellinger. Jeg ble da mer frigjort til å konsentrere meg om hvilke oppfølgingsspørsmål jeg skulle stille, og å bidra til god kommunikasjon og flyt i intervjuet (Thagaard, 2015; Tjora, 2012).

Intervjuene ble avrundet med en debriefing (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg gikk gjennom hva som skulle skje videre i forhold til forskningsdeltakernes deltakelse og det innsamlede datamaterialet. Deltakerne fikk også mulighet til å utdype ytterligere, stille spørsmål og komme med kommentarer til intervjuet og forskningsprosessen for øvrig. Som en del av kvalitetssikringen av prosjektet mitt, valgte jeg å benytte ”member-checking” (Lincoln & Guba, 1985 i Postholm (2005)). Dette omtales nærmere i kapittel 3.5.

### 3.4 Bearbeidelse og analyse av det innsamlede datamaterialet

Her vil jeg først gi en beskrivelse av hvordan jeg har bearbeidet datamaterialet for å få analysedata ved hjelp av transkripsjon. Deretter vil jeg gjøre rede for hvordan jeg har utført analysearbeidet med utgangspunkt i den stegvise deduktiv-induktiv metoden, heretter kalt SDI (Tjora, 2012). Denne metoden fordrer at man arbeider induktivt og tar utgangspunkt i empirien i datamaterialet, samtidig som man arbeider deduktivt ved at teoretiske perspektiver også står sentralt både i forkant av og underveis i analyseprosessen. Ved å kombinere deduktiv og induktiv tilnærming til analysearbeidet kan man derfor si at den stegvise deduktive-induktive metoden ligger tett opp til en abduktiv strategi (Tjora, 2012).

Selv om jeg presenterer de ulike delene av analysearbeidet hver for seg, så har det ikke vært en lineær prosess. De ulike delene av prosessen har pågått parallelt og kontinuerlig fra datainnsamling til ferdig analyse. Jeg har arbeidet dynamisk fram og tilbake mellom de ulike delene jfr. kapittel 3.2.1 om hermeneutikk. Jeg har også arbeidet vekselvis induktivt og deduktivt ved å ta utgangspunkt i empirien og knyttet det til teori, samtidig som jeg har lett i litteraturen for å finne teoretiske perspektiver som kan sammenfalle med forskningsdeltakernes utsagn. De teoretiske perspektivene er presentert i kapittel 2.

#### Transkribering av intervju

Transkribering er en sentral del av analyseprosessen og handler om å overføre muntlig tale til tekst. Viktige ord og setninger som repeteres flere ganger blir synlige, og situasjonen blir på en måte levende igjen (Nilssen, 2014). Transkribering av intervjuene i denne studien ble gjort umiddelbart den samme dagen som de ble gjennomført. Det gjorde at jeg fikk transkribert det ene opptaket før det neste ble gjort. Jeg transkriberte alt selv med tanke på at jeg ved å lytte og skrive samtidig kunne få ideer til koding senere i analyseprosessen (ibid.). Det førte også til at jeg ble bedre kjent med datamaterialet mitt. De tre intervjuene på tilsammen 4 timer, ble totalt 87 sider med transkribert tekst. Intervjuet med Marit var på 1 time 10 minutter, Oda 1 time 20 minutter, og Trine 1 time 30 minutter. Jeg benyttet en transkripsjonssmal som hadde store marger og plass for kommentarer. Skrifttypen var Times New Roman med skriftstørrelse 12. Alle linjene var nummerert og det var god linjeavstand (1.5) for at det skulle være lettere å finne fram i datamaterialet (Nilssen, 2014). Jeg transkriberte alt, og all transkribering ble utført på bokmål. Jeg var opptatt av å være så nøyaktig som mulig. Hensikten med transkriberingen var å gjøre intervjuene mer strukturerte og bedre egnet for analyse. Når intervjuene er i tekstform er det lettere å få oversikt over det enn når de

foreligger kun ved lydopptak (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg valgte å beholde lydfilene slik at jeg kunne benytte dem videre i prosessen. Transkripsjon av intervju er en form for datareduksjon, og at det derfor er viktig at man også forholder seg til lydopptakene videre i analysearbeidet (Kvale & Brinkmann, 2015).

### Koding

For å komme i gang med analysen hørte jeg gjennom lydopptakene og leste transkripsjonene flere ganger. Deretter startet jeg med første *analysedokument*, som var transkripsjonen av det første intervjuet. Hensikten var å finne koder ved hjelp av begreper som allerede fantes i datamaterialet. Så tok jeg med meg de kodene inn i arbeidet med andre og tredje analysedokument. Jeg opprettet også nye koder der det var behov for det. På den måten fikk jeg til slutt en liste med tekstnære koder som var induktivt generert fra datamaterialet (Tjora, 2012). Totalt hadde jeg 40-50 koder nedskrevet. Eksempler på noen av disse kodene var: ”Jeg ønsker at vi hadde en høyere status”, ”Det foreligger ikke noe svart på hvitt hva jeg skal drive med”, ”Jeg etterspurte en stillingsinstruks”. Etter denne første kodingen satt jeg nå igjen med et kodesett i tillegg til analysedata (lydopptak og transkripsjon). De kodene jeg benyttet var kun mulig å finne i empirien og i de opprinnelige analysedataene (Tjora, 2012). Kodesettet var beskrivende og egnert seg ikke noe særlig for å sortere data, men i likhet med transkripsjonen så representerte de empirien fra datamaterialet (ibid.). Jeg hadde behov for å strukturere de ytterligere for å få en bedre oversikt. Jeg gikk gjennom transkripsjonene igjen, leste over kodingen, og satte de gruppevis sammen med koder som tilhørte samme tema. Jeg begynte da å ane konturene av det som kunne bli kategorier i det videre analysearbeidet.

### Kategorisering

Kategoriseringsprosessen bestod av å samle de kodene som var relevante for problemstillingen i grupper. Her var det viktig å holde fokus på problemstillingen, og hva den etterspør. Jeg ønsket nå å redusere antall koder. Problemstillingen avgjorde hvilke koder som var relevante i det videre analysearbeidet. Ettersom problemstillingen er todelt, så satte jeg kodene inn under den delen av problemstillingen som de hørte til. Dette bød på utfordringer da noen av temaene går litt over i hverandre, og kan benyttes under begge de to delene. I denne prosessen fant jeg fram til studiens tre hovedkategorier som har utgangspunkt i empirien. De tre kategoriene jeg stod igjen med ble da: *Innhold i det spesialpedagogiske arbeidet*, *Spesialpedagogisk kunnskapsgrunnlag* og *Spesialpedagog som profesjon*. Parallelt med dette arbeidet leste jeg mye faglitteratur for å finne interessante vinklinger og teoretiske

perspektiver som kunne være relevante for de funn jeg gjorde og de kategoriene jeg hadde utviklet i denne prosessen. Dette var nødvendig også for å ivareta den deduktive tilnærmingen i analysearbeidet.

### 3.5 Kvalitet i kvalitativ forskning

Vurdering av *kvalitet* i forskning har tradisjonelt blitt gjort ved å måle studiens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. Disse begrepene er utviklet innenfor den kvantitative tradisjonen, og enkelte kvalitative forskere mener at de ikke egner seg i kvalitativ forskning (Repstad, 2007). Thagaard viser til at det ”(...) ikke eksisterer noen etablert praksis innenfor kvalitativ forskning som anvender alternative begreper for å vurdere spørsmål om forskningens legitimitet” (Thagaard, 2013, s. 23). Hun knytter *reliabilitet* til studiens *pålitelighet*, og *validitet* til studiens *gyldighet*. I tillegg benytter hun begrepet *overførbarhet* til å gjelde spørsmålet om undersøkelsens resultater også kan gjelde i andre sammenhenger (Thagaard, 2013). Jeg velger å vurdere denne studiens kvalitet med utgangspunkt i Thagaard sin forståelse av disse begrepene. Ettersom flere av de virkemidlene jeg har benyttet er ment å styrke både reliabiliteten og validiteten, redegjør jeg for dem under samme kapittel.

#### Reliabilitet og validitet

Studios reliabilitet vurderes ved å stille spørsmål om forskningens pålitelighet og troverdighet. ”Forskeren må argumentere for reliabilitet ved å redegjøre for hvordan dataene er blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen” (Thagaard, 2013, s. 202). Studios validitet er knyttet til tolkning av data, og handler om gyldigheten av de tolkningene som forskeren kommer fram til (ibid.).

Jeg har forsøkt å presisere hvordan jeg har kommet fram til resultatene i studien. Jeg har bestrebet meg på å styrke validiteten og reliabiliteten ved å gjøre forskningsprosessen ”transparent” (Thagaard, 2013). Det vil si at jeg har dokumentert den fremgangsmåten jeg har benyttet, de valgene jeg har gjort underveis, og hvordan jeg har gjennomført analysearbeidet. Lincoln og Guba, 1985 i Nilssen (2014) kaller dette for ”audit trail” eller ettersporing. Ved kvalitative undersøkelser er forskeren selv det viktigste instrumentet, og det blir derfor ”(...) nødvendig at hun beskriver sin egen tolknings- og analyseprosess” (ibid. s. 154). Forskeren selv vil alltid påvirke den kvalitative forskningsprosessen (ibid.), og jeg har derfor gjort rede for egen bakgrunn og forforståelse. Jeg undersøker det fagfeltet jeg selv er en del av, og må derfor ha en bevissthet om hvordan min egen subjektivitet kan virke inn på studien. Nilssen



(2014) diskuterer nærhetsprinsippet, og drøfter det både som en styrke og en utfordring. Jeg har mye relevant kunnskap utover det datamaterialet gir meg. Dette kan være en styrke. Det er samtidig en fare for at denne nærheten kan utfordre forskningens troverdighet. Det er en risiko ved at man kan miste forskersynet når man er involvert i den kulturen eller det feltet man forsker på (Postholm, 2010; Nilssen, 2014). Jeg har kontinuerlig jobbet bevisst med egen subjektivitet og forsøkt å skape nødvendig distanse både til forskningsdeltakerne, konteksten og datamaterialet gjennom hele forskningsprosessen (ibid). Jeg har også redegjort for min egen relasjon til forskningsdeltakerne og konteksten under intervjuene for å styrke studiens reliabilitet (Thagaard, 2013).

For å tydeliggjøre forskningsprosessen har jeg benyttet direkte sitater fra forskningsdeltakerne i presentasjon av funn. Ved bruk av sitater har jeg benyttet *meningsfortettinger* (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette innebærer en reduksjon av intervjueteksten (Nilssen, 2014). Jeg har utelatt småord og pauser for at setningene skal være mer sammenhengende. Sitater er merket med innrykk, skriftstørrelse 10 og mindre linjeavstand enn resten av teksten. Jeg har brukt deltakernes eget språk, og jeg har markert med (...) der hvor det er pause eller brudd i fortellingen. Jeg benyttet også ”member checking” slik at forskningsdeltakerne kunne kontrollere hvordan jeg har oppfattet deres utsagn og at det var deres egne meninger og refleksjoner som kom til uttrykk (Lincoln og Guba 1985 og Miles & Huberman 1994 i Postholm (2005)). ”Member checking” bidrar til å øke troverdigheten av studien (Nilssen, 2014). Jeg presenterte en kort og punktvis oppsummering av intervjuet til hver deltaker i studien, slik at de ble gitt mulighet til å gi kommentarer eller tilbakemelding på innholdet. Alle ga en bekreftelse på at oppsummeringen var i samsvar med deres intensjoner i intervjuet.

Noe som kan ha påvirket datainnsamlingen er at jeg opplevde at jeg ble en bedre intervjuer underveis i forskningsprosessen. Jeg stilte bedre og dypere oppfølgingsspørsmål i de to siste intervjuene enn i det første. Det kan også ha en sammenheng med at jeg fikk et bedre innblikk i hvilken retning studien kom til å ta underveis. Alle intervjuene var preget av en åpen og fri dialog, og vi hadde en felles interesse for det spesialpedagogiske fagfeltet. Det jeg fant ut i etterkant av intervjuene var at vår felles kjennskap til spesialpedagogens hverdag i barnehagen gjorde at vi også hadde et felles språk og en felles forståelse for arbeidet, noe som gjorde at jeg ikke stilte utdypende spørsmål i enkelte situasjoner. Jeg forstod jo hva de mente fordi jeg hadde gjort samme erfaringene selv. Det var jo litt uheldig fordi da fikk jeg ikke så utfyllende beskrivelser som jeg ville fått dersom jeg ikke forsket på eget fagfelt.

### Overførbarhet

Min hensikt med undersøkelsen har ikke vært å komme fram til resultater som kan generaliseres og være gjeldende i alle sammenhenger, slik analyse av kvantitativ forskning kan være. Denne kvalitative studien preges av verdiladede data og en kontekstuell sannhet. Den analytiske beskrivelsen er både knyttet til et bestemt tidspunkt og et spesifikt sted, og det er et beskjedent utvalg med bare tre deltakere. Studien er ikke ment å være overførbar til andre sammenhenger, men sannsynligvis vil deler av innholdet være gjenkjennbart for spesialpedagoger som har sitt virke i barnehagen og andre. ”Det er identifisering av sentrale tendenser som gir grunnlag for gjenkjennelse (Thagaard, 2013, s. 213).

### **3.6 Etiske vurderinger**

Forskning stiller strenge krav til redelighet og god etikk gjennom hele undersøkelsen. Det er viktig at forskeren tar hensyn til etiske vurderinger i alle faser (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har bestrebet meg på å følge de forskningsetiske retningslinjene som ble utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) i 2006. Først måtte jeg sende inn et utfylt meldeskjema til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) for å søke om godkjenning av prosjektet. Etter å ha fått tilbakemelding om at prosjektet kunne gjennomføres, sendte jeg ut et fritt og informert samtykke til de tre aktuelle deltakerne. Det vil si at de fikk tilsendt informasjon om studien og hva deres deltakelse ville innebære. Dette skulle bidra til at deltakerne ble gitt gode forutsetninger for å avgjøre om de ønsker å delta på studien eller ikke (Kvale og Brinkmann, 2015). De fikk også informasjon om at de kunne trekke sin deltakelse når som helst og uten begrunnelse. Samtykket inneholdt en redegjørelse av prosjektet, hvilke mål og metoder som skulle benyttes, og hvordan resultatene skulle formidles (Dalen, 2011). Det var også en svarslipp hvor de kunne signere. ”At samtykket er fritt, betyr at det er avgitt uten ytre press eller begrensninger av personlig handlefrihet. At det er informert, betyr at informanten orienteres om det som angår hans eller hennes deltakelse i forskningsprosjektet” (NESH, 2006).

Når man benytter intervju som forskningsmetode, er det mange etiske hensyn å ta. Relasjonen under intervjuet vil alltid bære preg av makt og asymmetri i og med at det er jeg som forsker som har bestemt hvilket tema og hvilke spørsmål samtalen skal handle om. Målet er likevel at samtalen skal være åpen og fri (Kvale og Brinkmann, 2015), noe jeg opplevde at den var. Det er også jeg som har fortolket og gitt deltakernes utsagn mening, noe jeg har gjort gjennom grundige etiske overveielser. Det er også et krav om at personlige forhold behandles

konfidensielt innenfor kvalitativ forskning. Det er forskeren sitt ansvar å hindre ”(...) bruk og formidling av informasjon som kan skade enkeltpersonene det forskes på” (Dalen 2011, s.101). Ifølge NESH (2006) skal forskningsmaterialet anonymiseres slik at det ikke er mulig å identifisere deltakerne. Vide kriterier gjør at det blir vanskeligere å identifisere deltakerne ut fra deres utsagn. Det gjorde at jeg kunne presentere utsagn til bestemte deltakere. Dette kan bidra til en mer troverdig studie (Dalen, 2011). Jeg benyttet lydopptaker under intervjuene. Opptakene ble lagret på en PC under passordbeskyttelse som bare jeg hadde tilgang til. Ved transkribering av intervju ble de fiktive navnekodene benyttet, slik at de faktiske navnene ikke ble skrevet ned noe sted. Ved prosjektets slutt blir alt av lydfiler, transkripsjoner og annet datamateriale destruert, slik deltakerne ble kjent med i det frie, informerte samtykket.



## **Kapittel 4. Resultater og drøfting**

Dette kapittelet inneholder en presentasjon og drøfting av studiens resultater. De tre kategoriene jeg kom fram til i analysearbeidet, vil sammen med tilhørende underkategorier, danne utgangspunktet for presentasjonen. For hver kategori presenteres deltakernes utsagn gjennom oppsummering og direkte sitater. Avslutningsvis oppsummeres og drøftes hver kategori i lys av studiens teoretiske rammeverk og problemstilling. Drøftinga vil ha fokus på de fenomen som deltakerne løfter fram og som vil belyse studiens problemstilling: *Hva vektlegger spesialpedagoger i barnehagen i sitt arbeid, og hva influerer på deres spesialpedagogiske profesjonsutøvelse?*

I tabellen nedenfor presenteres hovedkategoriene med tilhørende underkategorier. Jeg vil her poengtere at kategoriene i seg selv ikke eksplisitt besvarer problemstillingen, men at de besvarer de mer implisitt. Dette utdypes nærmere i kapittel 5.

<b>Hovedkategorier</b>	<b>Tilhørende underkategorier</b>
Innhold i det spesialpedagogiske arbeidet	<ul style="list-style-type: none"><li>- Arbeidsoppgaver og organisering</li><li>- utfordringer</li></ul>
Spesialpedagogisk kunnskapsgrunnlag	<ul style="list-style-type: none"><li>- Utdanning og erfaring</li><li>- Spesialpedagogisk kompetanse</li><li>- Bruk av skjønn</li></ul>
Spesialpedagog som profesjon	<ul style="list-style-type: none"><li>- Spesialpedagog i barnehagen</li><li>- Spesialpedagogisk samarbeid</li><li>- Samarbeid med PPT</li></ul>

### **4.1 Innhold i det spesialpedagogiske arbeidet**

For å vite mer om hva forskningsdeltakerne vektlegger i sin arbeidshverdag, blir det naturlig å se nærmere på innholdet i deres spesialpedagogiske arbeid. Det er utviklet to underkategorier hvor den første omhandler *arbeidsoppgaver og organisering*, og den andre handler om hvilke *utfordringer* som virker inn på deltakernes profesjonsutøvelse.

#### **4.1.1 Resultater i kategorien: Innhold i det spesialpedagogiske arbeidet**

De tre forskningsdeltakerne har kun ansvar for spesialpedagogiske arbeidsoppgaver, og tillegges ikke ansvar for andre daglige gjøremål i barnehagen. De har heller ingen særlige

oppgaver knyttet til det arbeidet som gjøres i den første fasen når man blir bekymret for et barn. De kommer inn først når sakkyndig vurdering foreligger og det er fattet enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp. Alle tre oppgir at deres hovedansvar er direkte knyttet til barn med enkeltvedtak, og at arbeidsoppgavene derfor er sentrert om de barna som har rett på spesialpedagogisk hjelp og deres foreldre.

### Arbeidsoppgaver og holdninger.

De tre spesialpedagogene er først og fremst opptatt av å følge lovverket de er forpliktet til, og nevner Opplæringsloven og Barnehageloven som sentrale lovverk, i tillegg til føringer som gis i Rammeplanen for barnehagen. De har alle tre fokus på å utarbeide mål og metoder for barn med enkeltvedtak, oppfølging av IOP (individuell opplæringsplan), skriving av halvårsrapporter m.m. Alle deltakerne har ansvar for utarbeidelse av IOP, men da i samarbeid med pedagogisk leder i tillegg til foreldre og eventuelt andre instanser. Trine sier:

Alt samarbeid med andre instanser ligger til grunn for IOP og også foreldrene da. De har jo masse kompetanse på sitt eget barn, og kan bidra mye. De er med på hele prosessen. Når jeg skriver en IOP, så er det på grunnlag av veldig mange forskjellige synspunkt rundt omkring da.

Alle tre vektlegger nødvendigheten av å utarbeide IOP med mål, innhold og metode med utgangspunkt i den sakkyndige vurderinga og barnets enkeltvedtak. Oda sier:

Jeg har alltid jobbet slik at vi lager en IOP for de som har enkeltvedtak. Dette er for å konkretisere mål, synliggjøre litt for foreldrene, få det litt mer ned på papiret hva vi jobber mot, og hva er det som er greit å få med over i skolen. (...) Vi har noe konkret å jobbe ut fra rett og slett.

Marit synes det er mange fordeler ved å benytte IOP:

IOP er jo et kjempegodt verktøy. Den hjelper oss å sette arbeidet inn i et system.

I tillegg nevner forskningsdeltakerne arbeidsoppgaver som implementering av spesialpedagogiske tiltak på avdelingsnivå, veiledning, kartlegging, observasjoner og samarbeid med personalet i barnehagen og med ulike instanser, deltakelse på møter og foreldresamarbeid som sentrale arbeidsoppgaver. Alle oppgir direkte arbeid med barna som svært viktig og meningsfullt for dem. Marit beskriver sin arbeidsdag på denne måten:

Det er mye arbeid direkte rettet mot enkeltbarn, både på avdeling og i gruppe, i tillegg til veiledning og samarbeid med assistent. (...) Det å jobbe inn positive holdninger til personalet er også viktig, og å se alt det gode som skjer i tillegg til de områdene man jobber med.

Oda mener at barna vil profitere på at alle voksne har et blikk for hvilke tiltak som kan være forebyggende for akkurat den barnegruppa de har. Oda forteller:

Jeg synes det er fint å kunne arbeide i grupper. En-til-en-trening blir for meg veldig ensformig. (...) Jeg ønsker en mer allmennpedagogisk tilnærming, uavhengig av om det handler om tilegnelse av språk, lek

eller sosiale ferdigheter, hvor barn lærer i samspill med andre. Jeg ser at vi når f.eks. målene i IOP raskere ved en slik tilnærming.

Trine beskriver sitt arbeid på denne måten:

Det handler jo om det å forebygge eller avhjelpe vansker da. Det er jo det som er det overordnede ansvaret mitt. Jeg jobber veldig mye direkte i arbeid med barna og med avdelinga, på individ- og systemnivå. (...) En ting er å ha en bevissthet om hva barnet kan og ikke kan, men man må også ha fokus på hvilke rammer er det barnet lever innenfor på avdeling og i hjemmet.

Marit er opptatt av at barna skal ha gode dager i barnehagen. Hun sier:

Barnet skal ha fremgang og at barnet skal ha fine dager, tenker jeg på. (...) Barnet skal alltid være i sentrum. Det skal ikke bare være jobb, slit og mas, men ungene skal oppleve mestring og glede og ha det bra – og å være barn i barnehagen. (...) De har behov for noen som ser de, og ei god avdeling som klarer å tilrettelegge på en god måte.

Deltakerne legger stor vekt på overgangen mellom barnehage og skole. Trine sier:

Skole har jeg mye samarbeid med. Den er en viktig samarbeidspartner i overgangen til skolestart for de barna jeg jobber med. (...) Det jeg jobber med er jo veldig avgjørende med tanke på hvor barnet er når det skal starte på skolen. Målet er å få en godt tilrettelagt og forutsigbar overgang.

Forskningsdeltakerne opplever at det er et økt fokus på å arbeide mer mot systemet rundt barnet enn å fokusere på individets vansker og utfordringer, i tillegg til å benytte allmennpedagogiske tiltak i spesialpedagogisk arbeid. Oda sier:

Skillet mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk blir svakere og svakere kan du si. (...) Jeg vil gjerne at spesialpedagogikk skal inn i det allmennpedagogiske på en måte. Jeg ønsker at vi skal jobbe litt forebyggende i form av spesialpedagogiske tiltak på forhånd. Jeg er opptatt av at vi skal ha en sterk allmennpedagogisk grunnmur. (...) Så for oss begynner det å gå litt over i hverandre kan du si og det er det som er målet mitt. (...) Hvis det vi tilbyr innenfor allmennpedagogikken er mye sterkere, så vil behovet for ressurser og spesialpedagogisk hjelp bli mindre. Og det er det som er målet.

Trine opplever at det er blitt en endring i arbeidsoppgavene de siste årene. Hun forteller:

Jeg tror jeg har mye mer fokus på systemarbeid nå enn tidligere. Nå jobber vi mye mer inn mot allmennpedagogikken opplever jeg. (...) I utgangspunktet så ønsker jeg å gjøre det meste inne på avdeling med tanke på inkluderingsbegrepet, som jeg synes er veldig sentralt. Når jeg trekker ut barn fra barnegruppa så skal det være gode faglige begrunnelser for hvorfor jeg gjør det. (...) Avdelinga ivaretar veldig mye av det som tidligere ble gjort/ivaretatt av spesialpedagog. Det ligger nå i grunnen av det allmennpedagogiske.

De påpeker også at det iblant kan være behov for en-til-en-trening også, f.eks. ved innlæring av nye ferdigheter o.l. Trine poengterer at da er det gjerne i samråd med foreldre og andre faginstanser at barnet tas ut av gruppa. Alle de tre spesialpedagogene har et eget rom tilgjengelig som de kan bruke ved behov for en-til-en-trening.

Spesialpedagogene har mye kollegaveiledning, og dette utgjør en stor del av arbeidet deres. I forbindelse med IOP og tilrettelegging av det spesialpedagogiske tilbudet til barn med enkeltvedtak er det særlig behov for veiledning. De opplever også at samarbeid utgjør en vesentlig del av jobben. De samarbeider mye med foreldre, kollegaer, andre spesialpedagoger, skole og andre faginstanser.

### Utfordringer i det spesialpedagogiske arbeidet.

De tre spesialpedagogene opplever alle at det er utfordringer i spesialpedagogisk arbeid. For lite tid og mangel på ressurser går igjen hos alle tre, i tillegg til at samtlige påpeker at ansvarliggjøring av personalet og implementering av tiltak kan være utfordrende. Oda sier:

Jeg synes ikke det er så enkelt fordi de tenker at det her fikser du. Så tar vi våres. De bryr seg ikke så hardt. (...) Men det er veldig stor variasjon. De pedagogiske lederne har større interesse, og de deltar også i utarbeidelse av IOP. Det er noe med ansvarliggjøring av de ansatte også. (...) Vi skal jobbe sammen for enkeltungene, for barnegruppa og for avdelinga.

Trine synes det er ei utfordring at når det fattes enkeltvedtak og det foreligger en sakkyndig vurdering, så fordeles det færre timer enn de har behov for. Marit føler også på at ungene trenger mer hjelp og tettere oppfølging enn det de får. To av deltakerne samarbeider med assistent som styrkning for barn med enkeltvedtak ved sine enheter. De synes likevel at det er altfor få ressurser i forhold til barnas behov, og at de spesialpedagogiske assistentene ofte benyttes som vikarer ved fravær i grunnbemanninga.

#### **4.1.2 Sammen drag av kategorien: Innhold i det spesialpedagogiske arbeidet**

Deltakerne i studien oppgir at de har mange av de samme arbeidsoppgavene<sup>6</sup>. Dette gjelder særlig planlegging, tilrettelegging og deltakelse i det direkte arbeidet med barna, veiledning, samarbeid, kartlegging og observasjoner. Alle vektlegger sterkt betydningen av å utarbeide en IOP både som et arbeidsverktøy for egen del, og for å legitimere og synliggjøre det arbeidet de gjør for kollegaer, foreldre og andre instanser. IOP har en sentral rolle i forhold til implementering av spesialpedagogiske tiltak. Forskningsdeltakerne oppgir at det har vært endringer i det spesialpedagogiske arbeidet de siste årene, og de opplever et økt fokus på forebygging, allmennpedagogiske tiltak, inkludering og systemrettet arbeid.

De tre deltakerne oppgir at det er utfordringer knyttet til utøvelse av spesialpedagogisk virke. De mest fremtredende utfordringene er knyttet til gjeldende rammebetingelser for spesialpedagogisk hjelp. De oppgir mangel på tid og knappe ressurser, i tillegg til at spesialpedagogiske assistenter ofte må vikariere i grunnbemanninga ved fravær. Samtlige deltakere setter også fokus på utfordringer som oppstår når spesialpedagogiske tiltak skal implementeres på avdelingsnivå.

---

<sup>6</sup> Det er nødvendig å avgrense oppgaven noe, og det blir dermed ikke plass til å inkludere alle arbeidsoppgavene deltakerne vektlegger i sine utsagn. De mest framtrædende arbeidsoppgavene som utelates i drøftingen er foreldresamarbeid og veiledning, noe deltakerne fremhevet som sentrale arbeidsoppgaver.



### 4.1.3 Drøfting av kategorien: Innhold i det spesialpedagogiske arbeidet

Drøftingen vil omhandle sentrale arbeidsoppgaver, holdninger til spesialpedagogisk arbeid og deltakernes opplevelse av endringer på det spesialpedagogiske fagfeltet. Til slutt drøftes utfordringer knyttet til knappe ressurser og implementering av spesialpedagogiske tiltak.

Opplæringsloven §5-7 og barnehageloven danner grunnlaget for deltakernes spesialpedagogiske profesjonsutøvelse. De oppgir mange av de samme arbeidsoppgavene og ansvarsområdene. Dette indikerer at det eksisterer en felles oppfatning eller en viss forutsigbarhet i forhold til hva spesialpedagogers arbeidshverdag skal bestå av til tross for vage føringer og et lite eksplisitt definert samfunnsoppdrag (Simonsen, 2010).

Postmoderne strømninger og økte politiske inkluderingsambisjoner bidrar til et individuelt fokus som kommer til uttrykk gjennom deltakernes vektlegging av IOP som synliggjør mål og metoder i arbeidet med barn med særskilte behov. Over 80 % av barn med rett til spesialpedagogisk hjelp har IOP (Wendelborg m.fl, 2016), noe som synliggjør en vektlegging av formaliserte prosedyrer (Arnesen & Simonsen, 2011). Sentrale føringer har foreløpig ingen krav om IOP for barn under opplæringspliktig alder, men det er i dag vanlig at barnehager utarbeider en slik plan for barn med særskilte behov (Helland, 2008). Deltakerne oppgir at IOP baseres på sakkyndig vurdering fra PP-tjenesten og barnets enkeltvedtak. De opplever trygghet og legitimitet i arbeidet når de arbeider ut fra IOP, noe som kan illustrere et behov for tydeligere føringer for profesjonsutøvelsen. IOP er også et viktig hjelpemiddel i forhold til samarbeidet mellom spesialpedagog, foreldre og barnehage (Helland, 2008), noe deltakerne også uttrykker. Forpliktelse til gjennomføring av IOP er sterk, og den er styrende i det spesialpedagogiske arbeidet (Groven, 2013).

Spesialpedagogikk som fag utvikler seg og lar seg påvirke av politiske og ideologiske føringer (Groven, 2013). Fokus på inkludering og tilpasset tilbud utfordrer de etablerte skillene mellom allmenn- og spesialpedagogikk (Groven, 2013; Hausstätter & Reindal, 2016). Deltakerne opplever en forskyvning av spesialpedagogiske arbeidsoppgaver til mer allmennpedagogiske oppgaver. Fra politisk hold har disse endringene vært en ønsket og styrt utvikling (Groven, 2013). Allmennpedagogiske prinsipper og tiltak er kommet inn under det spesialpedagogiske feltet og omvendt. Dette kan ses i lys av Midtlyngutvalgets innstilling om at den beste løsningen for barn med særskilte behov er å styrke de allmenne ordningene, i stedet for de spesialiserte (NOU 2009:18). Deltakerne i studien gir uttrykk for at de er positive

til endringene, og at de ønsker en styrkning av det allmennpedagogiske tilbudet. I dagens utdanningssystem betraktes den spesialpedagogiske målsettingen om å forebygge og avhjelpe vansker (jfr. Tangen, 2008) som allmennpedagogiske oppgaver. Allmennpedagoger må ta ansvar for det som før ble betraktet som spesialpedagogiske oppgaver (Meld.St. 18 (2010-2011)), noe også deltakerne synliggjør når de peker på verdien av et godt tilrettelagt tilbud på avdeling for barn med særskilte behov.

Gjennom tidlig innsats ønsker regjeringen at barnehagen skal gi god støtte til barn ut fra deres individuelle behov. Samtidig gir ikke dagens rammeplan tydelige nok føringer for barnehagens ansvar for å fange og følge opp barn som har behov for særskilt hjelp (Meld. St. 19 (2016)). Tidlig innsats handler om å oppdage vansker tidlig, sette inn tiltak og begrense vanskenes varighet og konsekvenser (Meld.St. 18 (2010-2011)). Deltakerne setter fokus på forebygging og avhjelping av vansker i sitt arbeid, og det er i samsvar med den spesialpedagogiske målsettingen om å hjelpe mennesker som ikke får den pedagogiske hjelpen de trenger (Hausstätter, 2007). De nevner ikke samfunnspolitiske strategier som tidlig innsats og tilpasset tilbud, men disse virkemidlene synliggjøres gjennom deltakernes holdninger til spesialpedagogisk hjelp. De indikerer også et ønske om at de spesialpedagogiske tiltakene skal ha både en primær- og en sekundærforebyggende effekt.

Økt fokus på tidlig innsats og systemrettet arbeid er forebyggende tiltak som skal styrke barnehagen slik at behovet for enkeltvedtak og ekstra ressurser reduseres (Wendelborg m.fl, 2016), noe også en av deltakerne framhever som en sentral målsetting. De tre deltakerne oppgir kartlegging og observasjon blant metodene som skal bidra til å møte de overordnede forventningene om tidlig innsats. Fra politisk hold legges det stort press på kartlegging av barn i stadig tidligere alder (Arnesen & Simonsen, 2011). To sentrale målsettinger er å utjevne sosiale forskjeller og at barn skal være bedre rustet til skolestart (Meld.St. 18 (2010-2011)). Deltakerne er opptatt av å bidra til en god overgang til skolen samtidig som de synliggjør en holdning om at barndommen også har en egenverdi i seg selv. De ønsker å bidra til at barn med særskilte behov får gode dager i barnehagen og et likeverdig tilbud i forhold til andre barn, noe som er i tråd med rammeplan for barnehagen og barnehagens samfunnsmandat (jfr.2.7.1). Det finnes en fare for at politikernes krav om tidlig innsats blir ensbetydende med tidlig identifisering og diagnostisering av enkeltbarn (Arnesen & Simonsen, 2011). I så fall utgjør dette en risiko for at flere barn gis en avvikerrolle, noe som tidlig innsats egentlig skulle motvirke (Jensen, 2009). For noen barn vil det være en fordel å

få adekvat hjelp tidlig, men for andre barn vil det føre til marginalisering og stigmatisering (Arnesen & Simonsen, 2011). Dette synliggjør et spesialpedagogisk dilemma. Uansett om man identifiserer og kategoriserer forskjellighet eller ikke, kan det føre til stigmatisering, marginalisering og undertrykkelse (Reindal, 2010).

Politiske føringer har en målsetting om at spesialpedagogisk hjelp ikke skal medføre segregering av barn, men hensynet til barnets beste skal være avgjørende for hvordan det spesialpedagogiske arbeidet utføres (Meld.St. 18 (2010-2011)). Dette gir noen føringer for utøvelse av spesialpedagogisk virke. Barn med særskilte behov har behov for et godt allmennpedagogisk tilbud på lik linje med alle barn (Wendelborg m.fl, 2016), noe deltakerne antyder at de vektlegger. De signaliserer også at de i stor grad har fokus på å utføre den spesialpedagogiske hjelpen i barns naturlige miljø i barnehagen (jfr. Mørland, 2002). De oppgir at de har et mye større fokus på systemarbeid og forebygging enn de har hatt tidligere. De gir uttrykk for at en relasjonell forståelse, eller en kombinasjon av de ulike forståelsesmåtene, hvor vansker ses både i individ- og miljøperspektiv, har stor utbredelse i deres arbeid. Samtidig kan det tenkes at en samfunnsmessig og kulturell forståelse også ligger til grunn for spesialpedagogenes fokus på inkludering og tilrettelegging av barnets miljø i barnehagen (jfr. Tangen, 2008), selv om deltakerne ikke benevner eksplisitt de ulike forståelsesmåtene. Deres utsagn indikerer at den tradisjonelle individentsentrerte forståelsesmåten har fått mindre plass. Dette samsvarer med annen forskning hvor barnehagen fremstår som en inkluderende arena der barn med funksjonsnedsettelse i stor grad tilbringer mesteparten av barnehagedagen sammen med andre barn på avdeling (Wendelborg m.fl, 2016). Kritikken om at det blir for ensidig å plassere årsaken til funksjonelle vansker kun på individet og at funksjonshemming også må ses i sammenheng med omgivelsene (Tangen, 2008), ser ut til å ha fått gjennomslag på praksisfeltet.

I 2011 ble det en overgang fra øremerkede midler til rammefinansiering av barnehagene. Det innebærer at statstilskuddet som tidligere var øremerket barnehageformål nå innlemmes i de kommunale rammetilskuddene. Rammefinansieringen gir de statlige myndighetene mindre kontroll, og overlater tildeling av midler til kommunene (NOU 2012:1). Dette kan være en mulig årsak til at deltakerne opplever at barn med behov for spesialpedagogisk hjelp får færre timer etter Barnehageloven nå enn tidligere. Samtidig viser Wendelborg m.fl. (2015) til at de fleste kommuner har videreført et øremerket tilskudd, helt eller delvis, til barn med nedsatt funksjonsevne.

Hulthin & Pålerud (2013) antyder at den nye rammefinansieringsmodellen ikke har bidratt til økt kvalitet i barnehagen slik den var tenkt til å gjøre. Tilbudet til barn med særskilte behov har blitt dårligere og bemanningstettheten har hatt en markant nedgang. Det er en tendens til at barn med særlige behov rammes først når bemanningen reduseres. Dette gjenspeiles i deltakernes utsagn om at den spesialpedagogiske assistenten benyttes som vikar ved fravær i grunnbemanninga. Spesialpedagogisk hjelp i små grupper er vanskeligere å få gjennomført når bemanningen er knapp (Hulthin & Pålerud, 2013). Wendelborg m.fl. (2016) antyder at kommunene har tilpasset seg det samme utgiftsnivået som før rammefinansieringen ble innført, og at barn med nedsatt funksjonsevne har et like godt tilbud som før. Samtidig gir den indikasjon på at barn med litt uklare utfordringer (uten diagnoser) kan ha fått et dårligere tilbud. Myndighetenes ønsker om at den spesialpedagogiske hjelpen i stor grad skal gis innenfor det ordinære tilbudet og at det skal fattes færre enkeltvedtak kan også ha en innvirkning på deltakernes opplevelse av knappe ressurser (Meld.St. 18 (2010-2011)). Henvisninger til PPT har økt som følge av rammefinansieringen da det nå kun er enkeltvedtak som utløser ressurser (Wendelborg m.fl, 2016). Statistikk viser at det har vært en jevn økning av barn som mottar spesialpedagogisk hjelp etter Opplæringsloven §5-7 siden 2011 fram til 2015 (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Tilpasset tilbud, inkludering og tidlig innsats betraktes som allmennpedagogiske tiltak (Ekspertgruppen i spesialpedagogikk, 2014). Disse strategiene involverer og stiller krav til alle ansatte om å ta ansvar for et likeverdig tilbud til alle barn (Kunnskapsdepartementet, 2011). Barn med særlige behov skal ha en selvfølgelig tilhørighet på lik linje med andre barn, og en naturlig plass i barnehagen (Sjøvik, 2002b). Empirien i datamaterialet indikerer at noen av de barnehageansatte bedriver en slags ansvarsfraskrivelse i forhold til barn med særskilte behov. Det må presiseres at dette ikke gjelder alle ansatte, og deltakerne gir også uttrykk for at det er mye kompetanse og godt arbeid på avdelingene. Deltakerne fremhever særlig de pedagogiske lederne og deres innsats i arbeid med barn med særskilte behov. I følge Solli (2010) skapes en inkluderende barnehage når spesialpedagogiske tiltak innlemmes i hverdagen, noe som synliggjør et dilemma i denne studien. Isolering av spesialpedagogens ansvar og fraskrivelse av ansvar fra annet pedagogisk personale tjener ikke de barna det gjelder. Et helhetlig utviklingstilbud fordrer et best mulig samarbeid (Groven, 2013). Spesialpedagogisk hjelp skal i stor grad gis innenfor barnehagens ordinære rammeverk (Hausstätter & Reindal, 2016). Alle ansatte har ansvar for å møte det enkelte barns behov på en god måte, og dette skal ikke hvile på enkeltaktører alene (St.Meld. Nr. 16 (2006-2007)).

Dersom en forventer at alt løser seg når det er en spesialpedagog på barnehagen, så er det en risiko for spesialpedagogen får ansvar for barn med særskilte behov og at resten av personalet har ansvar for de øvrige barna (Wendelborg m.fl, 2016). Endringer til rammefinansiering av barnehager (NOU 2012:1), ønske om reduksjon av enkeltvedtak (Meld.St. 18 (2010-2011)) og barnehageansattes ansvarsfraskrivelse kan i verste fall føre til at barn med særskilte behov blir dobbelttapere. De mister retten til spesialpedagogisk hjelp gjennom de politiske føringene *uten* at det etableres en bedre tilpasning innenfor ordinære rammer, slik Groven (2013) problematiserer i forhold til skolen. Det er nærliggende å tenke seg til at denne problemstillingen også kan være overførbart til barnehagen.

## **4.2 Spesialpedagogisk kunnskapsgrunnlag**

For å oppnå en bedre innsikt i spesialpedagogisk profesjonsutøvelse er det hensiktsmessig å vite mer om spesialpedagogisk kunnskap og hva som influerer på spesialpedagogiske avgjørelser. I denne kategorien er det utviklet tre underkategorier som omhandler *utdanning og erfaring*, *spesialpedagogisk kompetanse*, og hva som danner grunnlag for deres *spesialpedagogiske beslutninger*.

### **4.2.1 Resultater i kategorien: Spesialpedagogisk kunnskapsgrunnlag**

#### Utdanning og erfaring.

Deltakerne ser på kombinasjonen av utdanning og erfaring som mest hensiktsmessig for spesialpedagogisk profesjonsutøvelse. Oda forteller:

Utdanningen har ganske stor betydning. Jeg har utviklet meg utrolig mye på de årene. (...) Jeg fikk et annet blikk, jeg endret grunnsyn, jeg fikk en annen måte å tenke på. Jeg tenker at vi har en spesiell utdanning som inneholder mye mer enn grunnutdanning som førskolelærer.

Trine arbeidet som spesialpedagog i 15 år før hun tok spesialpedagogikk 2. Hun sier:

Det var godt å få pøst på med teorien. (...) Jeg fikk noen teoretiske knagger å henge erfaringene på. (...) Det er godt å ha den teorien i bunnen.

Marit ser betydningen av utdanning i sammenheng med trygghet i arbeidet. Hun sier:

Utdanningsbakgrunnen min har mye å si i forhold til at jeg stoler mer på at det jeg gjør er riktig. En blir mer trygg i jobben.

De tre deltakerne oppgir at både utdanning og erfaring har ført til utvikling og en større trygghet i arbeidet som spesialpedagog.

#### Spesialpedagogisk kompetanse

Spørsmålet om hva slags kompetanse som er nødvendig for å utføre spesialpedagogisk arbeid viste seg å være vanskelig å besvare. Deltakerne ga uttrykk for at det spesialpedagogiske fagfeltet er stort og sammensatt, og at det er veldig mye de må vite noe om. De har en jobb som innebærer at de har ansvar for andre mennesker, og de opplever at deres kompetanse og hvem de er som mennesker påvirker arbeidet i stor grad. Oda oppsummerer mye av det alle deltakerne var inne på i forhold til kunnskap:

Man må kunne en del lover og regler. (...) Man må også kunne det grunnleggende om språk og språkutvikling. Man må kunne litt om alt egentlig som spesialpedagog. Det er ganske mye. (...) En må kunne noe om alle utviklingsområdene (...). En viss kunnskap om sosial og emosjonell utvikling, lek, språk og ulike ferdigheter for å kunne hjelpe barna. (...) Vi må vite hva vi kan forvente på de ulike områdene og hva er naturlig i forhold til alder. Det er viktig for at vi skal kunne veilede og sette opp konkrete mål o.l. (...) Man må også være litt trygg på seg selv. Man må vite hvor en står, og en må vite hva en kan.

Deltakerne påpeker at man må vite noe om veldig mye og også ha kunnskap om seg selv i møte med de spesialpedagogiske arbeidsoppgavene. Trine påpeker:

Vi må vite noe om foreldresamarbeid, vi må vite noe om systemene og rammene vi jobber innenfor og vi må vite noe om oss selv. Den kompetansen vi trenger er så sammensatt. (...) Det som handler om meg, og det jeg har tilegnet meg gjennom jobben min, og det som jeg har av faglig tyngde. Der må jeg oppdatere meg hele tiden. (...) Refleksjonsbiten er også veldig viktig.

Marit påpeker at som spesialpedagog må man ha evne til å samarbeide. Som spesialpedagog samarbeider man med både foreldre, barn, kollegaer og tverrfaglige instanser. Trine utdyper:

Relasjonskompetansen er grunnstammen i den jobben jeg gjør. Min relasjonskompetanse og utøvelse av det jeg gjør er jo avgjørende for om jeg både når fram med det jeg skal jobbe med og at det har en effekt. En av de viktigste tingene vi jobber med i barnehagen er relasjonsbygging.

Hun støttes av Oda som også påpeker betydningen av gode relasjoner. Hun er også opptatt av å styrke den spesialpedagogiske kompetansen i personalgruppa. Hun sier:

Jeg prøver å være en som ikke sitter på kompetansen alene. Jeg prøver å gi litt av den, sånn at vi kan spille på lag flere sammen. Det tror jeg er viktig. (...) Mange barn kan ha noen av de samme utfordringene og hvis vi får jobbet godt sammen rundt de barna, så har personalet mer erfaring og kompetanse neste gang. Da blir det mindre behov for veiledning.

Deltakerne gir uttrykk for at man som spesialpedagog kan man komme i utfordrende situasjoner som stiller store krav til faglig og personlig dyktighet. Trine forteller:

Det å klare å forholde seg til det som skjer inni meg av følelser samtidig som jeg skal forholde meg til de som sitter foran meg, det er en ganske stor utfordring noen ganger hvis man blir helt sjokkert eller satt ut av det som kommer fram i et møte med f.eks. foreldre.. Plutselig står man bare i det. Man må ha med seg hodet og klare å forholde seg til at man skal være medmenneske og fagperson. (...) Dette lærer man ikke på skolen, men i de møtene man har med foreldre og barn.

De tre deltakerne er opptatt av betydningen av faglig oppdatering, slik at de vet hva som skjer på det spesialpedagogiske fagfeltet. Trine forteller:

Det er viktig at vi er litt aktivt undersøkende selv i forhold til endringer som skjer på det spesialpedagogiske fagfeltet. Faglige oppdateringer er jo så viktig fordi alt skjer jo så fort på forskningsfeltet også. (...)

Samtlige av lederne/styrerne deres er også interessert i at spesialpedagogene skal få de faglige oppdateringene de føler at de trenger for å gjøre en best mulig jobb. Alle møter velvillighet i ledelsen når de etterspør kurs/veiledning. Oda sier:

Og så er det så viktig i denne forskningstida vi er inni da at man oppdaterer seg faglig hele veien. (...) Hvis jeg trenger påfyll, er det bare å finne seg et kurs. Jeg er opptatt av at faglige oppdateringer er helt nødvendig for å gjøre en god jobb. Det er styreren også opptatt av, så det er veldig greit.

Trine 3 supplerer:

Jeg opplever at kommunen ønsker at alle skal øke sin kompetanse, så de har endel temabaserte kurs for hele personalgruppa. De er ikke bare rettet mot oss spesialpedagoger, men når du får økt alles kompetanse innenfor det området vi jobber med, så er det gull verdt. Det gjør at det blir lettere å implementere spesialpedagogiske tiltak i allmennpedagogikken.

Deltakerne trekker også fram andre faktorer enn utdanning som virker inn for å utføre godt spesialpedagogisk arbeid. De beskriver assistenter de samarbeider med som ”helt fantastisk i forhold til barn med særskilte behov” og ”egnet, god og flink”. Samtidig understreker de betydningen av at en spesialpedagog bør ha det overordnede ansvaret og bistå med veiledning innenfor det spesialpedagogiske arbeidet. Alle deltakerne påpeker at ens eget engasjement for arbeidet og interesse for å søke mer kunnskap er svært avgjørende i forhold til hvor god spesialpedagog man er, samtidig som hvem de er som mennesker spiller inn. Deltakerne gir uttrykk for at det er svært personavhengig hvor god jobb man gjør, og at det blir opp til hver enkelt spesialpedagog hvor mye de legger i arbeidet sitt.

#### Grunnlag for spesialpedagogiske beslutninger.

Deltakerne i studien tar utgangspunkt i sakkyndig vurdering og barnets enkeltvedtak ved spesialpedagogiske beslutninger. De er enige om at deres egen kompetanse, erfaring og faglige vurdering påvirker beslutningene. Trine forteller:

Min faglige vurdering opp mot det jeg ser hos barnet er kjempeviktig. Det er min erfaring og kompetanse som ligger til grunn for de avgjørelsene.

De samarbeider også med en del andre instanser, foreldre og pedagogisk leder på avdelinga om hva som skal gjøres.

#### **4.2.2 Sammendrag av kategorien: Spesialpedagogisk kunnskapsgrunnlag**

Deltakerne oppgir en kombinasjon av utdanning og erfaring som vesentlig for deres profesjonsutøvelse. De opplever at arbeidet fordrer mye kompetanse på mange ulike områder. Samtidig understreker de betydningen av å holde seg faglig oppdatert underveis på grunn av raske endringer på det spesialpedagogiske fagfeltet. Alle har ledere som støtter opp om nødvendigheten av faglige oppdateringer. De trekker også fram betydningen av egnethet for

arbeidet uten at ansatte nødvendigvis har en spesialpedagogisk utdanning. I tillegg påpeker de at eget engasjement og interesse virker inn på hvor god jobb de gjør. De tre deltakerne oppgir at spesialpedagogiske beslutninger tas på bakgrunn av sakkyndig vurdering og enkeltvedtak, i tillegg til at deres egen kunnskap og erfaring influerer på avgjørelsene.

### **4.2.3 Drøfting av kategorien: Spesialpedagogisk kompetanse**

Drøftingen vil omhandle betydningen av utdanning og erfaring, egnethet og spesialpedagogisk kompetanse, samt på hvilket grunnlag spesialpedagogiske beslutninger tas.

Det eksisterer ingen overordnet teori som danner grunnlaget for faget spesialpedagogikk. Fagets kunnskapsbase betraktes som heterogent og med et variert teoritilfang fra andre fag som medisin, jus, etikk, pedagogikk m.fl. Spesialpedagogers kunnskapsgrunnlag kan med andre ord være noe varierende da den spesialpedagogiske formalkompetansen er sammensatt og kan utgjøre et noe *uklart landskap* (Groven, 2013). Dette kan ses i sammenheng med at deltakerne opplever det spesialpedagogiske fagfeltet som komplekst og at det er behov for mye kompetanse på forskjellige områder. De oppgir også at utdanningen danner grunnlaget i deres spesialpedagogiske profesjonsutøvelse. Den representerer en trygghet og noe de kan støtte seg til i sin spesialpedagogiske profesjonsutøvelse. Når betydning av utdanning tillegges så mye vekt fra deltakernes side, er det et tankekors at det ikke kreves spesialpedagogisk utdanning for å utføre spesialpedagogisk arbeid. I dag gis spesialpedagogisk hjelp til ca. 15% av barn med særlige behov av spesialpedagoger. De resterende 85% av barna støttes av andre yrkesgrupper (Ekspertgruppen i spesialpedagogikk, 2014; Lekhal, 2013) Hvis man setter det i lys av deltakernes utsagn om at spesialpedagogisk arbeid fordrer en mangfoldig kunnskap og utdanning, så kan varierende kvalitet på det spesialpedagogiske tilbudet trolig være en sannsynlig konsekvens.

Teoretisk kunnskap betraktes som sentralt, men er ikke et tilstrekkelig fundament for praksis (Groven, 2013), noe deltakerne også påpeker. De opplever at en kombinasjon av utdanning og erfaring er hensiktsmessig for spesialpedagogisk virke. Spesialpedagogisk arbeid stiller krav både til deltakernes teoretiske grunnlag, yrkesspesifikke metoder og personlige kompetanse (jfr. Skau, 2011). To av deltakerne peker på betydningen av egen relasjonskompetanse. Den er en viktig del av den faglige kompetansen for fagpersoner som arbeider med mennesker (Røkenes & Hanssen, 2012). Det handler blant annet om "(...) å kjenne seg selv, å forstå den andres opplevelse og å forstå hva som skjer i samspillet med den andre" (ibid. s. 11).



Spesialpedagoger skal bestrebe seg på å utvikle gode relasjoner til de menneskene de samarbeider med, og for de barn og foreldre som de har ansvar for i kraft av sitt arbeid (Groven, 2013). De må være profesjonelle uavhengig av egne følelser, noe som fordrer en være-i-kompetanse. Den er en viktig del av relasjonskompetansen, og handler om at fagpersoner må kunne forholde seg både til seg selv, til andre mennesker og til ulike situasjoner samtidig (Røkenes & Hanssen, 2012). Spesialpedagogisk hjelp fordrer også at spesialpedagogene skal sette inn tiltak og avhjelpe vansker (jfr. 4.1.1) noe som også krever handlingskompetanse. Den består av de kunnskapene og ferdighetene som gjør at spesialpedagogene blir i stand til å gjøre noe med eller for den andre. For fagpersoner som arbeider med mennesker vil relasjonskompetansen og handlingskompetansen flettes inn i hverandre som en helhet og utgjøre utøvernes yrkeskompetanse (Røkenes & Hanssen, 2012).

Deltakerne er også opptatt av at spesialpedagogisk profesjonsutøvelse avhenger av deres eget engasjement og interesse for arbeidet sitt. Det handler om personlige egenskaper som kan bidra med mye positivt for barn med særskilte behov. Personlig egnethet er ikke lett å definere, men det kan kanskje si noe om å passe til noe (Groven, 2013). Til forskjell fra personlig kompetanse som gjerne er knyttet til yrkes- og profesjonsutvikling, er begrepet personlig egnethet ikke særlig definert (ibid.). Ekspertgruppen i spesialpedagogikk (2014) setter skikkethet i sammenheng med personlig egnethet. Det eksisterer ingen skikkethetsvurdering for de som studerer spesialpedagogikk, slik det gjør for barnehagelærerutdanningen. Ekspertgruppen i spesialpedagogikk (2014) fastslår at det er helt nødvendig med en skikkethetsvurdering av de som studerer spesialpedagogikk og som skal arbeide med noen av de mest sårbare menneskene i vårt samfunn. De påpeker også at en skikkethetsvurdering vil sikre at utdannede spesialpedagoger har den faglige kompetansen og personlige egnethet som skal til for å arbeide innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet.

Faget spesialpedagogikk er gjenstand for indre og ytre press om samfunnsrelevans og nytte (Arnesen & Simonsen, 2011). Deltakerne gir uttrykk for at endringer skjer raskt både på forskningsfeltet og i den praktiske hverdagen. Dette kan ses i lys av at faget ikke utvikles i et vakuum, og må ses i en større samfunnsmessig sammenheng (Hausstätter, 2007). Det spesialpedagogiske fagfeltet kan sies å høre til under samfunnsvitenskapen, noe som gjør at den forskningen som gjøres gjerne kan ses i sammenheng med hva samfunnet ønsker eller trenger. Når samfunnet er i endring, vil også utviklingen av den spesialpedagogiske kunnskapen endre seg (Hausstätter & Vik, 2016). Dette er også noe av utfordringene til det

spesialpedagogiske fagfeltet. Det blir et spenningsforhold mellom fagets identitet og dets samfunnsoppgave (Hausstätter & Reindal, 2016). Kritikk av det spesialpedagogiske fagfeltet innebærer blant annet at politiske interesser har for sterk innflytelse, og at fagpersoner i feltet har for liten styring på fagets utvikling (Haug, 2016). Den spesialpedagogiske kunnskapen er nært koblet sammen med de rådende politiske mål og samfunnets behov, og de postmoderne strømningene bidrar til at endringer skjer raskt og på flere fronter samtidig (Groven, 2013). Deltakerne opplever at dette skaper et behov for å holde seg kontinuerlig faglig oppdaterte. Ledelsens imøtekommenhet i forhold til kurs og veiledning indikerer at også de ser nødvendigheten av å styrke den spesialpedagogiske kompetansen ved sin enhet/kommune. Dette kan ses i lys av ECON (2008) som antydte at 44% av styrerne som svarte på undersøkelsen opplevde at det spesialpedagogiske tilbudet ikke var tilstrekkelig, samt Vassenden m.fl. (2011) som viser til at 40% av barnehagene etterspør mer spesialpedagogisk kompetanse. Det synliggjør et kunnskapsbehov på feltet, og at fagfolk i barnehagen vurderer at tilbudet til barn med særlige behov og barn med nedsatt funksjonsevne bør styrkes. Spesialpedagogisk kompetanse er høyt verdsatt og vurderes som svært avgjørende i forhold til graden av kvalitet på den spesialpedagogiske hjelpen som gis (Groven, 2013).

En av deltakerne ønsker å heve den spesialpedagogiske kompetansen i hele personalgruppa. Dette er et behov som også forskning har gitt sterke signaler om. NOKUT (2010) foreslo spesialpedagogikk som fordypningsenhet i bachelorutdanninga, og at spesialpedagogikk ble styrket i rammeplanen for førskolelærerutdanninga. Rapporten fra Ekspertgruppen i spesialpedagogikk (2014) påpeker at barnehagelærerutdanningen bør inneholde emnene forebygging, tidlig innsats, tilpasset opplæring og inkludering. En annen deltaker påpeker at hennes kommune tilbyr kurs for hele personalgruppen, noe som synliggjør kommunens behov om å styrke den spesialpedagogiske kompetansen. I 2013 la Kunnskapsdepartementet fram en kompetanseplan for barnehagen hvor "Barn med særskilte behov" var et av fire tematiske satsningsområder. Her poengteres det at en uheldig utvikling og dårlig trivsel kan være konsekvensene dersom barn ikke raskt får den hjelpen de trenger (Kunnskapsdepartementet, 2013). Det er med andre ord et sterkt fokus fra politisk hold om å styrke spesialpedagogisk kunnskap i barnehagelærerutdanningen samtidig som spesialpedagog i barnehagen er lite omtalt. Hvordan dette vil påvirke profesjonen i tiden framover fremstår som noe usikkert.

Lovverk og sentrale føringer legger opp til at spesialpedagogisk arbeid er avhengig av blant annet spesialpedagogers skjønnsmessige vurderinger (jfr. 2.3). Det eksisterer ingen generelle

føringer for spesialpedagogisk virke (Groven, 2013), og i spesialpedagogiske beslutninger er det behov for individuell behandling. Dette fordrer utøvelse av skjønn (Molander, 2013). Profesjonsutøvere gjør sine vurderinger basert på den kunnskapen og de erfaringene de besitter (Molander, 2013), noe også deltakerne antyder. Dette indikerer at kvaliteten på den spesialpedagogiske profesjonsutøvelsen har en sammenheng med hvilken kunnskap og hvilke erfaringer spesialpedagogene innehar. Et paradoks i denne sammenhengen er at det er store forskjeller mellom utdanningene i spesialpedagogikk, både i forhold til prioritering av fagområder og omfang (Ekspertgruppen i spesialpedagogikk, 2014). Dette kan gi en indikasjon på at spesialpedagoger bygger sin spesialpedagogiske profesjonsutøvelse på ulike og varierende formalkunnskap, og dette kan bidra til forskjeller i tilbudet til barn med særskilte behov. Erfaring representerer også en kilde til variasjon når beslutninger tas, da profesjonsutøvere sitter inne med ulike erfaringer (Grimen & Molander, 2008).

I tillegg til egen utdanning og erfaring oppgir deltakerne sakkyndig vurdering og enkeltvedtak som svært førende for de spesialpedagogiske beslutningene som tas. Den sakkyndige vurderingen blir i så måte definerende for den spesialpedagogiske hjelpen som gis, noe som kan være problematisk. Rapporten til Wendelborg m.fl. (2016) indikerer at grundigheten i de sakkyndige vurderingen ikke alltid er god nok. Det kan være grunn til bekymring dersom sakkyndig vurdering utarbeides på spinkle observasjoner og et tynt grunnlag, noe som kan føre til at treffsikkerheten i tiltakene blir for dårlige og dermed lite hensiktsmessige for barnet. Enkeltvedtaket avviker sjelden fra sakkyndig vurdering, noe som også reiser spørsmålet om kompetansen er tilstrekkelig hos de som utarbeider enkeltvedtaket. Når forskning i tillegg antyder at PP-tjenesten innehar for svak kompetanse om barnehagefeltet når det gjelder sakkyndighetsarbeid (Ekspertgruppen i spesialpedagogikk, 2014), er det grunn til å stille spørsmål om prosedyrene er gode nok. Det individuelle perspektivet på utforming av sakkyndig vurdering er heller ikke forenlig med det helhetlige synet på barnet som ivaretas i barnehagens rammeplan. Ekspertgruppen i spesialpedagogikk (2014) argumenterer for å flytte førskolebarns rett til spesialpedagogisk hjelp til barnehageloven, slik at det gis mulighet for å se barnets vansker også i en helhetlig sammenheng. Kunnskapsdepartementet har også fremmet et høringsutkast som blant annet går ut på flytte bestemmelsene om barn under opplæringspliktig alder fra opplæringsloven til barnehageloven. I dette høringsnotatet stilles det krav om at innhold i spesialpedagogisk hjelp skal spesifiseres, og at barnets omgivelser skal inkluderes i den sakkyndige vurderingen (Kunnskapsdepartementet, 2015). En overføring

til barnehageloven vil blant annet innebære at barns særskilte behov for tilrettelegging av tilbudet skal ses i sammenheng med barnehagens formål og innhold (Meld. St. 19 (2016)).

### 4.3 Spesialpedagog som profesjon

Denne kategorien kunne inneholdt mange temaer og områder av spesialpedagogisk profesjonsutøvelse. Det ble derfor nødvendig å avgrense noe<sup>7</sup>. De tre underkategoriene ble *spesialpedagog i barnehage*, som omhandler aspekter som deltakerne var særlig opptatt av i forbindelse med spesialpedagogisk virke, og så er det *samarbeid spesialpedagoger i mellom*, og *samarbeidet med PP-tjenesten*. De to samarbeidsformene ble tillagt stor betydning av alle deltakere som noe som influerer på deres spesialpedagogiske profesjonsutøvelse.

#### 4.3.1 Resultater av kategorien: Spesialpedagog som profesjon

##### Spesialpedagog i barnehagen.

Ingen av deltakerne i studien har en stillingsinstruks som beskriver deres arbeidsoppgaver. De gir likevel uttrykk for at de har god oversikt over hva jobben deres skal inneholde. De opplever en stor grad av selvstendighet i yrkesutøvelsen, og de føler at de har mye tillit fra ledelsen og at de bestemmer mye selv.

Samtlige deltakere påpeker at når spesialpedagogisk arbeid utføres av assistent eller andre yrkesgrupper, så bør det skje under veiledning av spesialpedagog. Oda sier:

Dersom man skal jobbe som spesialpedagog uten spesialpedagogisk utdanning så er det for så vidt greit, men da tenker jeg at det må være under veiledning av en spesialpedagog. Utdannelsen har bidratt til å forme oss, og en skal jobbe ut fra den utdannelsen man har.

Forskningsdeltakerne synes det er vanskelig å se for seg hvordan deres profesjon utvikler seg framover. De opplever at de har et stort ansvar og en viktig jobb som burde hatt høyere status i samfunnet. Trine understreker betydningen av en tilgjengelig spesialpedagog. Hun sier:

Jeg opplever at de barnehagene som har en fast ansatt spesialpedagog som kjenner huset, rammene, personalet, foreldrene, og som kan være til stede har en stor fordel i forhold til spesialpedagogisk arbeid. Man blir mer tilgjengelig når man kan være på en enhet. (...) Dette handler ikke minst om relasjoner, tillit og trygghet for barn, foreldre og ansatte, men også for at spesialpedagogen da har overblikk og kjennskap til det som skjer på enheten.

Marit føler at en spesialpedagog i hver barnehage vil gi flere muligheter til å se ting med et annet blikk når man ikke har ansvar for de daglige gjøremålene på avdeling. Trine sier:

Mange barnehager har begynt å ansette spesialpedagoger i grunnbemanninga. Jeg synes det er flott at de styrker grunnbemanninga, men jeg tenker at det kan være en fare også. Det kan bli tildelt færre ressurser fordi den spesialpedagogiske kompetansen finnes på enheten, men det må følge med et par hender og et hode også. Det holder ikke bare med kompetansen. Man må ha mulighet til å utføre spesialpedagogiske

---

<sup>7</sup> Avgrensning er nødvendig da oppgavens størrelse ikke gir rom for å ha med alle aspektene som deltakerne satte fokus på. Jeg har valgt ut det som det ble lagt mest vekt på under intervjuene, men vil gjøre oppmerksom på at andre temaer og forhold også ble nevnt og oppfattet som svært relevante for deres profesjonsutøvelse.

oppgaver uten at det går på bekostning av resten av barnegruppa og de andre ansatte. En spesialpedagog må være litt frigjort.

Trine påpeker at en stilling som spesialpedagog gir helt andre muligheter til å gi spesialpedagogisk hjelp og støtte til barn som trenger det, noe hun støttes i av de andre deltakerne.

### Samarbeid spesialpedagoger imellom.

Samarbeid er et sentralt aspekt i forskningsdeltakernes profesjonsutøvelse (jfr. 4.1 og 4.2).

Trine har et tett samarbeid med spesialpedagogene på egen enhet. Hun sier:

Vi er så heldige på denne enheten at vi har flere spesialpedagoger som arbeider sammen i team. Og for meg er det gull verdt å ha det teamet som en faglig støtte i arbeidet mitt. (...) Den støtten og trivselen man får når man er flere gjør at jeg kjenner at jeg utvikler meg. (...) Jeg er avhengig av å ha støtte fra de jeg jobber sammen med for å få en trygghet i det jeg gjør.

Oda er alene som spesialpedagog ved sin enhet, men de har også organisert det slik at det er samarbeid og møtepunkter mellom spesialpedagoger. Hun forteller:

Vi møtes ca. annenhver måned. Det er veldig nyttig med dette forumet. (...) Sånn som jeg jobber så kan det bli litt ensomt noen ganger. Det er veldig fint å ha flere å spille på. (...) Det er også noe med det å ha noen kjente fjes rundt omkring så blir terskelen lavere for å ta kontakt og spørre om ting.

Marit har også møte sammen med spesialpedagogene hun arbeider sammen med. Hun sier:

Hver 6. uke så har vi spesialpedagogene veiledning med PPT. Da stiller de med to fagpersoner. Vi har ikke noe fastlagt agenda, men da får vi luftet ting som vi trenger å snakke om. Det er et ganske uformelt møte, men det er veldig nyttig. Samtidig så er jo PPT der som er veldig faglig sterk. Vi kan komme med spørsmål eller caser, og får mulighet til å reflektere sammen og diskutere.

Alle deltakerne har med andre ord mulighet for å møte andre spesialpedagoger for å diskutere, reflektere og samarbeide, men de er noe ulikt organisert.

### Samarbeid med PPT.

Alle deltakerne har et tett samarbeid med PP-tjenesten i forbindelse med spesialpedagogisk arbeid. Oda forteller at hun er helt avhengig av samarbeidet med dem. Hun fremhever hvor viktig det er å ha en plattform hvor de kan møtes og snakke sammen. Marit forteller:

Jeg samarbeider mye med PP-tjenesten. De blir en slags sparringspartner for oss. Vi har jevnlig møter, og de har en fast dag hver måned hvor de kommer i barnehagen. (...) Her kan jeg melde inn behov, og vi kan ta opp ting både formelt og uformelt, og anonymt og ikke-anonymt. Dette er kjempegreit. Vi har en fast kontaktperson som kommer. De er veldig tilgjengelige for oss.

Trine opplever også samarbeidet med PP-tjenesten som svært viktig. Hun jobber veldig tett med dem, og drøfter mange tiltak og mål med saksbehandler. Enheten er også organisert i et spesialpedagogisk nettverk på tvers av barnehager 3-4 ganger i året. Hun forteller:

Jeg tror slike møteforum er viktige å ha for å kunne føle seg trygg i jobben, føle at man klarer ting og samtidig få tips og råd fra andre. (...) Det sitter jo folk der som har god kompetanse. Og det å møtes sånn så blir man bedre kjent, og det er lettere å ta en telefon å spørre om ting. (...) Man blir tryggere på

at man gjør det som er riktig, eller få tips om andre måter å jobbe på. (...) Det å ha ulike møtepunkter både internt og eksternt er kjempeviktig. Det er gull verdt. Jeg tror det er viktig å ikke være alene.

Oda påpeker at samarbeidet også kan være utfordrende iblant. Hun sier:

I PP-tjenesten kan man møte den holdninga om at du jobber bare i barnehage...og vi kan det her. (...) Det er veldig sånn at de blir litt egen de ulike instansene. Det er oss og dem. Jeg har opplevd at det her er min arena og det der er din arena. Du holder deg der i barnehagen. Det synes jeg er veldig synd fordi jeg tenker at jo tettere og jo bedre samarbeidet er, jo mer uttelling får det for ungene og foreldrene. (...)

Hun hevder at det er nødvendig å bryte ned de barrierene mellom ulike fagfolk for at terskelen skal bli lavere på alle mulige hold.

### **4.3.2 Sammen drag av kategorien: Spesialpedagog som profesjon**

Deltakerne har ingen stillingsinstruks, men opplever at de har god oversikt over den jobben de skal gjøre. De oppgir at de har mye tillit fra ledelsen og at de har stor selvstendighet i arbeidet sitt. De opplever at de har et stort ansvar, og at profesjonen burde hatt en høyere status i samfunnet. De fremhever også betydningen av å ha en fast spesialpedagog i barnehagen, og begrunner det med nærhet, tilgjengelighet og tette relasjoner til barna og deres familie. Deltakerne synes at assistenter og andre yrkesgrupper som gir spesialpedagogisk hjelp bør veiledes av en spesialpedagog. De ser på samarbeid med andre spesialpedagoger som svært verdifullt i likhet med samarbeidet med PP-tjenesten. Samtidig trekker en av deltakerne fram utfordringer knyttet til samarbeidet med PP-tjenesten.

### **4.3.3 Drøfting av kategorien: Spesialpedagog som profesjon**

Drøfting av denne kategorien vil ta utgangspunkt i sentrale aspekter ved spesialpedagog som profesjon i barnehagen<sup>8</sup>, betydning av samarbeid spesialpedagoger imellom, og nytte av og utfordringer i samarbeidet med PP-tjenesten.

Spesialpedagoger i barnehager utfører sitt arbeid i lys av vage føringer og et lite løftet og diskutert samfunnsoppdrag (Groven, 2013; Kvam, 2014; Simonsen, 2010; Vikhagen, 2013). Profesjonens yrkesutøvelse defineres gjennom lovverk og politiske føringer (Simonsen, 2010). Deltakerne i studien mangler stillingsinstruks og tydelige retningslinjer for arbeidets innhold, noe som indikerer at de til en viss grad må finne ut av hvordan de skal utøve sin profesjon på et selvstendig grunnlag. Dette samsvarer med forskning som signaliserer at

---

<sup>8</sup> Barnehagen som kontekst vil også være relevant for deltakernes profesjonsutøvelse, men dette vil ikke tillegges særlig vekt i analysen da dette ikke var fokus under intervjuene. Barnehagen som organisasjon og de omgivelsene som barnehagen er en del av vil bidra til å sette rammer for den spesialpedagogiske profesjonsutøvelsen (Irgens, 2007).

mange barnehager har stor handlefrihet når det gjelder spesialpedagogiske prosesser, og at det kan føre til lokale variasjoner i den spesialpedagogiske hjelpen som gis (Rambøll, 2011). Det synes som om ledelsen overlater mye av ansvaret for spesialpedagogisk arbeid til deltakerne i studien, noe som sannsynligvis henger sammen med deres spesialpedagogisk kompetanse. Ledelsen har tillit til at de løser sine oppgaver på best mulig måte. Svært kompetente folk kan få en sterk stilling hos sin arbeidsgiver basert på at deres kvaliteter er betydningsfulle for den gitte virksomheten (Nylehn, 2002). Det signaliserer at de betraktes som profesjonelle på sitt fagfelt trolig på bakgrunn av sin kunnskap som de har ervervet seg gjennom en spesialisert utdanning (Molander & Terum, 2008).

Deltakerne opplever stor grad av autonomi på egen enhet, og de bestemmer selv hvordan de utøver sin profesjon. Det eksisterer ingen generelle føringer for spesialpedagogisk virke (Groven, 2013), og deltakerne gir uttrykk for at de setter pris på den selvstendigheten de har i arbeidet sitt. Den nye rammeplanen for barnehagen<sup>9</sup> vil være en anledning til å gi tydeligere føringer når det gjelder barn med særskilte behov (Meld. St. 19 (2016)). Et kjennetegn ved profesjonsutøvere er at de foretrekker autonomi, og mulighet til å styre seg selv i arbeidet (Irgens, 2007). Det finnes forskning som problematiserer hvordan mer spesifikke retningslinjer vil kunne skape utfordringer i profesjonsutøvelsen da spesialpedagogisk arbeid skal ta utgangspunkt i enkeltbarnets behov (Berg & Knutsen, 2015; Kvam, 2014; Vikhagen, 2013). Dersom føringene blir for konkrete kan det i verste fall føre til at spesialpedagogen havner i et dilemma hvor hensynet til barnets behov og plikten til å følge gitte retningslinjer kommer i konflikt med hverandre.

Spesialpedagoger har ingen sterk jurisdiksjon (Groven, 2013). Yrkesutøvelsen er ikke beskyttet av lovverk og autorisasjon (Simonsen, 2010). Deltakerne i studien gir uttrykk for at spesialpedagogisk hjelp kan gis av personer uten spesialpedagogisk utdanning, men de understreker betydningen av at det skjer under veiledning av en spesialpedagog. På den måten synliggjør de et ønske om en sterkere jurisdiksjon, samtidig som de åpner opp for at andre yrkesgrupper kan utføre spesialpedagogiske oppgaver. Fra politisk hold stilles det ingen krav til spesialpedagogisk utdanning for å gi spesialpedagogisk hjelp, men det gis indikasjoner om at hjelpen bør utføres av noen med pedagogisk utdanning (Utdanningsdirektoratet, 2014). Spesialpedagoger har ingen eksklusiv rett til å utøve spesialpedagogiske virke (Simonsen,

---

<sup>9</sup> En ny rammeplan for barnehagen skal utarbeides. Den er forventet ferdig i 2017 (Meld. St. 19 (2016)).

2010). Dette betegnes som en svakhet ved den spesialpedagogiske profesjonen, men det er en ønsket utvikling fra myndighetenes side (Groven, 2013). Deltakerne i studien ønsker en sterkere jurisdiksjon for spesialpedagogisk virke, men myndighetene bidrar heller til å svekke den ved å usynliggjøre spesialpedagogen som profesjon i de sentrale føringene.

Ekspertgruppen i spesialpedagogikk (2014) undersøkte hvordan utdanningsinstitusjonene stilte seg i forhold til autorisasjon og profesjonsutdanning for spesialpedagoger og fikk klare synspunkter i forhold til dette, og det ga mange tvetydige svar. Det ble konkludert med at det på nåværende tidspunkt ikke var hensiktsmessig å etablere spesialpedagogikk som en egen profesjonsutdanning.

Noen spesialpedagoger arbeider i flere barnehager. De kalles gjerne for ambulerende spesialpedagoger (Groven, 2013). Deltakerne framhever i denne studien betydningen av en fast spesialpedagog i barnehagen. De knytter en slik stabilitet til etablering av tette og nære relasjoner med barn og foreldre, tillit og trygghet, og at spesialpedagogen blir mer tilgjengelig på barnehagen. En ambulerende spesialpedagog vil ha lite tid og ro til å danne nære relasjoner til barn, foreldre og ansatte. Dersom dette ses i sammenheng med barns medvirkning og inkludering vil dette bli problematisk (ibid.). Ambulerende spesialpedagoger gjør det vanskelig å bygge erfaringsbasert kompetanse om spesialpedagogisk hjelp i barnehagen som organisasjon, noe som kan gå utover rettssikkerheten til barna (Ekspertgruppen i spesialpedagogikk, 2014). I denne sammenhengen løfter Kvalitetsutvalget (2003) fram et annet dilemma. De anser det som lite sannsynlig at barnehagen utvikler en inkluderende pedagogikk så lenge ressurser kan hentes utenfra, og at problemer og utfordringer kan overlates til andre (NOU 2003:16). Ansettelse av spesialpedagoger i grunnbemanninga gir indikasjoner på at barnehager forsøker å sikre seg at den spesialpedagogiske kompetansen finnes på barnehagen til enhver tid uten at de har behov for enkeltvedtak og ambulerende spesialpedagoger. Samtidig er det sannsynlig at dette er et ledd i å øke kompetansen i personalgruppa, noe som forskning viser at styrerne uttrykker et behov for (Wendelborg m.fl., 2016). Rambøll (2011) kan også ses i lys av denne problematikken. Her ga samtlige kommuner uttrykk for at tilstrekkelig personalressurs og kompetanse blant barnehagepersonalet, godt tverrfaglig samarbeid samt god kommunikasjon og godt samarbeid med foreldre/foresatte var sentrale faktorer for et velfungerende tilbud om spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Spørsmålet er om dette kan løses med spesialpedagogisk kompetanse i grunnbemanninga, eller om det er et behov for en spesialpedagog i tillegg, slik som deltakerne i studien argumenterer for.



Det spesialpedagogiske fagfeltet er preget av mange former for samarbeid, både internt og eksternt (Groven, 2013). Deltakerne i studien verdsetter særskilt det samarbeidet de har med andre spesialpedagoger. Yrket og yrkesidentiteten er viktig for de profesjonelle (Dæhlen & Svensson, 2008), og det handler om å identifisere seg med viktige verdier og kunnskap for profesjonsutøvelsen. Profesjonsutøvere vil på ulike måter identifisere seg med sin profesjon (Heggen, 2008). Med utgangspunkt i spesialpedagogen som spesialist kan deres spesialisering som spesialpedagoger fremme kommunikasjon og forståelse dem imellom (Nylehn, 2002). Deltakerne opplever at samarbeidet bidrar til støtte og egenutvikling, og hvor det er mulighet for veiledning og refleksjoner knyttet til det spesialpedagogiske fagfeltet. Forskning i forhold til profesjonell utvikling har bekreftet veiledningens positive betydning, samtidig som refleksjon fremstår som en sentral læringsprosess (Rønnestad, 2008). Profesjonslæring og utvikling skjer gjerne gjennom deltakelse i praksisfellesskap, og kan ikke betraktes som en individuell prosess (Heggen, 2008). Dette sammenfaller godt med deltakernes beskrivelser i forhold til betydningen av samarbeid med andre spesialpedagoger.

Verden betraktes som sammensatt og skiftende og det er lite som kan tas for gitt, noe som tvinger fram samarbeid som strategi (NOU 1999:34). Deltakerne oppgir at samarbeid med andre spesialpedagoger bidrar til bedre trivsel og større trygghet i egen utøvelse av spesialpedagogisk virke. Tilhørighet og identitet kan utgjøre et fundament for et slikt samarbeid (Nylehn, 2002). De oppgir også at slike møtepunkter senker terskelen for å ta kontakt med hverandre, stille spørsmål og diskutere ulike utfordringer, noe som trolig kan bidra til å styrke den spesialpedagogiske kompetansen ved de involverte enhetene, noe forskning viser at det er behov for (jfr. 4.2.3).

Samarbeidet mellom deltakerne i studien og PP-tjenesten må betraktes som et tverretattlig samarbeid hvor fagpersoner med samme eller ulik profesjonsbakgrunn samarbeider på tvers av etater (Groven, 2013). PP-tjenesten er kommunens sakkyndige organ, og er ansvarlig for å utarbeide sakkyndig vurdering i forkant av enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp. Den har også ansvar for veiledning av pedagogisk personale og oppfølging av spesialpedagogisk hjelp i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2014). Gulbrandsen og Eliassen (2012) viser at 95% av alle barnehagene som ble spurt har etablert en rutine for kontakt og samarbeid med PP-tjenesten, noe også deltakerne i studien signaliserer at de har. PP-tjenesten skal være tilgjengelige og bidra til helhet og sammenheng i barns opplegg i barnehagen. De skal arbeide

forebyggende og bidra til tidlig innsats (Meld.St. 18 (2010-2011)). I Proposisjon 103 L (2016) gis PP-tjenesten ansvar for å bistå barnehagene i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling og i forhold til å tilrettelegge tilbudet for barn med særskilte behov. Hustad, Strøm og Strømsvik (2013) antyder at PP-tjenesten har høy faglig kompetanse, noe deltakerne i studien også opplever. De ser på PP-tjenesten som en god sparringspartner som de kan drøfte mål og tiltak med. Økt bruk av tverrfaglige tjenester og koordinerte tiltak skal bidra til at flere utsatte barn oppdages tidligere og får bedre hjelp (Meld. St. 19 (2016)). Samarbeid med PP-tjenesten blir fremhevet som betydningsfullt og verdifullt for deltakerne i denne studien, noe som også antydes gjennom forskning hvor PP-tjenesten fremstilles som en sentral aktør i både saksgang og tilbud om spesialpedagogisk hjelp (Rambøll, 2011). Et godt samarbeid med PP-tjenesten gir deltakerne en større trygghet i egen spesialpedagogiske profesjonsutøvelse. Profesjonelle tenderer til å stole på hverandres kompetanse (Grimen, 2008). Noe bekymringsfullt kan det da være at 1 av 5 PP-tjenester selv melder at de har mangelfull kunnskap om barnehageloven og rammeplan for barnehagen (Hustad, Strøm, & Strømsvik, 2013). Dette er to sentrale føringer for barnehagens virke, og som PP-tjenesten bør ha god kjennskap til for å bistå barnehagen i arbeidet med barn under opplæringspliktig alder med rett til spesialpedagogisk hjelp.

En av deltakerne oppgir at det også kan oppstå utfordringer i samarbeidet med PP-tjenesten. Hun opplever at det kan være ”oss” og ”dem”. Domenekonflikter kan oppstå i slike samarbeid (Groven, 2013), og det kan utvikle seg onde sirkler (Nylehn, 2002). Dersom instansene eller profesjonsutøverne vokter sitt revir, så kan dette kaste skygger over samarbeidet (Groven, 2013). Dette er et velkjent dilemma for samarbeid mellom profesjonelle. Deltakeren i studien opplever at samarbeidet begrenses noe på grunn av dette. I noen grad handler det om et ønske om å begrense andres virksomhet innenfor profesjonen, men det kan også handle om at den profesjonelle (her: PP-tjenesten), hegner om sitt fag og autonomi for å beskytte både fag og brukere, som i vår sammenheng blir barn med særskilte behov og deres familier (Nylehn, 2002). Krav om at PP-tjenesten skal bistå barnehagene i deres kompetanse- og organisasjonsutvikling er fremmet i forbindelse med endring av barnehageloven (Kunnskapsdepartementet, 2015). En tydeligere formalisering og en sterkere forpliktelse gjennom lovverket vil kanskje bidra til å bryte ned barrierer og bidra til en lavere terskel for samarbeid slik deltakeren i studien ønsker.

## **Kapittel 5. Konklusjon og veien videre**

Hensikten med denne studien har vært å få en forståelse av hva spesialpedagoger i barnehage vektlegger i sitt arbeid, og hva som influerer på deres profesjonsutøvelse. Dette kapittelet vil bestå av en sammenfatning av hovedtendensene i studien knyttet opp mot den todelte problemstillingen. Jeg tar utgangspunkt i de temaene som deltakerne løftet fram i de tre hovedkategoriene i kapittel 4. Jeg har tidligere gitt uttrykk for at kategoriene kun implisitt besvarer problemstillingen. Jeg vil i dette kapittelet gjøre et forsøk på å besvare problemstillingen eksplisitt. Først vil jeg se på hva deltakerne *vektlegger* i sitt spesialpedagogiske arbeid, for deretter å se på hva som *influerer* på deres utøvelse av spesialpedagogisk virke. Helt til slutt vil jeg se nærmere på hva som kan være veien videre for spesialpedagog som profesjon.

### **5.1 Sammenfatning av studiens hovedfunn**

#### **Hva deltakerne vektlegger i sin arbeidshverdag**

Deltakerne vektlegger sterkt å følge barnehageloven, opplæringsloven og rammeplanen for barnehagen. De fremhever også betydningen av å utarbeide en IOP til barn med særskilte behov, noe som gir de konkrete mål og arbeidsoppgaver å arbeide etter. IOP bidrar til trygghet og legitimitet i deres arbeid, og den er et viktig dokument i forhold til implementering av spesialpedagogiske tiltak på avdelingsnivå. Deltakerne legger stor vekt på sakkyndig vurdering og barnets enkeltvedtak i utarbeidelse av IOP.

Å forebygge og avhjelpe vansker trekkes fram som sentrale oppgaver. Prinsippet om inkludering vektlegges også sterkt i deltakernes arbeid. De arbeider i stor grad systemrettet og de er opptatt av å se enkeltbarnets utfordringer både i individ- og miljøperspektiv. Systemene og rammene rundt barnet er avgjørende i forhold til hvilke tiltak som settes inn, og det spesialpedagogiske arbeidet tilrettelegges i størst mulig grad på avdeling eller i gruppe. Kartlegging og observasjoner benyttes for å innhente informasjon og legge til rette for et tilpasset tilbud for barn med særskilte behov. Disse virkemidlene skal også bidra til å møte de sentrale forventningene om tidlig innsats.

Deltakerne oppgir at allmennpedagogisk og spesialpedagogisk arbeid flyter mer over i hverandre nå enn før, og tiltak som tidligere ble betraktet som spesialpedagogiske inngår nå i det allmennpedagogiske tilbudet. Implementering av spesialpedagogiske tiltak og å jobbe inn gode holdninger hos personalet er noe som deltakerne i studien vektlegger å bruke mye tid på.

Forberedelse til skolestart er sentralt i deltakernes arbeid, men de er tydelige på at de også anerkjenner barndommens egenverdi i seg selv. Deltakerne synliggjør et ønske om å gi barn med spesialpedagogisk hjelp et likeverdig tilbud på lik linje med alle andre barn i barnehagen.

Alle aspekter ved Skau (2011) sin kompetansetrekant framheves under intervjuene; både den teoretiske kunnskapen, de yrkesspesifikke ferdighetene og den personlige kompetansen. Både utdanning og erfaring har stor betydning for deltakernes profesjonsutøvelse. Studien synliggjør også et ønske både fra ledelsen og deltakernes side at de bestreber seg på å være faglig kompetente og tilrettelegge for et godt tilpasset tilbud for barn med særskilte behov. Det å være spesialpedagog medfører et stort ansvar og det kreves mye kompetanse på mange forskjellige områder. Dette gjør at deltakerne ønsker en tydeligere jurisdiksjon for spesialpedagog som profesjon.

Undersøkelsen synliggjør at deltakerne har et stort behov for å samarbeide med andre spesialpedagoger. De verdsetter en møteplattform hvor de kan drøfte, reflektere, og støtte hverandre. Mulighet for slike møter bidrar til at deltakerne blir tryggere i egen profesjonsutøvelse. Samarbeidet med PP-tjenesten betraktes også som nyttig og verdifullt. Den kompetanse de besitter bidrar også til trygghet i arbeidet for deltakerne. Det løftes også fram noen utfordringer i dette samarbeidet da det iblant kan oppleves som at man har ansvar for hver sin arena og at terskelen for et godt samarbeid blir høyere på grunn av dette.

#### Hva som influerer på deltakernes spesialpedagogiske profesjonsutøvelse

Deltakerne utøver sitt virke under vage føringer, manglende stillingsinstruks og et lite løftet samfunnsoppdrag. Deres ansvars- og arbeidsoppgaver er dårlig belyst og lite omtalt fra myndighetenes side. De må i stor grad definere selv hva deres arbeid skal bestå av innenfor rammen av barnehageloven, opplæringsloven og rammeplanen for barnehagen.

Deltakernes egen personlige kompetanse (jfr. Skau, 2011) influerer på den spesialpedagogiske profesjonsutøvelsen og de skjønsmessige vurderingene, i tillegg til utdanning og erfaring. Egnethet, engasjement og interesse betraktes som helt avgjørende for å utføre spesialpedagogisk arbeid. Hvem man er som menneske og hvilke livserfaringer man har gjort seg influerer i stor grad på hvordan man utfører sine spesialpedagogiske arbeidsoppgaver, og om man er egnet og skikket til å være spesialpedagog.

Spesialpedagogisk kompetanse er etterspurt for å styrke kvaliteten på tilbudet til barn med særskilte behov i barnehagen. Deltakerne oppgir at de har stor tillit fra arbeidsgiver på bakgrunn av deres kompetanse, og de opplever at de har sterk autonomi i sitt arbeid. Det gir en indikasjon på at deltakerne oppfattes som profesjonelle eller spesialister på egen arbeidsplass. Likevel usynliggjøres spesialpedagog som profesjon i barnehage i politiske føringer. Det synes som om myndighetene bidrar til å svekke spesialpedagogenes jurisdiksjon og at de undergraver deres kompetanse ved å ikke kreve spesialpedagogisk utdanning for utøvelse av spesialpedagogisk arbeid. Svak jurisdiksjon influerer på profesjonen. Det gjør at de ikke har en eksklusiv rett til å utføre spesialpedagogisk arbeid, noe deltakerne i studien argumenterer for at det burde være.

Deltakernes opplever at det fordeles for få timer og ressurser til barn med særskilte behov. Det er sannsynlig at dette gir en negativ innvirkning på det spesialpedagogiske tilbudet som gis. I denne sammenhengen framhever deltakerne betydningen av å ha en tilgjengelig spesialpedagog i hver barnehage. Det er grunn til å anta at dette ville ha hatt en positiv innflytelse på kvaliteten i spesialpedagogiske tiltak. Det ville også gitt alle barnehager tilgang på spesialpedagogisk kompetanse, noe som ville imøtekommet den store etterspørselen som synliggjøres gjennom forskning (jfr. 4.2.3).

Den sakkyndige vurderingen influerer sterkt på deltakernes profesjonsutøvelse, og legger føringer for hvordan de utfører sine arbeidsoppgaver, noe som problematiseres i 4.1.3. Det hevdes at spesialpedagogikk befinner seg i et spenningsfelt mellom det moderne og det postmoderne synet på verden, noe som kan gjenspeiles i den tradisjonelle individuelle forståelsen av barnets vansker og utfordringer gjennom sakkyndig vurdering. Den står i sterk kontrast til deltakernes og politiske føringers fokus på systemrettet arbeid og det å se barns vansker også i en relasjonell og/eller en samfunnsmessig og kulturell forståelsesmåte.

Studien preges i stor grad av at det er skjedd store endringer på det spesialpedagogiske fagfeltet. Postmoderne strømninger utfordrer etablerte sannheter og tradisjonelle verdier. Det postmoderne samfunn er sammensatt. Endringer skjer raskt og det utfordrer deltakerne i sin profesjonsutøvelse. Spesialpedagog er en profesjon i endring. Samfunnspolitiske målsettinger om inkludering og et ønske om en barnehage for alle influerer på deltakernes spesialpedagogiske profesjonsutøvelse. Politiske føringer legger vekt på å styrke det allmennpedagogiske tilbudet i barnehagen, at det skal innvilges færre enkeltvedtak og at alle

barn i stor grad skal gis et likeverdig og tilpasset tilbud innenfor barnehagens ordinære tilbud. Ut fra studiens empiri kan det se ut som om politiske overordnede føringer har fått et solid fotfeste i det spesialpedagogiske praksisfeltet.

## 5.2 Veien videre

Økte inkluderingsambisjoner har forskjøvet forholdet mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk. Dette reiser noen spørsmål knyttet til spesialpedagogens framtid i barnehagen. Myndighetenes taushet knyttet til spesialpedagogen i barnehagen bidrar til å forsterke denne usikkerheten. Spesialpedagogikk er gjenstand for indre og ytre press om samfunnsrelevans og nytte (Arnesen & Simonsen, 2011). Faget har vært assosiert med det spesielle, og forestillinger om normalitet og avvik har vært mer eller mindre grunnlaget for spesialpedagogisk virke (Morken, 2007). Politiske interesser har sterk innflytelse, og fagfolk i felten har for lite styring på fagets utvikling (Haug, 2016).

Mange spørsmål melder seg dermed for den videre utviklingen av spesialpedagogenes profesjonsutøvelse i barnehagen. Eva Simonsen (2016) ytrer sin bekymring for den inkluderende skolen i forbindelse med forslaget om en ny femårig lærerutdanning hvor regjeringen foreslår at spesialpedagogisk kompetanse flyttes over på utenforliggende hjelpeinstanser som hun karakteriserer som ekstern ekspertise. Hun kaller det en *fallitterklæring for den inkluderende skolen*, og at vi nå er på vei mot kunnskapsskolen og til en mer segregert skole igjen hvor inkluderende og likeverdig opplæring blir mindre prioritert (Simonsen, 2016).

Erfaringsmessig følger ofte barnehagen i skolens fotspor. Vil dette da føre til en overflødiggjøring av spesialpedagogen på sikt, noe som gjør at de må utøve sitt virke på andre arenaer med større avstand til barnehagen, barna og foreldrene? Snart kommer en ny barnehagelov, og det ventes også en ny rammeplan for barnehagen i 2017. Her er det forventninger om tydeligere føringer for spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Det gjenstår å se om spesialpedagog som profesjon vil få en bredere omtale i de nye føringene, eller om profesjonen forblir usynlig og må fortsette argumentasjonen for egen legitimitet.

## Referanser

- Abbott, A. (1988). *The system of professions : an essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Arnesen, A.-L., & Simonsen, E. (2011). Spesialpedagogikk - merkevare i epistemisk drift? Refleksjoner i et barnehageperspektiv. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. Hentet 10.05.2016 fra: [https://www.researchgate.net/publication/300005340\\_Spesialpedagogikk\\_-\\_merkevare\\_i\\_epistemisk\\_drift\\_Refleksjoner\\_i\\_et\\_barnehageperspektiv](https://www.researchgate.net/publication/300005340_Spesialpedagogikk_-_merkevare_i_epistemisk_drift_Refleksjoner_i_et_barnehageperspektiv)
- Askildt, A., & Johnsen, B. H. (2008). Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling i Norge. I Befring & Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (4 utgave, s. 74 -88). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Berg, M. O. M., & Knutsen, S. T. (2015). *Forberedt på å ikke være forberedt*. (Masteroppgave), NTNU, Trondheim.
- Briseid, L. G. (2000). *Fra lov til praksis : det spesialpedagogiske feltet og flerfaglig samarbeid*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dæhlen, M., & Svensson, L. G. (2008). Profesjon, klasse og kjønn. I A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 119-129). Oslo: Universitetsforlaget.
- ECON. (2008). Tilbud til barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen. Hentet 10.05.2016 fra: <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/rapporter-og-planer/r-2008-061-tilbud-til-barn-med-nedsatt-funksjonsevne-i-barnehagen.pdf>
- Ekspertgruppen i spesialpedagogikk. (2014). *Utdanning og forskning i spesialpedagogikk - veien videre*. Hentet 02.02.16 from [http://www.forskningsradet.no/prognett-spesped/Sentrale dokumenter/1253983268063](http://www.forskningsradet.no/prognett-spesped/Sentrale_dokumenter/1253983268063)
- Fejes, A., & Thornberg, R. (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Grimen, H., & Molander, A. (2008). Profesjon og kjønn. I A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 179-196). Oslo: Universitetsforlaget.
- Groven, B. (2007). *Det doble blikk : spesialpedagogen i endringstider*. (2007:76), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt, Trondheim.
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gudmundsdottir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I T. Moen & R. Karlsdottir (red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. (s. 15-32). Oslo: Fagbokforlaget.

- Gulbrandsen, L., & Eliassen, E. (2012). Kvalitet i i barnehager. Rapport fra en undersøkelse av strukturell kvalitet. Hentet 20.04.2016 fra:  
[http://www.nova.no/asset/6157/1/6157\\_1.pdf](http://www.nova.no/asset/6157/1/6157_1.pdf)
- Haug, P. (2016). Forsking for spesialundervisning. I R. S. Hausstätter & S. M. Reindal (red.), *Spesialpedagogikk: Fagidentitet og samfunnsnytte* (s. 23-33). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hausstätter, R. S. (2007). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer : mellom ideologi og virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hausstätter, R. S., & Reindal, S. M. (2016). Spesialpedagogisk teoridannelse. Betragtninger i lys av ulike spenningsfelt. I R. S. Hausstätter & S. M. Reindal (red.), *Spesialpedagogikk : fagidentitet og samfunnsnytte* (s.9-20). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hausstätter, R. S., & Vik, S. (2016). Spesialpedagogikkens paradigmatisk posisjoner og praksisregimer. I R. S. Hausstätter & S. M. Reindal (red.), *Spesialpedagogikk: fagidentitet og samfunnsnytte* (s. 37-48). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 321-331). Oslo: Universitetsforlaget.
- Helland, S. (2008). Spesialpedagogikk i barnehagen. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (s. 458-475). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Hulthin, N., & Pålerud, T. (2013). Ny finansiering har ikke gitt øktkvalitet i barnehagen. Hentet 13.04.16 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Barnehage/Fag-og-utdanning/Andre-artikler/Ny-finansiering-har-ikke-gitt-okt-kvalitet-i-barnehagen/>
- Hustad, B.-C., Strøm, T., & Strømsvik, C. L. (2013). Kompetanse i PP-tjenesten - Til de nye forentningene? Hentet 20.05.16 fra:  
<http://www.udir.no/globalassets/upload/rapporter/2013/pp-tjenesten.pdf>
- Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon : å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jensen, B. (2009). A nordic approach to early childhood education (ECE) and socially endangered children. *European Early Childhood Research Journal*, 17(1), s. 7-21.
- Johnsen, J., & Østerud, P. (2003). *Leve skolen! : enhetsskolen i et kulturkritisk perspektiv*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Kirkebøen, G. (2013). Kan vi stole på fagfolks skjønn? I A. Molander & J.-C. Smeby (red.), *Profesjonsstudier : 2* (2. opplag, s. 27-43). Oslo: Universitetsforlaget.



- Kunnskapsdepartementet. (2005). Lov om barnehager (Barnehageloven). Hentet 01.02.16 fra: <https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). Rammeplan for barnehagen. Hentet 01.02.16 fra: <http://www.udir.no/Barnehage/Rammeplan/Rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver/>
- Kunnskapsdepartementet. (2013). Kompetanse for framtidens barnehage - strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020. Hentet 17.02.2016 fra: [http://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/kompetanse\\_for\\_fremtidens\\_barnehage\\_2013.pdf](http://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/kompetanse_for_fremtidens_barnehage_2013.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2015). Høringsnotat om forslag til endringer i barnehageloven og opplæringsloven. Hentet 20.05.16 fra: [https://www.regjeringen.no/contentassets/efbc2bf85b3f4a0ca6eac4d4671df458/horing\\_snotat-om-endringer-i-barnehageloven---barn-med-sarlige-behov-.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/efbc2bf85b3f4a0ca6eac4d4671df458/horing_snotat-om-endringer-i-barnehageloven---barn-med-sarlige-behov-.pdf)
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3 utgave.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvam, K. (2014). *Det er ikke noe oppskrift på det her*. (Masteroppgave), NTNU, Trondheim. Hentet 01.02.16 fra: [http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/270124/753511\\_FULLTEXT01.pdf?sequence=1](http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/270124/753511_FULLTEXT01.pdf?sequence=1)
- Lekhal, R. m.fl. (2013). Variasjon i barnehagekvalitet : den norske mor og barnundersøkelsen : beskrivelser fra første datainnsamling fra barnehagene. Hentet 17.02.16 fra: <http://www.fhi.no/dokumenter/b4a896da8a.pdf>
- Lyngseth, E., J. (1991). *Yrkesrolle og profesjonalitet hos spesialførskolelæreren i barnehagen*. (Hovedoppgave), Universitetet i Trondheim, Trondheim.
- Meld. St. 19 (2016). Tid for lek og læring - Bedre innhold i barnehagen. Hentet 25.05.16 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/?q=tilpasset&ch=1>
- Meld.St. 18 (2010-2011). (28.04.2016). Læring og fellesskap. Hentet 03.03.16 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/?ch=1&q=>
- Molander, A. (2013). Profesjonelt skjønn i velferdsstaten: mekanismer for ansvarliggjøring. I A. Molander & J.-C. Smeby (Eds.), *Profesjonsstudier : 2* (2. opplag, s. 44-54). Oslo: Universitetsforlaget.

- Molander, A., & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier : en introduksjon. I A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 13-27). Oslo: Universitetsforlaget.
- Morken, I. (2007). Normalitetssentrisme og integrering av mennesker med funksjonshemming. I E. Simonsen & B. H. Johnsen (red.), *Utenfor regelen : spesialpedagogikk i historisk perspektiv*(s. 79-94). Oslo: Unipub.
- Mørland, B. (2002). Barnehagen - en del av det profesjonelle hjelpeapparatet. I P. Sjøvik (red.) *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen.* (s. 76-95). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mørland, B. (2008). *Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen* Hentet 05.03.16 fra:  
[http://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/pedagogikk/temahefter/om\\_barn\\_med\\_nedsatt\\_funksjonsevne\\_i\\_barnehagen.pdf](http://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/pedagogikk/temahefter/om_barn_med_nedsatt_funksjonsevne_i_barnehagen.pdf)
- Nilsen, V. (2014). Spesialpedagogisk hjelp - historikk og begrepsdefinisjoner. I V. Nilsen (red.), *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen.* (s. 13 - 31). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren.* Oslo: Universitetsforlaget.
- NOKUT. (2010). Evaluering av førskolelærerutdanning. Hentet 25.05.16 fra:  
[http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk\\_utdanning/Evaluering/Forskolelærer/Hovedrapport\\_Flueva.pdf](http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_utdanning/Evaluering/Forskolelærer/Hovedrapport_Flueva.pdf)
- NOU 1973:15. Utdanning av spesialpedagogar : frå eit utval oppnemnt av Kyrkje- og undervisningsdepartementet 11. jan. 1971 : utgreiinga avgitt 3. nov. 1972. *Norges offentlige utredninger (tidsskrift : trykt utg.)*. Hentet 17.02.16 fra:  
<http://www.nb.no/nbsok/nb/1419611bcfd8379fcf462c6cd2fd48e3.nbdigital?lang=no - 1>
- NOU 1999:34. Nytt millennium - nytt arbeidsliv? - Trygghet og verdisikring i et fleksibelt arbeidsliv. Innstilling fra Arbeidslivsutvalget. Hentet 17.04.16 fra:  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-1999-34/id142327/>
- NOU 2003:16. I første rekke - Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle. Hentet 21.02.16 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/?ch=1&q=>
- NOU 2009:18. Rett til læring. Hentet 19.03.16 fra:  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/>

- NOU 2012:1. Til barnas beste-Ny lovgivning for barnehagene. Hentet 19.03.16 fra:  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2012-1/id669113/?q=spesialpedagog&ch=16>
- Nylehn, B. (2002). Kan profesjonelle samarbeide? I A. M. Støkken & B. Nylehn (Eds.), *De profesjonelle: relasjoner, identitet og utdanning* (s. 52-68). Oslo: Kopinor pensum.
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability : from theory to practice*. Basingstoke: Macmillan.
- Prop. 103 L (2015-2016). Proposisjon til Stortinget (forslag til lovvedtak). Endringer i barnehageloven og opplæringslova (spesialpedagogisk hjelp, kortere ventetid for barnehageplassm.m.). Hentet 10.06.16 fra:  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-103-l-20152016/id2483304/>
- Rambøll Management Consulting. (2011). *Kartlegging av spesialpedagogisk hjelp i barnehagen etter Opplæringsloven §5-7*. Hentet 15.03.16 fra:  
[https://issuu.com/geirhelgenilsen/docs/kartlegging\\_av\\_spesialpedagogisk\\_hj](https://issuu.com/geirhelgenilsen/docs/kartlegging_av_spesialpedagogisk_hj)
- Ravneberg, B. (2003). Spesialpedagogene og velferdsstaten. I Benum m.fl. (red.), *Den mangfoldige velferden*. (s. 213 - 226). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Reindal, S. M. (2010). Dilemmaer om ulikhet : forskjellighet sett i lys av kapabilitetstilnærmingen som grunnlag for spesialpedagogisk virksomhet. I S. M. Reindal & R. S. Hausstätter (red.), *Spesialpedagogikk og etikk* (s. 116-130). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Reindal, S. M. (2016). Pedagogikk og spesialpedagogikk : en diskusjon om oppgavene, inkludering og kapabilitetstenkingen. I R. S. Hausstätter & S. M. Reindal (red.), *Spesialpedagogikk: fagidentitet og samfunnsnytte* (s. 143-158). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse : kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. utgave). Oslo. Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (3 utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Røkenes, O. H., & Hanssen, P.-H. (2012). *Bære eller bryte : kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rønnestad, M. H. (2008). Profesjonell utvikling. I A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 279-294). Oslo: Universitetsforlaget.

- Simonsen, E. (2010). Med blikk for barnet? Spesialpedagogisk profesjonsforståelse og etiske posisjoner. I S. M. Reindal & R. S. Hausstätter (red.), *Spesialpedagogikk og etikk : kollektivt ansvar og individuelle rettigheter* (s. 20-38). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Simonsen, E. (2016). Ny femårig lærerutdanning (GLU) - en fallitterklæring for den inkluderende skolen. *Spesialpedagogikk* (0316).
- Sjøvik, P. (2002a). En barnehage for alle med mangfold som ressurs. I P. Sjøvik (red.), *En barnehage for alle*. (s. 33-54). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sjøvik, P. (2002b). Tiltak for barn med særskilte behov i et historisk perspektiv. I P. Sjøvik (red.), *En barnehage for alle : spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen* (s. 15-32). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skau, G. M. (2011). *Gode fagfolk vokser : personlig kompetanse i arbeid med mennesker* (4. utgave). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- St.Meld. Nr. 16 (2006-2007). ...Og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring. Hentet 03.03.16 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/?ch=1&q=>
- Støkken, A. M. (2002). Profesjoner: Kontinuitet og endring. I A. M. Støkken & B. Nylehn (Eds.), *De profesjonelle : relasjoner, identitet og utdanning* (s. 23-37). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tangen, R. (2008). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk - en introduksjon. I E. Befring, Tangen, R (red.), *Spesialpedagogikk* (4. utgave, s.17 - 42). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (2. utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Tveit, A. D., & Cameron, D. L. (2016). Profesjon i endring. Spesialpedagogens plass i skole og annet samfunnsliv. I R. S. Hausstätter & S. M. Reindal (red.), *Spesialpedagogikk : fagidentitet og samfunnsnytte* (s. 99-111). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- UNESCO. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Hentet 10.06.16 fra: [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Veilederen Spesialpedagogisk hjelp*. Hentet 04.02.16 fra: <http://www.udir.no/Regelverk/tidlig-innsats/Veilederene-i-fulltekst/Spesialpedagogisk-hjelp/?depth=0&print=1 - a1.4>.

- Utdanningsdirektoratet. (2015). Spesialpedagogisk hjelp og prioritert opptak. Hentet 16.03.16 fra: <http://www.udir.no/Barnehage/Statistikk-og-forskning/Statistikk/Barn-og-ansatte-i-barnehager/spesialpedagogisk-hjelp-og-prioritert-opptak/>
- Utdanningsforbundet. (2012). Lærerprofesjonens etiske plattform. Hentet 16.03.16 fra: [https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Lærerprof\\_etiske\\_plattform\\_plakat\\_A3\\_bm\\_ny\\_31.10.12.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Lærerprof_etiske_plattform_plakat_A3_bm_ny_31.10.12.pdf)
- Utdanningsforbundet. (2015). Lærerprofesjonens etiske råd. Hentet 10.06.16 fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Profesjonsetikk/Utdanningsforbunds-arbeid/Profesjonsetisk-rad/>
- Vassenden, A. m. f. (2011). Barnehagens organisering og strukturelle faktorerens betydning for kvalitet. Hentet 15.05.16 fra: [http://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/forskning\\_og\\_statistikk/rapporter/strukturelle\\_faktorers\\_betydning\\_for\\_kvalitet.pdf](http://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/forskning_og_statistikk/rapporter/strukturelle_faktorers_betydning_for_kvalitet.pdf)
- Vikhagen, S. E. (2013). *Spesialpedagogens profesjonsutøvelse i barnehagen*. (Masteroppgave), NTNU, Trondheim. Hentet 19.02.16 fra: [http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/269864/708902\\_FULLTEXT01.pdf?sequence=1](http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/269864/708902_FULLTEXT01.pdf?sequence=1)
- Wendelborg m.fl. (2016). Barnehagetilbudet til barn med særlige behov. Underøkelse av tilbudet til barn med særlige behov under opplæringspliktig alder. Hentet 25.04.16 fra: [http://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/barnehagetilbudet\\_til\\_barn\\_med\\_sarlige\\_behov.pdf](http://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/barnehagetilbudet_til_barn_med_sarlige_behov.pdf)

## Vedlegg

### Vedlegg 1

#### Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org nr. 985 321 884

Hans Petter Ulleberg  
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 09.02.2016

Vår ref: 46616 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

#### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.01.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

46616	<i>Spesialpedagog som profesjon</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Hans Petter Ulleberg</i>
<i>Student</i>	<i>Agnete Vaags</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.12.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Anne-Mette Somy

Kontaktperson: Amalie Statland Fantoft tlf: 55 58 36 41

Vedlegg: Prosjektvurdering

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

*Avdelingskontorer / District Offices:*

*OSLO:* NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)

*TRONDHEIM:* NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)

*TROMSØ:* NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@sv.uit.no](mailto:nsdmaa@sv.uit.no)

## **Vedlegg 2: Forespørsel om deltakelse i en intervjustudie.**

Mitt navn er Agnete Vaags, og jeg er mastergradsstudent i spesialpedagogikk ved NTNU i Trondheim. Jeg skal gjennomføre en kvalitativ intervjustudie av spesialpedagoger som har sitt arbeidsforhold i en barnehage. I den forbindelse ønsker jeg å intervju tre spesialpedagoger fra tre ulike kommuner. Tema for denne studien er: ”Spesialpedagogisk profesjonsutøvelse i barnehagen”. Jeg arbeider selv som spesialpedagog i en barnehage, og jeg opplever at yrkesutøvelsen kan utføres på ulike måter, i ulike barnehager, og i ulike kommuner. Dette er et interessant felt som det etterspørres mer kunnskap om. Jeg ønsker at denne studien kan bidra til å belyse relevante spørsmål og interessante aspekter om spesialpedagogens profesjonsutøvelse, og deretter være en bidragsyter til økt kunnskap på feltet.

Den foreløpige problemstillingen er: *”Hvordan forstår spesialpedagoger i barnehage sine arbeidsoppgaver, og hvem og hva bidrar til å forme den spesialpedagogiske profesjonsutøvelsen?”*

Du som arbeider som spesialpedagog i barnehage og har opplevelser og erfaringer knyttet til din spesialpedagogiske profesjonsutøvelse, er en viktig kilde til økt kunnskap på feltet. Du vet noe om hvordan praksisen er på din arbeidsplass, og du har kunnskap om hva som påvirker din yrkesutøvelse. Det er dine opplevelser og erfaringer jeg ønsker å vite noe om. Din kunnskap kan være med på å belyse rollen som spesialpedagog i barnehage, både gleder og utfordringer som er knyttet til en slik stilling. Dette kan være nyttige bidrag for å skape en bedre innsikt og en bedre forståelse av den spesialpedagogiske profesjonsutøvelsen i barnehagen.

For å delta i denne studien må du minimum ha fullført spesialpedagogikk 1, og du må ha arbeidet som spesialpedagog i minst tre år. Intervjuene vil bli gjennomført ved bruk av lydopptak i tillegg til at jeg noterer underveis. Alle lydopptak vil bli destruert når prosjektet er fullført. Det vil benyttes fiktive navn både på deltakere og på kommune i rapporten. Intervjustudien vil bli gjennomført etter gjeldende forskningsetiske retningslinjer. Anonymitet og konfidensialitet vil overholdes.

Vedlagt er et samtykkeskjema som skal fylles ut dersom du ønsker å delta på denne studien. Det er helt frivillig å delta, og du står også fritt til å trekke deg fra undersøkelsen når som helst dersom du skulle ønske det.

Håper du synes at dette høres interessant ut. Dersom du ønsker å delta i studien, så fyller du ut svarslippen nederst. Samtykket kan du sende meg per post eller e-post. Ta også gjerne kontakt dersom du har noen spørsmål eller andre henvendelser i forhold til denne undersøkelsen.

Min kontaktinformasjon er:

Agnete Vaags

Smistadvegen 4

7026 Trondheim

Mobil: 91 84 89 15

E-post: [agnetevaags@hotmail.com](mailto:agnetevaags@hotmail.com)

Du kan også ta kontakt med en av mine to veiledere. Deres kontaktinformasjon er:

Ingvild Åmot (hovedveileder) Førsteamanuensis ved Dronning Mauds Minne Høgskolen. Tlf. 73 80 52 28 E-post: <a href="mailto:iam@dmmh.no">iam@dmmh.no</a>	Berit Groven (biveileder) Professor i spesialpedagogikk ved Dronning Mauds Minne Høgskolen Tlf. 73 80 52 79 E-post: <a href="mailto:bgr@dmmh.no">bgr@dmmh.no</a>
---	--

Med vennlig hilsen

Agnete Vaags

Mastergradsstudent i spesialpedagogikk ved NTNU

#### Samtykke til deltakelse i studien.

Jeg ønsker med dette å være deltaker i studien, og stiller til intervju angående temaet Spesialpedagogisk profesjonsutøvelse i barnehagen. Jeg deltar frivillig og på eget initiativ, uten at jeg er pålagt det av noe eller noen. Jeg kan når som helst, og uten begrunnelse, trekke min deltakelse i denne undersøkelsen.

Med vennlig hilsen

-----

Dato

-----

Signatur



## Vedlegg 3: Intervjuguide

### a) Innledning

1. Presentere meg selv og studien.
2. Gjøre rede for formål med undersøkelsen, og hvordan data blir samlet inn og lagres.
3. Gå gjennom forventninger til deltakeren og hennes rettigheter som tidligere er gjennomgått i det informerte samtykket.
4. Deltakeren gis mulighet til å komme med eventuelle innspill og spørsmål.

### b) Innledende spørsmål

1. Kan du fortelle litt om deg selv; hva slags utdanning og erfaring du har, alder, og nåværende stilling?
  - Hvor lenge har du jobbet som spesialpedagog?
  - Hvor lenge har du arbeidet ved denne enheten?
2. Hva er bakgrunnen for at du valgte å bli spesialpedagog?

## Sentrale temaer

### c) Innhold i arbeidet som spesialpedagog

1. Hvordan vil du beskrive ei arbeidsuke for deg?
2. Hva ser du på som særlig sentrale oppgaver i ditt arbeid?

3. Hva opplever du som de mest meningsfulle oppgavene?
4. Hva opplever du som mest utfordrende i ditt arbeid?
5. Opplever du at det spesialpedagogiske arbeidet har endret seg på noen måte i løpet av den tiden du har arbeidet som spesialpedagog?

**d) Rammer for utførelse av spesialpedagogisk arbeid ved din enhet**

1. Hvordan fordeles ansvar for å implementere spesialpedagogiske tiltak knyttet til enkeltbarn på avdelinga på din enhet? Hva blir din rolle i forhold til det? Og kan du gi eksempler på hvordan dere går fram?
2. Styrere, pedagogiske ledere og assistenter i barnehage har som oftest en stillingsinstruks som beskriver innholdet i deres arbeidsoppgaver. Forskning indikerer at dette ikke er tilfelle for spesialpedagoger. Hvem og hva avgjør hva dine arbeidsoppgaver er?
  - Hva ligger til grunn for beslutningene som tas om hva som skal gjøres av spesialpedagogisk arbeid og hvordan?
3. Hvem har ansvar for oppfølging/tilsyn med det spesialpedagogiske arbeidet?  
(Internt?/Eksternt?)
  - Hvordan gjennomføres det?
4. Vi har statlige føringer for å regulere spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Noen barnehager og/eller kommuner utarbeider i tillegg egne retningslinjer.
  - Hvordan gjøres dette i din kommune/barnehage?
  - Hvordan opplever du disse føringene for spesialpedagogisk hjelp i barnehagen? (Konkrete/vage?)

5. Spesialpedagogikk er et sammensatt fag og noen ganger kan de arbeidsoppgavene man står overfor være spesielt utfordrende. Hvordan legges det til rette for kurs/veiledning og videreutvikling av spesialpedagogisk kompetanse på din enhet når det er behov for det?

e) **Spesialpedagog som profesjon**

1. Hvilke krav og forventninger opplever du stilles til deg som spesialpedagog?
  - Fra hvem?
  - Hvordan møter du disse krav og forventninger i hverdagen?
2. Hvilke personlige egenskaper anser du at en person som utøver spesialpedagogisk virke i barnehagen bør ha?
3. Offentlige føringer stiller ingen krav til at spesialpedagogisk utdanning for de som skal gi spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Hvilke tanker har du i forhold til det?
  - Hvilke kriterier ligger til grunn for ansettelse av en som skal gi spesialpedagogisk hjelp i din kommune/barnehage?
4. Hvilke kunnskaper og ferdigheter anser du at en person som utøver spesialpedagogisk arbeid i barnehagen bør ha?
5. Hvilken betydning har din egen utdanningsbakgrunn og erfaring i forhold til det å utføre spesialpedagogisk arbeid?
6. Hva anser du som dine mest sentrale og relevante egenskaper og ferdigheter i forhold til ditt arbeid?
7. De siste årene har det vært forsket mer på spesialpedagogisk profesjonsutøvelse på forespørsel fra Kunnskapsdepartementet. Noe av denne forskningen antyder at det er en økende interesse for å skape et felles ståsted for hva en spesialpedagog er og hva

hans/hennes arbeidsoppgaver kan være. Hvilke forhåpninger/ønsker har du til den spesialpedagogiske profesjonsutviklinga i tiden framover?

**f) Avsluttende spørsmål**

1. Hvordan har ditt arbeid som spesialpedagog svart til dine forventninger?
  - Positive og negative erfaringer?
2. Er det noe du har lyst til å utdype eller si noe mer om i forhold til dette temaet?

**g) Avslutning**

1. Oppsummering av sentrale punkter av det forskningsdeltakeren har sagt.
2. Gi en redegjørelse av hva som skjer videre med innsamlet data.
3. Gi forskningsdeltakeren mulighet for ”member checking” ved at jeg skriver en oppsummering av hvordan jeg har forstått hennes uttalelser.
4. Er det greit om jeg tar kontakt dersom jeg har behov for mer informasjon knyttet til temaet om spesialpedagogisk profesjonsutøvelse i barnehagen?
5. Takk for at du ville stille opp på intervju.