

Forord

Innleveringsfristen er her og siste ord skal krottes ned. Da vil jeg benytte anledningen til å takke alle gode hjelpere.

Min veileder Ellen Saur, som i tillegg til faglig veiledning, har oppmuntret og utfordret meg til ikke å ta den enkleste veien.

Deltakerne i studien, som ville dele sine erfaringer med meg. Jeg håper dere synes dette blir interessant lesning.

Min leder Dag Eirik, som har oppmuntret til dette arbeidet og lagt til rette for at jeg kunne greie studier ved siden av full jobb.

Mine kolleger Bente og Ingrid, som har vist stor tålmodighet og forståelse når jeg ikke alltid har vært riktig tilstede. Dere er helt supre!

Min venn og faglige drøftingspartner Merete. Vi har hatt mange refleksjoner i årene som har gått. Jeg håper det bare fortsetter slik.

Mamma, som dukker opp langveisfra for å hjelpe til med hus og heim når det røyner litt på.

Krister-min. Som alltid stiller opp, fikser alt og er dønn pålitelig. Vet ikke hva jeg skulle gjort uten deg.

Solveig, Sigurd og Hallvard som har vært tålmodige med mamma som snart er ferdig med «mastern». Og jo Hallvard, du har rett. Av og til finnes det noe som er bedre enn en plan, nemlig sjøtillit! Takk for at dere er til og minner meg om de viktige ting i livet.

Ålvundfjord, mai 2014

Mona Reinset

Innhold

Forord	3
1. Innledning og presentasjon av problemstilling	9
2. Presentasjon av forskningsfeltet	11
2.1. Det spesialpedagogiske faget	11
2.2. Spesialpedagogikk i et samfunnsøkonomisk perspektiv	12
2.3. Spesialpedagogens kompetanse.....	12
2.4. Barnehagen som arena for spesialpedagogisk hjelp	13
2.5. Allmennpedagogikk og spesialpedagogikk	14
2.6. Læring og dannings.....	16
3. Teori.....	19
3.1. Funksjonsnedsettelse – en medisinsk eller sosial forståelse.....	19
3.1.1. Den medisinske modellen.....	19
3.1.2. Den sosiale modellen.....	20
3.2. Foucault og governmentality	22
3.3. Styringsverktøy for spesialpedagogisk hjelp	23

3.3.1.	Kartlegging og diagnostisering.....	24
3.3.2.	Juridiske perspektiv.....	25
3.3.3.	Tid.....	27
3.3.4.	Økonomi.....	27
3.3.5.	Tverrfaglighet.....	28
3.3.6.	Foreldresamarbeid.....	29
4.	Metode.....	31
4.1.	Kvalitativ metode.....	31
4.2.	Min forforståelse.....	32
4.3.	Intervjuguide.....	34
4.4.	Etiske betraktninger.....	34
4.5.	Gjennomføring av intervju.....	36
4.6.	Utvalg.....	36
4.6.1.	«June, Julie og Augusta».....	37
4.7.	Kritisk diskursanalyse.....	38
4.8.	Kvalitet.....	40

5. Analyse og drøfting	43
5.1. June – Å finne sin egen vei.....	43
5.1.1. Drøfting	45
5.2. Julie – Å komme i posisjon	48
5.2.1. Drøfting	51
5.3. Augusta – Å sjonglere roller.....	55
5.3.1. Drøfting	57
5.4. Avsluttende drøftinger.....	59
6. Avslutning	63
Litteratur.....	65
Vedlegg 1. Intervjuguide	71
Vedlegg 2. Infoskriv.....	73
Vedlegg 3. Eksempel på koding og kategorisering	75

1. Innledning og presentasjon av problemstilling

Bakgrunnen for at jeg ønsker å gjøre en masterstudie er mine erfaringer som spesialpedagog i barnehagen gjennom flere år. I mitt arbeid har jeg møtt mange andre spesialpedagoger som arbeider innen samme felt som meg. Vi arbeider alle under de samme lovverkene og statlige retningslinjer, men likevel opplever jeg at våre tanker, verdier og måten vi løser våre oppgaver på er svært forskjellige. Bakgrunnen kan være få føringer for hva den spesialpedagogiske hjelpen skal inneholde. Mitt inntrykk er at det langt på vei er den enkelte spesialpedagogs personlige vurderinger som har størst betydning for praksis. Jeg kan heller ikke se bort fra at organiseringen av den spesialpedagogiske hjelpen også har betydning, der noen arbeider mer alene enn andre, eller har helt forskjellige rammebetingelser. Hvordan opplever spesialpedagoger hverdagen sin? Hvordan utformes praksis mellom realiteter og idealer? Med andre ord. Hvordan formes spesialpedagogens rolle?

Problemstilling:

“Hvordan opplever spesialpedagoger utformingen av egen rolle i barnehagen?”

Som et forsøk på å nærme meg svar på problemstillingen vil jeg gjøre en kvalitativ intervjustudie basert på en sosialkonstruktivistisk kunnskapsforståelse. Både teori og metode er utledet av Foucault sin governmentality-tenkning, der jeg forsøker å identifisere aktuelle styringsteknologier som påvirker spesialpedagogens utforming av egen praksis.

Videre kommer dermed en presentasjon av feltet spesialpedagogisk hjelp i barnehage, der jeg forsøker å synliggjøre noe av spennvidden i faget. I teorikapitlet vil jeg presentere to grunnleggende modeller for å forstå funksjonshemming, hvordan Foucault kan bidra til å belyse empirien, samt vise hvordan noen sentrale styringsverktøy gjør seg gjeldende i det spesialpedagogiske feltet. I metodekapitlet har jeg gjort et forsøk på en god redegjøring for forskningsprosessen min. Avslutningsvis presenteres empirien med påfølgende analyse og drøfting.

2. Presentasjon av forskningsfeltet

Det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen kan studeres fra flere overordnede perspektiv eller gjennom å sette lupen på detaljer knyttet til ett av flere fagområder/vanskeområder. Utgangspunktet for mitt forskningsspørsmål er veldig åpent, der jeg ønsker å favne noe av kompleksiteten spesialpedagogene opplever i hverdagen, og se på hvordan det påvirker den enkeltes utforming av egen rolle. Slik håper jeg å forstå noen av mekanismene som ligger til grunn for mangfoldet i feltet. Som ramme for studien vil jeg innledningsvis skissere feltet og peke på noen aktuelle problemstillinger spesialpedagogen møter i sitt arbeid i barnehagen, der mange vil ha en bit av barnehagen som en arena for individuelle tiltak, forebygging, tidlig identifisering og som læringsarena. For spesialpedagogen er dette kjerneområder for arbeidet, og hvordan vi forstår og gjør våre valg vil ha stor betydning for innhold og utforming av den spesialpedagogiske hjelpen.

2.1. Det spesialpedagogiske faget

Spesialpedagogikk som fag kan beskrives enkelt som en pedagogikk med et individfokus, hvis formål er å identifisere vansker og tilrettelegge for spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning. Det vil si utrede, vurdere og begrunne behovet for hjelp, hva hjelpen skal inneholde og hvordan den skal gis. Spesialpedagogikk kan også forstås i en videre betydning, der vansker ikke kan defineres som statiske, men må sees som kontekstavhengige. I dette bildet blir arbeidsoppgavene til spesialpedagogen straks mer uoversiktlig og fordrer en breiere og mer fleksibel tilnærming. Groven (2013) har laget en modell for å synliggjøre komponenter som inngår i faget spesialpedagogikk og for spesialpedagogen som profesjon. De fem komponentene består av 1. paradigmer, teorier og metateorier, 2. samfunnstrender, 3. statlige og kommunale føringer, 4. kontekst i opplæringsarenaer og 5. praksis (s. 50). Hun viser hvordan disse komponentene går inn i og påvirker hverandre, men understreker at modellen ikke må forstås statisk. De ulike komponentene kan ha ulik størrelse, variere over tid og peker ikke nødvendigvis i samme retning. Det gir et godt bilde på hvilket landskap spesialpedagogen befinner seg i, og hvordan praksisen kan påvirkes av så mange ulike faktorer.

2.2. Spesialpedagogikk i et samfunnsøkonomisk perspektiv

Et av områdene som er av betydning for fagets utvikling er hva som styrer kunnskapstilfanget. Det hevdes at spesialpedagogikken som fag står i fare for epistemisk drift, der deler av forskningen og fagets utvikling er svar på ønske om legitimering fra politiske, byråkratiske og finansielle institusjoner (Arnesen & Simonsen, 2011). Resultatet kan bli økt fokus på kartlegging og diagnostisering, samt utforming av diverse læringsprogrammer som svar på samfunnets utfordringer. I en kronikk på *Forebygging.no* som driftes av Helsedirektoratet problematiserer Mari Pettersvold og Solveig Østrem (2012) nettopp hvordan et forsøk på å definere *det normale barnet* gir en stadig snevrere forståelse, og at stadig flere barn får merkelappen «*mestrer ikke*». Hvilket som helst barn kan bli definert som avviker. De peker også på en nærhet mellom ulike forskningsmiljø og utarbeiding av diverse kartleggingskjema og opplæringsprogram, der både økonomi og prestisje er fremtredende faktorer.

I et forebyggingsperspektiv, reduseres barnet til et objekt for fremtiden, i beste mening. Økonomer som Heckman (2013) snakker om Human Kapital, og viser til hvordan investering i små barn kan endre betingelsene for deres utvikling, og hvordan det i en samfunnsøkonomisk tenkning vil være en god investering. At det å få et godt utgangspunkt i enda større grad kan sees på som verdi for det enkelte menneske er også et viktig argument, som de færreste vil si seg uenige i. Tidlig intervensjon, der screening og kartlegging har fått en sentral posisjon, er i vinden og barnehagen blir i stadig større grad utpekt som en sentral arena for en slik innsats. Spesialpedagogen kan få en sentral rolle i å administrere og tolke disse verktøyene.

2.3. Spesialpedagogens kompetanse

Samtidig med introduksjonen av diverse kartleggings- og intervensjonsprogram, stilles det spørsmål ved barnehagelæreres (og spesialpedagogers (Groven, 2013)) kompetanse. Skjønnsvurderinger er omdefinert til synsing (Østrem & Pettersvold, 2012). Det kan være vanskelig å forklare hvordan barnehagens ideologiske forankring fordrer en forståelse av barnet som subjekt og konsekvensene det gir for en dialogisk tilnærming. Å gi en kort og lettfatt

redegjørelse for troen på barnets kompetanse og grenseoppgangene mellom *det normale* og *unormale* er vanskelig. Flere peker på spesialpedagogens svake posisjon som profesjon, og at en individual-diagnostisk tilnærming kan bidra til å tydeliggjøre grensen mot en mer allmennpedagogisk tilnærming, ved å vektlegge det mer spesialiserte kunnskapsgrunnlaget (Arnesen & Simonsen, 2011). Slik kan spesialpedagogens kompetanse framstå som eksklusiv. Da blir det ikke er barnets behov som styrer valg av metode, men legitimeringen av spesialpedagogikken som fag. Spesialpedagogikken kan i seg selv bli et redskap som skaper forestillingen om det «unormale» barnet for å opprettholde seg selv. Vikhagen (2013) drøfter spesialpedagogen sin rolle i sin masteroppgave og peker blant annet på noe svake føringer for profesjonsutøvelsen. Hvordan den enkelte spesialpedagog forstår og utformer sin rolle kan derfor bli svært forskjellig.

2.4. Barnehagen som arena for spesialpedagogisk hjelp

Retten til spesialpedagogisk hjelp er hjemlet i Opplæringslovas § 5-7 (1998). Denne hjelpen skiller seg fra spesialundervisning ved at læringsbegrepet ikke står sentralt på samme måte som i skolen. *Retten til spesialpedagogisk hjelp omfatter et videre spekter av hjelpetiltak enn spesialundervisning* (Utdanningsdirektoratet, 2009). Videre forutsettes det at tiltakene skal begrunnes i *barnets behov* uavhengig av kontekst. *Hovedformålet med hjelpen er å bidra til at barnet er bedre rustet til å begynne i grunnskolen* (ibid). Spesialundervisning styres av læringsmålene i Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006) der man må begrunne eventuelle avvik, mens Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011) sin målsetning er retta mot barnehagen som virksomhet og ikke hva barnet skal lære. Spørsmålet blir da om en forstår Rammeplanen som grunnlag for å ivareta *alle* barns behov, der den ekstra hjelpen har som mål å gjøre barnehagens intensjon tilgjengelig for et barn med nedsatt funksjonsevne, eller er den spesialpedagogiske hjelpen en *institusjon i institusjonen*, der det drives opplæring? Hvor den enkelte spesialpedagog plasserer seg mellom disse forståelsene vil ha avgjørende betydning for hvordan læringsbegrepet realiseres.

2.5. Allmennpedagogikk og spesialpedagogikk

Grenseoppgangen mellom det allmennpedagogiske og det spesialpedagogiske kan være vanskelig å definere. Fagene står i forhold til hverandre på ulik måte, der spesialpedagogikk kan være en spesialisering i forlengelse av en allmennpedagogisk kjernekompetanse, eller spesialpedagogikk som et separat og parallelt studieløp (Skogen, 2005). Som alle profesjonsfag støtter også pedagogikken seg på noen basisfag. Det allmennpedagogiske og det spesialpedagogiske bygger på mange av de samme basisfagene som blant annet sosiologi, psykologi, etikk og juss. For spesialpedagogikken kommer medisin som et ekstra basisfag. Selv om det allmenne og det spesielle bygger på det samme grunnlaget, aktualiseres støttefagene på en annen måte i møte med spesialpedagogikken og det må derfor være *egne direkte forbindelseslinjer til dem* (s.52).

Midtlyngutvalget (2009) peker på at den allmennpedagogisk og den spesialpedagogisk kompetansen bør nærme seg hverandre i lys av en inkluderingsstankegang. Allmennpedagogen bør ha kunnskap om tilrettelegging for høyfrekvente vansker, mens spesialpedagogen bør ha en praktisk-pedagogisk kjernekompetanse fra grunnutdanning eller som en forlengelse av et masterstudium (s.201). En slik overlappende kompetanse kan åpne opp for samarbeid, der det spesialpedagogisk arbeidet i større grad inkluderer et systemperspektiv.

Groven (2013) peker på at signalene fra Midtlyngutvalget kan true spesialpedagog som profesjon. Utgangspunktet er at det er uklar jurisdiksjon og svak demarkasjonslinje mot andre fag. Tittelen spesialpedagog er eksempelvis ingen beskyttet tittel. Den utstrakte bruken av ufaglærte i det spesialpedagogiske arbeidet har vært gjenstand for diskusjon. Groven viser til Ogden som bruker begrepet *økologisk nisje* for å beskrive hvordan enkelte spesialpedagoger kan forsøke å distansere seg fra det allmennpedagogiske (s.59). Slik kan en vektlegge metoder som kan framstå som eksklusive, eksempelvis ved bruk av spesielt materiell som fordrer sertifisering eller konkret opplæring. Dersom denne kompetansen ikke deles og drøftes i fellesskap mister spesialpedagogen viktige perspektiv i møte med barnet og kan få vansker med å skape helhet og sammenheng i tiltakene. Som nevnt blir det stilt spørsmål ved om faget er i epistemisk drift. Dersom det er usikkerhet knyttet til egen rolle kan det muligens være lett å lene seg vekk fra det allmennpedagogiske for å tydeliggjøre den spesialpedagogiske rollen som noe eksklusivt. Med støtte i medisin som en tydelig avgrensning til allmennpedagogikkens

basisfag, kan kunnskap om vansker eller diagnosekunnskap framstå som kjernekompetanse. Slik kan et forsøk på avgrensning til det allmennpedagogiske føre til tiltak med utgangspunkt i en medisinsk forståelse.

I veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning står det følgende om forholdet mellom allmennpedagogiske tiltak og spesialpedagogisk hjelp:

Et allmennpedagogisk tiltak vil være rettet mot alle barna i barnehagen, men det kan også ha fokus på enkeltbarn. Tiltaket er å regne som spesialpedagogisk hjelp dersom det tar sikte på å hjelpe et barn for å bedre hans/hennes lærevansker eller manglende/sen utvikling. Det trenger ikke nødvendigvis være noen forskjell i tiltakene som er en del av den spesialpedagogiske hjelpen, og allmennpedagogisk hjelp. Det er individrelateringen og målet med tiltaket som er det relevante (Utdanningsdirektoratet, 2009)

Definisjonen av spesialpedagogisk hjelp er dermed svært vid. Den åpner for tiltak med utgangspunkt i både en medisinsk og en sosial forståelse. Det interessante slik jeg ser det, er at den ikke utelukker tiltak som i første omgang ikke oppfattes som spesialpedagogiske.

Formålet med påpekningen over er ikke å sette likhetstegn mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk. Mandatet til spesialpedagogen og i grunnen hele fagets berettigelse hviler på en erkjennelse av at noen barn *er spesielle* og har et behov vi må forsøke å imøtekomme (Hausstätter, 2010). Spesifikk kompetanse knyttet til ulike vansker bygger grunnlaget for de videre tiltakene. Mangelfull kompetanse kan etter mitt skjønn føre til en instrumentell og stivbeint/rigid omgang med tiltak, både med tanke på bruk av læremateriell men også i sosiale sammenhenger ved eksempelvis fokus på grensesetting.

Den pedagogiske diskursen avhenger dermed sterkt av om samspillet mellom spesialpedagog og barn kjennetegnes ved en subjektrelasjon eller en objektrelasjon. Videre er kunnskap om allmennpedagogiske forhold og spesialpedagogens posisjonering i forhold til dette av betydning. Hvordan spesialpedagogen begrunner sine valg blir derfor sentralt.

2.6. Læring og danning

Spesialpedagogisk hjelp for førskolebarn har som nevnt sin forankring i Opplæringsloven § 5-7 (1998). Formålet med hjelpen er å gjøre barnet best mulig rustet til skolestart. Barnet har her objektstatus der fokuset er å tilegne seg ferdigheter med tanke på utfordringer fram i tid. Opplæringslovens § 2-1 handler om elevenes rett og plikt til grunnskoleopplæring. Dersom barnet ikke har tilfredsstillende utbytte av opplæringen kan det gis spesialundervisning. Spesialundervisning fordrer en formell alternativ plan, der målene i Opplæringsloven erstattes. Dette kalles en individuell opplæringsplan (IOP), og er å regne som et juridisk dokument (Nordahl & Overland, 1997). For barn under skolepliktig alder er det ingen slike krav, da spesialpedagogisk hjelp omfatter et bredere spekter av tiltak enn spesialundervisning. Barn i førskolealder har ingen opplæringsplikt. Det kan forstås dithen at læringsbegrepet har en annen posisjon i denne hjelpen.

Læringsteori er et enormt felt med mange ulike innfallsvinkler. Jeg har ingen intensjon om å gi en oversikt over dette feltet, men heller skissere to motstridende syn med utgangspunkt i positivismen på den ene siden og progressivismen på den andre.

Positivismen eller også kalt tradisjonalismen bygger på en forståelse av at omgivelsene kan forme individet gjennom påvirkning og overføring av kunnskap. Kjente bidragsytere er Skinner, Watson og Thorndike (Jerlang & Egeberg, 1988). Tiltakene tar utgangspunkt i ferdighetsmål, der pedagogen framstår som *noe*, og ikke noen i omgang med barnet. Undervisning forstås som overføring av kunnskap. Fagkunnskap er kjernen i undervisning. Pedagogen har en autoritær rolle der hun er aktiv, mens barnet er passivt mottakende. Ytre disiplinerte og motiverende tiltak er aktuelt, eksempelvis bruk av belønningssystem. Skolen er en forberedelse for samfunnet. Barnet får en objektstatus som skal formes og forberedes på fremtiden. Funksjonshemming kan i dette synet forstås med utgangspunkt i barnets vansker. Slik kan linjer trekkes til en medisinsk modell som grunnleggende tilnærming. Dette vil jeg komme tilbake til etter hvert.

Progressivismen tar utgangspunkt i elevens interesser, der pedagogen opptrer som veileder og tilrettelegger. Dewey med sin «*learning by doing*» forbindes med dette synet (Illeris, Mikkelsen, & Damkjær, 2000). Den sokratiske metode, med sin åpne og undrende tilnærming til verden er et filosofisk utgangspunkt. Pedagogen fremstår som *noen* i møte med barnet i stedet for noe. Læring oppstår som følge av barnets aktivitet, der det å oppdage og konstruere danner ny erkjennelse. Pedagogens rolle er å tilrettelegge, veilede og motivere barnet i sin utforskning av omgivelsene. Det skal være en sammenheng mellom skolens innhold og samfunnet utenfor. Læring må inngå i en meningsfull sammenheng og ikke forstås løsrevet fra kontekst. I dette synet har barnet en subjektstatus, og linjene kan trekkes til en sosial modell for å forstå funksjonshemming.

Læring i barnehagen ble på nytt aktualisert i forbindelse med revidering av barnehageloven (2005). Der danning, omsorg og utvikling stod sentralt tidligere, ble læring i større grad presisert som et ledd i å gjøre barnehagen til en del av utdanningsløpet. Omtrent samtidig ble ansvaret for barnehagene plassert inn under Kunnskapsdepartementet sammen med skolen. Debatten i etterkant har dels vært heftig, der mange har tatt til orde for at læring er uforenlig med barnehagens danningssyn. Læringsbegrepet tar utgangspunkt i barnet som objekt hevdes det (Nordbrønd, 2005; Thoresen, 2005). Jeg mener at Rammeplanen (2011) også kan vise at læring knyttes tett opp mot danningstanken (s. 32). I tillegg omtales læring i forbindelse med tilegnelse av *grunnleggende kunnskaper og ferdigheter* (Barnehageloven § 1 Formål, 2. ledd). Måten læringsbegrepet presenteres i rammeplanen harmonerer med et progressivt læringsssyn, der utgangspunktet for læring er dagliglivets erfaringer og barnet som subjekt/aktør. Målsettingen er knyttet til hvordan barnehagen som virksomhet legger til rette for læring, og hvordan barnehagen kan bidra til at alle barn gjør seg erfaringer som grunnlag for læring.

Forholdet mellom danning og læring er derfor interessant. I Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver står det følgende: *Danning er mer enn utvikling, mer enn læring, mer enn omsorg, mer enn oppdragelse og mer enn sosialisering. Samtidig rommer danning alt dette* (s.15). Danning sees altså som noe *mer enn*. Dette mer enn blir av mange definert som en eksistensiell dimensjon. Ruth Ingrid Skoglund tolker denne eksistensielle dimensjonen som «... *en pedagogikk preget av kjærlighet, autoritet og mysterium, samtidig som den voksne har ansvar for å bringe noe nytt i barns liv*» (Skoglund, 2014). Dette er ikke forenlig med en

instrumentell pedagogikk hevder hun videre. Det betyr heller ikke at barn er overlatt til seg selv i sin danning. Pedagogen er en medskaper på en slik «reise».

Solveig Østrem (2007) drøfter muligheten for at læring kan realiseres innen rammene for anerkjennelse. Hun tar utgangspunkt i at *det er noe genuint menneskelig i det å være i utvikling, strekke seg mot nye mål og integrere stadig nye perspektiver i egen virkelighetsforståelse* (s.280). En slik forståelse tar utgangspunkt i barnet som et subjekt og at tilrettelegging for læring er å komme barnet i møte. Læring er ikke dermed kun et forhold mellom to mennesker, men hvordan to mennesker samles om *et tredje ledd*. Knyttet til dannelsingsforståelsen over kan det sies at *den voksne har ansvar for å bringe noe nytt i barns liv*. Jeg vil hevde at barnehagefagets selvforståelse er sterkt preget av danningssynet, også der læring er et tema.

Jeg har nå forsøkt å skissere et landskap der spesialpedagogen står under press av motstridende tanker om bakgrunnen for og hensikten med spesialpedagogisk hjelp. På den ene siden ser vi spesialpedagogisk hjelp som en støtte til barnet som subjekt, der prosjektet er en danningstenkning og fokus er her og nå. På den andre siden kan vi se barnet som et objekt som skal læres opp med tanke på best mulig fungering i et framtidsperspektiv. I praksis befinner sannsynligvis de fleste spesialpedagoger seg et sted mellom disse perspektivene. Spørsmålet er om vi «vet hva vi gjør når vi gjør det vi gjør?» I hvilken grad ser vi våre handlinger som representasjon for ulike perspektiv.

3. Teori

For å belyse forskningsspørsmålet mitt om hvordan spesialpedagogen former sin rolle, vil jeg først se på begrepet funksjonsnedsettelse og hvordan det kan forstås som uttrykk for en sosial eller medisinsk modell. Videre vil jeg med utgangspunkt i Foucault forsøke å identifisere aktuelle styringsteknologier som påvirker det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen i retning av en objekt- eller subjekttilnærming til barnet.

3.1. Funksjonsnedsettelse – en medisinsk eller sosial forståelse

En slik overskrift rommer i utgangspunktet en rekke paradoks. For det første eksisterer ingen av disse forståelsene i ren form i praksis. For det andre finnes det en rekke modeller som søker å beskrive mellomposisjoner. For det tredje finnes det retninger som tar avstand fra slike generelle teorier (Groven, 2013). Når jeg likevel velger en slik framstilling så er det for å forsøke å identifisere faktorer som kan gjenspeile ulik grunnlagstenkning. Hvordan kan ulik praksis knyttes opp mot det ene eller det andre ytterpunktet langs denne akse og hvilke teknologier styrer denne praksisen.

3.1.1. Den medisinske modellen

Den medisinske modellen har sitt opphav i funksjonsnedsettelse som en biologisk tilstand. Fokuset er sykdom eller skader som virker inn på biologisk, nevrologisk eller organisk fungering (Groven, 2013). Diagnostisering og kategorisering av individet er utgangspunkt for forståelse, og behandling og tiltak relateres til vansker. Funksjonsnedsettelsen framstår som statisk uavhengig av kontekst. Mike Oliver bruker begrepet *individuell modell* om dette perspektivet (Reindal, 2010). Han omtaler det som en naturvitenskaplig forståelse, der funksjonsnedsettelse blir sett som en direkte årsak til funksjonshemming, altså en lineær kausalitet.

I dette perspektivet blir barnet et objekt for spesialpedagogens tiltak. Forskjellighet blir oppfattet som et avvik fra en normalstandard (ibid). Målet blir å endre barnet for å redusere størrelsen på avviket. Dermed framstår læring som en instrumentell praksis. Tiltakene er ment som svar på konkrete vansker, og målstyring gjennom sakkyndige vurderinger og ulike planer er sentralt. Det kan hevdes at spesialpedagogen i dette ytterpunktet har et feilsøkingsblikk i omgang med barnet. Resultater fra kartleggingsmaterieell fungerer både som forutsetning for tiltak og som grunnlag for å vurdere effekten av tiltakene. Det kan også hevdes at det å gruppere barn i lys av diagnoser og andre kategorier baner veien for ulike læringsprogram. En del slike program bygger på en antagelse om at barn utvikler seg likt, at tiltak kan utledes direkte fra diagnose/vansketype, og at dette kan forenkle og kvalitetssikre tiltak. Aktiviteter er gjerne planlagt i detalj og følger en bestemt struktur. Spesialpedagogikk avgrenses da til å gjelde disse planlagte og styrte stimuleringsøktene.

3.1.2. Den sosiale modellen

Den sosiale modellen utgjør motpolen til den medisinske modellen (Groven, 2013). I dette perspektivet framstår funksjonshemming som et resultat av forhold utenfor barnet. Begrepet funksjonsnedsettelse knytter seg til forhold ved individet, mens funksjonshemming knyttes til *barrierene* som gjør funksjonsnedsettelsen gjeldende. Det vil si forhold ved samfunnet, eksempelvis barnehagen. Disse barrierene kan være knyttet til *fysiske forhold* som hvordan universell utforming er vektlagt, ved *organisatoriske forhold* som innvirkning ved forskjellig gruppestørrelse, plassering i tid og rom ol, eller *forhold ved holdninger* andre mennesker har til funksjonsnedsettelse. Barrierene kan utspille seg på flere nivå jf. Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, med mikro-, meso-, ekso- og makrosystem (Imsen, 1991).

For spesialpedagogen vil fokus da ikke være diagnosen, men hvordan den gjør seg gjeldende. Utgangspunktet er barnets *opplevelse* av sin situasjon, og barnets subjektposisjon står dermed sentralt. Forskjellighet vil her framstå som et aspekt av normalvariasjon (Reindal, 2010). Viktige oppgaver vil da være å skape en aksept for mangfold i barnets miljø. Videre vil vektlegging av helhet og sammenheng i tiltakene være viktig. Tiltakene skal bygge på barnets mestring- og interesseområder. For spesialpedagogen er egne og andres holdninger til barnet en viktig faktor for hvordan funksjonsnedsettelsen opptrer. Spesialpedagogen må derfor ha en

god relasjonskompetanse, slik at hun kommer i posisjon hos både barn og voksne som inngår i miljøet rundt barnet. Herfra kan hun drive holdningsskapende arbeid gjennom ulike former for veiledning. Det kan derfor også hevdes at *etiske element* får betydning i dette perspektivet i motsetning til en individuell/medisinsk modell, der funksjonshemming sees som en direkte årsak av funksjonsnedsettelsen (ibid). Barns medvirkning med ideen om barnet som aktør i eget liv kan også knyttes til denne modellen. Tiltakene blir da et resultat av forhold ved det enkelte barns møte med miljøet rundt. Slik vil de variere fra kontekst til kontekst og dermed stå som kontrast til bruk av læringsprogrammer.

James, Prout og Jenks lanserte begrepsparene *human being* og *human becoming* som viser til ulikt syn på barn og barndom (Mørland, 2008). Human becoming fokuserer på barnet som noe mangelfullt og uferdig. Et slikt utgangspunkt søker å endre barnet med tanke på framtidens krav og forventninger. Slik passer det inn som en forlengelse av den medisinske modellen. En av hovedmålene med spesialpedagogisk hjelp er som nevnt å gjøre barnet best mulig rustet til skolestart. Dette peker på en human becoming-tenkning og kan relateres til en forståelse av barnet som objekt. Synet på barn og barndom i den sosiale modellen harmonerer med en human being-forståelse. Human being tar utgangspunkt i en subjektforståelse av barnet, der barnet framstår som kompetent og aktivt i sin omgang med miljøet rundt. Barndommen har en egenverdi på linje med andre faser i livet og tiltakene kan dermed ikke begrunnes utelukkende med tanke på framtiden.

Som nevnt innledningsvis er framstillingen her noe kunstig og kategorisk, men hovedmålet er få frem hvordan barnet kan forstås som henholdsvis subjekt eller objekt i tiltakene spesialpedagogen iverksetter. For egen regning har jeg lagt til human-being og human-becoming til modellene som en forlengelse av dette synet. I det daglige arbeidet vil barnet sees i lys av begge perspektivene, men det interessante er at det dermed kan oppstå en del dilemma. Hvordan spesialpedagogene løser disse dilemmaene forteller noe om hvordan de har formet en forståelse av seg selv som spesialpedagog.

3.2. Foucault og governmentality

For å belyse forskningsspørsmålet mitt om hvordan spesialpedagogen former sin rolle, ønsker jeg å ta utgangspunkt i Michel Foucault (1926 – 1984) sin diskursforståelse som ramme for analysen. Videre vil jeg i lys av en *governmentality*-tenkning peke på noen teknologier som styrer ulike diskurser i faget. Dette vil jeg til slutt trekke med meg inn i analysen i et forsøke på å forstå hvordan spesialpedagogen former sin rolle.

Foucault så politikk og makt som relatert til utvikling av kunnskap (Hultquist, 2007). Kunnskap er dermed ikke så interessant som sant eller falskt i epistemologisk forstand. Det er snarere hvordan kunnskap blir skapt i relasjon til hvem og hvilken kontekst, som er det interessante (Rønbeck, 2012). Makt aktualiseres som mekanismer som opprettholder og kontrollerer kunnskapen/diskursen i møte med ytre eller indre påvirkning. Mennesket opptrer både som objekt og subjekt i denne utøvelsen av makt (Hultquist, 2007). Dette kan for eksempel relateres til hvordan et menneske sosialiseres inn i en yrkesrolle, der hun blir påvirket av eksisterende kunnskap, normer og regler, samt aktivt representerer dette i sin handling. Makt må heller ikke forstås utelukkende som noe negativt. Foucault (Hultquist, 2007) anså makten for å være produktiv og at dens formål var «å stimulere oss til å bli produktive, føyelige og veltilpassede medlemmer av samfunnet» (s.627). Det utelukker selvsagt ikke muligheten for at makt også kan misbrukes.

Mekanismene som regulerer diskursene ble av Foucault omtalt som governmentality. Med governmentality mener Foucault en form for makt som opptrer i samspillet mellom styringsteknologier (den politiske styringen) og selvteknologier. Samlet handler det om «*praksiser, teknikker og prosedyrer hvis formål er å forme, lede og påvirke menneskets atferd*» (Rønbeck, 2012, s.25). Makten Foucault snakker om må ikke forstås som en undertrykkende eller truende type makt. Den tar utgangspunkt i individet selv, hvordan vi gjennom ulike former for påvirkninger skaper en sannhet vi opptrer med utgangspunkt i (Nordin-Hultman, Jansen, & Solli, 2004). Han brukte begrepet *conduct of conduct*, som handler om styring av styringen, eller tilrettelegging for selvstyre (Rønbeck, 2012). Dean (2006) har videreutviklet denne teorien og peker på at en slik styring forutsetter frihet og kapasiteter hos den som styrer og den som blir styrt. I Norge, der samfunnet i mindre grad styres av ytre kontrollmekanismer, men der vi som enkeltpersoner står «fritt» til å gjøre en rekke valg, blir selvstyring spesielt interessant.

Foucault beskriver diskurs som en «*samling regler for hvordan ulike ytringer grupperes og kombineres*» (Rønbeck, 2012). Diskurser *lever* i en bestemt kontekst der den definerer og setter grenser for hva som er mulig å si og tenke. Konteksten, og dermed forståelsen vil variere med tanke på tid, sted og deltakere som inngår. Formålet med diskurser kan sees som en måte å skape orden, forståelse og avgrensning på, og kan her relateres til f.eks. Piaget (Jerlang & Egeberg, 1988) sine tanker om hvordan vi organiserer vår kunnskap i system (Hultquist, 2007).

Som nevnt innledningsvis er det ulike synspunkt på hva spesialpedagogisk hjelp primært skal handle om. Kunnskapsgrunnlaget for de ulike synene er ulikt. Det betyr at side om side står det flere diskurser. Videre vil jeg se på aktuelle styringsteknologier som påvirker spesialpedagogens praksis og hvordan de kan representere ulike forståelser.

3.3. Styringsverktøy for spesialpedagogisk hjelp

Spesialpedagogisk hjelp kan styres av den enkeltes forståelse av barn, barndom, funksjonshemming og læring. Det utgjør bestemte diskurser som styres av utdanning, livserfaringer, organisasjonskultur osv. Det finnes også mer formelle verktøy som virker inn på profesjonsutøvelsen. Disse verktøyene har i tillegg til sin uttalte funksjon også en dypere kunnskapsforankring. Verktøyene har sitt utspring i bestemte diskurser. Hvordan synet på barn, barndom, funksjonshemming osv. framstår i disse ulike diskursene er oftest skjult. Samtidig legger de sterke føringer for den enkeltes praksis.

Spesialpedagogisk hjelp er et rettighetsspørsmål. Dette er videre knyttet tett opp mot ressurstilgang, dokumentasjon og det skal gjøres vurderinger av om et barn faller «innenfor» eller «utenfor» en slik rettighet. Dette ansvaret er delegert kommunene, der PPT skal gjøre en sakkyndig vurdering mens rådmannen selv eller ved delegert myndighet gjør et enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp. Rådmannen skal også sikre økonomiske ressurser til denne hjelpen. I dette arbeidet legges en del ytre rammer for tid, sted og dokumentasjonsarbeid, slik at kommunen kan sikre at rettigheter er innfridd i juridisk forstand. Jeg vil derfor se videre på noen instrumenter/teknologier som brukes og hvordan de kan forstås i forhold til en sosial eller medisinsk modell.

3.3.1. Kartlegging og diagnostisering

For i det hele tatt å kunne definere et barns *manglende* eller *sene utvikling*, må man ha en forestilling om normalitet og avvik. Foucault var opptatt av hvordan disiplinærmakten gjennomsyrrer hele samfunnet, der formålet er å bestemme normer for hva som er normalt og hva som er avvikende. Diagnostisering, klassifisering og normative vurderinger er verktøy for utøvelsen av en slik makt (Rønbeck, 2012). Når vi diagnostiserer eller klassifiserer andre mennesker er hensikten å etablere systemer for å få *kontroll over avvikerne* (Olsen, 2012). En diagnose gir oss mulighet til å betrakte barnet som objekt i stedet for et individ og dermed settes vi i stand til å manipulere barnet.

Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning (2009) sier tydelig at rett til spesialpedagogisk hjelp ikke er knyttet til bestemte diagnoser, men til om barnet har særlig behov for hjelp (s. 10). Diagnoser i seg selv utløser heller ikke retten til spesialpedagogisk hjelp. Utgangspunktet er altså om barnet utvikler seg normalt for alderen. For å vurdere dette må man ta utgangspunkt i en oppfatning av normalitet og måle barnet mot dette utgangspunktet. Kartleggingsmateriale og ulike observasjoner blir derfor viktige teknologier i en slik sammenheng. PPT, BUP osv. bruker en rekke standardiserte tester og kartleggingsmateriale. De standardiserte testene måler og plasserer barnets skåre mot en normalfordeling. Slik kan barnets behov vurderes ut fra en objektiv standard. Begrunnelsen og måleenheten for den spesialpedagogiske hjelpen bygger dermed på en objektforståelse av barnet.

Selv om diagnoser ikke har en juridisk funksjon kan det ha sterke føringer for spesialpedagogens praksis. En del verktøy og «framgangsmåter» er utledet av en del vanlige diagnoser, slik som ordbildemetode for leseopplæring knyttet til små barn med Downs syndrom (Bird, Bjelland, & Buckley, 2004) og TIOBA (Tidlig og intensiv opplæring basert på anvendt atferdsanalyse) knyttet til autismespekterforstyrrelser (Glenn regionale senter for autisme). I en sosial modell knyttes spesifikk kunnskap til møte med hvert enkelt barn i barnehagen. Eva med Downs syndrom som begynte på barnehagen i fjor forstås dermed ikke først og fremst som Downs syndrom, men Eva. Hun kan derfor ikke brukes som eksempel for tiltak i møte med Kristin med Downs syndrom som begynner på barnehagen i år. Kunnskap om Downs syndrom kan være relevant, der en rekke fysisk og kognitive kjennetegn kan være felles. Det kan også

finnes mange gode tips til tiltak gjennom f.eks. Irene Johanssons (2006) «Karlstadmodellen», og det kan være en fordel å beherske tegn-til-tale. I den sosiale modellen må likevel spesialpedagogen se Kristin sitt møte med omgivelsene som en rettesnor for tiltakene og ikke følge Downs syndrom-sporet. Med utgangspunkt i en medisinsk modell vil Kristin være underordnet objektet Downs syndrom. Sett i forhold til Foucault og hensikten med diagnostisering og klassifisering vil fokus på diagnose ha som hensikt å skille ut objektet som truer det normale for slik å opprette et system for kontroll av avvikerer (Olsen, 2012). Målet er dermed ikke å oppnå en aksept for mangfold, men å definere grensen mellom normalitet og avvik. Slik kan diagnostisering utfordre grunnlagstenkningen i den sosiale modellen, samt barnehagens inkluderingsforståelse.

I et forebyggingsperspektiv tillegges barnehagen en rolle med tanke på å avdekke vansker og behov. Observasjoner knyttet til mistanke om omsorgssvikt er i stor grad sammenfallende med annen type observasjon av barn. Også her blir barnets fungering vurdert opp mot det normale (Claussen, Sagbakken, Gamst, & Langballe, 2010). I arbeidet med å identifisere en primærvanske bruker barnehagene ofte en rekke kartleggingsverktøy som TRAS (Espenakk, 2003), MIO (Davidsen, 2008), Alle med (Løge, Leidland, Mellegaard, Waldeland, & Myklebust, 2006), ASQ-SE (Squires, Bricker, & Twombly, 2002) osv. for å vurdere barnets fungering på ulike områder. Dette kan være en mer «ufarlig» vinkling dersom en forsøker å oppnå et samarbeid med foreldre om deres foreldrerolle. Resultatet er at barnehagen bruker en del kartleggingsverktøy selv om Rammeplanen for øvrig ikke ytrer seg om kartlegging, men stiller krav til planlegging, vurdering og dokumentasjon av den pedagogiske virksomheten.

3.3.2. Juridiske perspektiv

Spesialpedagogisk hjelp er som nevnt en rettighet regulert av opplæringsloven §5-7. Vedtak om slik hjelp følger også reglene for forvaltningsloven (1967) kapittel IV-VI. Det betyr blant annet at det gis klageadgang. Skal foreldre ha mulighet til å klage må enkeltvedtaket inneholde tydelig informasjon om hva barnet er tildelt. Det vil si både innhold og omfang av tilbudet. Selv om det ikke stilles krav til IOP for spesialpedagogisk hjelp, bruker mange kommuner slike planer for arbeidet likevel. Bakgrunnen kan være å innlemme dokumentet som en presisering av enkeltvedtakets innhold, men også som styringsverktøy for planlegging av den

spesialpedagogiske hjelpen. Andre betegnelser kan være IUP (individuell utviklingsplan) eller ITP (individuell tiltaksplan). Motivasjonen for slike omdøpinger kan være å markere en avstand til opplæringsbegrepet som er knyttet IOP. Bruk av IOP i barnehagen er utbredt, men det foreligger som sagt ingen krav til et slikt dokument. Det har derfor ikke samme status som juridisk dokument slik en IOP i skolen har. Det ligger heller ingen sentrale føringer for formål, utforming og bruk i sammenheng med spesialpedagogisk hjelp. Tilpasning må derfor skje i den enkelte kommune eller hos den enkelte spesialpedagog i barnehagen. Spørsmålet blir da hvordan man tolker spesialpedagogisk hjelp som forskjellig fra spesialundervisning. Ofte er IOP for barnehagebarn skrevet i samme mal som for skolens spesialundervisning. Utforming av malen kan dermed lede spesialpedagogen inn i en skoletenkning. Denne utformingen kan også påvirke barnehagemyndighetens forståelse av spesialpedagogisk hjelp, og indirekte påvirke forventninger til spesialpedagogens organisering og tilnærming til arbeidet. Styringen som ligger i slike maler kan være skjult for både pedagogen og vedtaksmyndigheten, men kan påvirke praksis ved å etterspørre bestemte tilnærminger.

Selv om det ikke stilles krav om et juridisk opplæringsdokument, så stilles det krav om rapportering (Opplæringsloven, §5-5). Rapporten skal utformes en gang i året og inneholde informasjon om gitt hjelp og hvordan barnet har utviklet seg i forhold til målsetningen. Her kommer klarheten fram. Denne paragrafen gjelder *så langt det passer* for spesialpedagogisk hjelp. Stette (2013) omtaler det som å utarbeide en *oversikt og vurdering*. Det er altså ikke presisert at vurderinga gjelder utvikling av barnets ferdigheter. I barnehagesammenheng kan det like gjerne tolkes som vurdering av den spesialpedagogiske hjelpen i møte med barnets behov. Selv om jeg mener det er rom for tolkning når det gjelder juridiske aspekt ved spesialpedagogisk hjelp er nok praktiseringen i realiteten sterkt farget av skolens praksis. Det vil si at barnet er gjenstand for vurdering i denne rapporten. Dermed er barnets fungering med utgangspunkt i kartlagte vanskeområder i fokus. Slik kan vurderingen sees som en forlengelse av klassifiseringsarbeidet. Barnets avvik er fremdeles gjenstand for oppmerksomhet jf. Foucault og disiplinærmakt (Rønbeck, 2012).

3.3.3. Tid

Hvordan det spesialpedagogiske tilbudet utformes kan fortelle mye om synet på barn, funksjonsnedsettelse og spesialpedagogisk hjelp. Dersom faget skal utøves innen rammene av en sosial modell, krever det en brei tilnærming der spesialpedagogen arbeider både i direkte relasjon til barnet, men også i barnets nettverk. Tid blir en viktig faktor. Det kan handle om tid nok som en samlet ressurs, men også disponering av tiden innen en gitt ressurs. Dersom all tid er øremerket «direkte arbeid med barnet» bygger det på en medisinsk modell, der spesialpedagogen skal stimulere barnet i et gitt antall timer. Føringene blir dermed å arbeide for endre barnet i retning *mer normalt*. Det gis ikke rom for en videre tilnærming. Dersom vedtaket inkluderer en forståelse av at nettverksarbeid har betydning, vil noe tid avsettes til veiledning, deltakelse på barnehagens møter, overlappende funksjoner ol. Slik gis pedagogen *mulighet* til å påvirke omgivelsenes holdninger til mangfold. Samarbeid gir en mulighet for å vise en aksepterende holdning til mangfold, men samarbeid i seg selv vil ikke automatisk gi inkludering som resultat. Her kommer spesialpedagogens grunnforståelse inn. Tiltak av typen en halvtime tre dager i uken har også sin forankring i en medisinsk modell med sin «hurtig inn og hurtig ut»-tenkning. En sosial modell krever tilstedeværelse over tid og i mange ulike situasjoner. Slik kan fysiske rammer påvirke muligheten for å arbeide med utgangspunkt i normalisering eller inkludering som mål.

3.3.4. Økonomi

Det er utvilsomt mer kostnadsdrivende å arbeide etter en sosial modell, da det fordrer store nok ressurser. Vedtak på to uketimer er ikke forenlig med å arbeide ut fra en sosial modell, med mindre det er definert kun som en veiledningsressurs. Dersom økonomiske forhold styrer ressurstilgangen vil kommunen kunne innfri sitt juridiske ansvar ved å satse på minimumsløsninger. Kommunen har for øvrig ikke adgang til å avslå søknad om spesialpedagogisk hjelp med begrunnelse i økonomi. Når mange kommuner er i en presset økonomisk situasjon kan det derfor være fristende å organisere tilbudet som avgrensede stimuleringsøkter med sterk målstyring. Sakkyndig vurdering har kun en rådgivende funksjon, mens vedtakene blir gjort av kommunen selv. Det finnes åpning for å gjøre vedtak som ikke

samsvarer med den sakkyndige tilrådingen dersom det er tilstrekkelig begrunnet (altså ikke i økonomi). Ved å argumentere for avgrensede instrumentelle tiltak kan kommunen sikre seg både økonomisk og juridisk. Slik kan økonomiske perspektiv påvirke den spesialpedagogiske diskursen.

3.3.5. Tverrfaglighet

Det spesialpedagogiske arbeidet foregår oftest i et tverrfaglig miljø. Der barnet har store gjennomgripende vansker kan forsamlingen i ansvarsgruppemøte bli stor. Aktuelle deltagere er fastlege, fysioterapeut, ergoterapeut, synspedagog, audiopedagog, representanter fra barnehabiliteringstjenesten, PPT, NAV, barnevern, barnehage, skole, helsestasjon osv. Selv om individuell plan er barnets eiendom, deltar ikke barnehagebarnet i disse møtene. Det er opp til hver enkelt deltager å forsøke å bringe barnets subjektstatus inn i samtalen. Det er likevel mest trolig at barnet står som objekt for gode hjelperes råd og anbefalinger. Barnet kan lett framstå som fragmentert i en slik forsamling. Med utgangspunkt i egen fagdisiplin er det naturlig å se barnet med ulike briller og dermed vektlegge ulike områder ved barnets situasjon. Spesialpedagogen står ofte i den situasjonen at hun i praksis skal utføre og samordne tiltakene som de ulike fagpersonene tilrår. Når disse ulike fagpersonene tradisjonelt har sin forankring enten i en sosial eller en medisinsk modell, kan det av og til oppstå dilemma. Det kan handle om problemstillinger som den enkelte spesialpedagog opplever som etisk og pedagogisk uforsvarlig, eller rett og slett at summen og omfanget av ulike tiltak blir for stort. Avhengig av hvordan man opplever sin rolle som spesialpedagog vil hensynet til barnet som subjekt eller objekt holdes høyest.

En annen utfordring i det tverrfaglige samarbeidet er at det fremdeles råder en oppfatning av at enkelte kunnskapsformer har høyere status og troverdighet enn andre. En del yrkesgrupper har sitt tyngdepunkt i en objektiv naturvitenskaplig forståelse (positivistisk kunnskapssyn), mens andre representerer et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn. Det kan være vanskeligere å argumentere mot påstandskunnskap som er eksklusiv for en bestemt yrkesgruppe, eksempelvis leger. Slik kan en spesialpedagog velge å ta utgangspunkt i diagnosekunnskap for å oppnå troverdighet, anerkjennelse og en tydeligere profesjonalitet i bestemte sammenhenger. Ønske om status kan dermed bidra til en objektivisering av barnet.

3.3.6. Foreldresamarbeid

Sammen med spesialpedagogisk hjelp skal det tilbys foreldrerådgiving (§5-7). Rådgivingsarbeid er vektlagt som et ledd i å skape helhet og sammenheng i tilbudet barn får. Lassen (2002) peker på at rådgiving kan bidra til å mobilisere sosioøkologiske ressurser (s. 23). En tenker altså at foreldrene skal bidra som et ledd i det spesialpedagogiske arbeidet. Knyttet til en slik forståelse ligger det en ansvarliggjøring av foreldrene i en form for «hjelp-til-selvhjelp»-tenkning. Samtidig med at tanken om å trekke foreldre med i arbeidet har blitt vanlig, har det skjedd en endring i foreldrenes posisjon til barnehagen. Der foreldrene tidligere var glad om de var så heldige å få tildelt en av få barnehageplasser, har kommunen nå plikt til å tilby alle barn en plass i barnehagen. Foreldrene har i sterkere grad fått status som kunder i et marked av barnehager. Med et slikt kunde-tjenesteyterforhold får foreldrene også et mer bevisst forhold til å kreve rettigheter med tanke på spesialpedagogisk hjelp. Tilbudet vil derfor påvirkes av foreldrenes forestilling om hva god spesialpedagogisk hjelp er. I en rettighetstankegang kan det ved første øyekast virke som at flest timer «direkte på barnet» er en bedre avtale enn bruk av dyrebare ressurser til veiledning og systemarbeid. Hva foreldrene tenker om eget barn og forholdet til normalitet virker selvfølgelig også inn.

Nå har jeg pekt på noen områder som virker inn på spesialpedagogens arbeidshverdag. Jeg kunne naturligvis ha valgt flere perspektiv som kurs- og videreutdanning, nettverksarbeid, tilsetningsforhold osv., eller valgt kun ett perspektiv der jeg hadde gått mer i dybden. Eller rett og slett valgt en annen vinkling til de temaene jeg har presentert. Mulighetene er uendelige og nettopp derfor umulige å få oversikt over. Jeg håper likevel at dette utvalget kan bidra til å kaste lys over hvordan styringsteknologier kan påvirke og legge føringer for hvordan spesialpedagogen utformer rollen sin.

4. Metode

Valg av metode bør være direkte utledet av forskningsspørsmålet (Karlsdóttir & Moen, 2011). Ulike tradisjoner gir ulikt datagrunnlag og dette grunnlaget må nødvendigvis være hensiktsmessige i den videre analysen. I denne studien ønsket jeg å få vite noe om hvordan spesialpedagoger opplever sin egen rolle og hva som bidrar til dens utforming. Jeg var ute etter informantenes fortelling om praksis i et forsøk på å finne ut hvilke sannheter som ligger til grunn for denne praksisen. Informantens stemme står dermed sentralt i å utvikle en ny forståelse av spesialpedagogens rolle og det kvalitative forskningsintervjuet ble derfor valgt som metode. Underveis i prosessen ble teori knyttet til styringsmentaliteter mer og mer fremtredende. Slik valgte jeg derfor også å spisse den kvalitative tilnærmingen til å gjelde en kritisk diskursanalyse med utgangspunkt i Foucault sin governmentality-tenkning. Derfor vil jeg først gjøre rede for kvalitativ metode generelt, for etter hvert å presentere Foucault i forbindelse med avsnittet om kritisk diskursanalyse.

4.1. Kvalitativ metode

Kvalitativ forskning utføres som regel innen et konstruktivistisk paradigme (Postholm, 2010). Innen denne forståelsen står begrepene *ontologi*, *epistemologi* og *aksiologi* sentralt. Ontologi er «læren om det som er». Menneskets livsverden blir oppfattet som gyldig, og forskeren kan derfor ta utgangspunkt i et menneskes fortelling om ulike fenomen som grunnlag for forskning. Denne opplevelsen eller fortellingen er konkret i en bestemt setting (her: intervjusituasjonen) og analyseres med utgangspunkt i denne settingen. Målet er å søke å forstå hvilke konstruksjoner, eller livsverden informanten formidler. Dette blir gjerne omtalt som *det emiske perspektivet*. Dette kan også relateres til Foucault sitt diskursbegrep (Rønbeck, 2012). Utfordringen for forskeren blir å være åpent lyttende. Forskeren med sin livsverden, intensjon, analyse og teorigrunnlag utgjør *det etiske perspektivet*. Samspillet mellom forsker og forskningsdeltaker utgjør et samspill mellom emiske og etiske perspektiv (Postholm, 2010). Guðmundsdóttir (2011) snakker om å kontrollere det etiske perspektiv. Spesielt før og etter

prosessen med innhenting av data. Jeg oppfatter det som å være åpen og selvransakende i forhold til egen forforståelse, både i valg av forskningstema og hvilke tanker jeg har om feltet jeg går inn i. Den personlige utfordringen for meg ble at jeg forsker i eget arbeidsfelt og har etter hvert utviklet en del tanker om god og dårlig praksis. Jeg har også en del erfaringer som kunne gi enklere tilgang til å forstå, men også misforstå dersom jeg mister kontakten med det emiske perspektivet.

Epistemologi er tett forbundet med ontologi og omhandler det kunnskapsgrunnlaget eller den virkeligheten som konstrueres i samspillet mellom forsker og forskningsdeltaker. Hva er sant og virkelig? Innen kritisk tradisjon er det hevdet at det kan finnes ulike paradigmer avhengig av hvilke perspektiv en velger som inngang til å forstå komplekse fenomen (Hjardemaal, 2011). Det blir derfor viktig å synliggjøre de hermeneutiske prosesser som leder fram til en presentasjon av resultater. Disse prosessene består av sirkulære mønstre der forskningsdeltakerens fortelling blir belyst og forsøkt forstått gjennom teori og forskerens utvikling i møte med dette. For å sette kunnskapen inn i en forståelig sammenheng må hele forskningsprosessen gjøres rede for fra de tidlige valg av tema, valg av metode, valg av forskningsdeltakere, valg av utdrag fra intervju til valg av teorier. Ganske ambisiøst i en oppgave av så lite omfang, men summen av dette utgjør kvaliteten i studien, noe jeg kommer tilbake til.

Aksiologi omhandler læren om verdier. Cresswell hevder at et fellestrekk ved kvalitative studier er at de vil være verdiladet (Postholm, 2010). Som nevnt over vil forskeren selv påvirke studien gjennom hele prosessen. Både mine verdier og internaliserte teorier påvirker bevisst og ubevisst hvordan jeg møter ny kunnskap. Alle elementene over peker på en grunnleggende betydning i kvalitativ forskning. Nemlig forskeren som instrument. Jeg starter derfor med å gjøre rede for egen forforståelse.

4.2. Min forforståelse

Jeg har hatt spesialpedagogiske arbeidsoppgaver i barnehage i snart 15 år. Både som førskolelærer uten formell videreutdanning og etter hvert med videreutdanninger innen

spesialpedagogikk og veiledning. Praksisen min har endret seg over tid, både gjennom faglig utvikling, men også gjennom personlig trygghet til å være tydelig, og trygghet til å være usikker og avventende. Arbeidssituasjonen min har også endret seg fra å være ansatt direkte på avdelinger med barn med nedsatt funksjonsevne, til ansettelse i spesialpedagogisk fagteam lokalisert under barnehagetjenestens administrasjon. Dette har gitt meg et forum for refleksjon og kollegaveiledning som jeg opplever svært verdifullt.

I møte med andre aktører, enten det er kommunens administrasjon, ulike hjelpetjenester, barnehageansatte eller barnet og foreldrene vil ulike diskurser råde. Jeg deltar i mange ulike refleksjoner knyttet til mine arbeidsoppgaver, men opplever at dannelsesperspektivet er framtrødende i min argumentasjon. Med dette mener jeg at jeg som spesialpedagog må kunne løfte blikket og se aktuelle tiltak i lys av en "væren i verden"-tenkning. En slik tilnærming omfatter et bredt blikk på arbeidet, der forhold ved omgivelsene må vies stor oppmerksomhet, samtidig som barnets opplevelse og bidrag i egen hverdag må tillegges vekt når tiltak settes i verk. Mening, motivasjon, mestring og improvisasjon er aktuelle stikkord. Jeg slår også et slag for barnas rett til å «være», ikke bare å «bli». Her mener jeg å vise aksept og respekt for den barnet er og argumentere bevisst for bl.a. retten til ikke å bli sett og vurdert i enhver sammenheng. Jeg har også reflektert mye over konsekvensene av å måtte forholde seg til to ulike lovverk, Lov om barnehager og Opplæringslova, der til dels motstridene læringssyn møtes. Dette har konsekvenser for hvordan målformuleringer og kompleksitet kommer til uttrykk i planer. For min del er dette arbeidet en viktig brikke i veiledning og holdningsskapende arbeid i miljøet rundt barnet.

Utfordringene for meg er derfor egne meninger om god spesialpedagogisk praksis. Jeg er også klar over at det eksisterer ulike kulturer for hvordan man kan forstå sitt mandat og derigjennom hvordan man organiserer og vektlegger ulike forhold ved arbeidet. Hvordan skulle jeg kunne lage en intervjuguide som åpnet for flere perspektiv? I prosessen ble det derfor også viktig å rette et blikk mot egne holdninger og verdier, og hvordan jeg som aktør i et intervju kunne påvirke retning og fokus.

4.3. Intervjuguide

«Som man roper i skogen, får man svar...». En stor utfordring med intervjuet er at måten man spør på kan lede til at man får de svar man ønsker, framfor informantens stemme. Ved en videre analyse må man se svarene i forhold til hva det spørres etter. Dersom intervjumaterialet skal brukes i en diskursanalyse, vil det være viktig at intervjuguiden ikke legger føringer for bestemte diskurser. Derfor vektla jeg å nærme meg feltet på en måte der spesialpedagogens fortelling skulle stå i sentrum, snarere enn at vedkommende skulle besvare en mengde forutbestemte spørsmål. Likevel måtte jeg ha en formening om aktuelle innganger til feltet, derfor utformet jeg en semistrukturert intervjuguide slik Dalen (2011) omtaler det (vedlegg 1). Ulike stikkord og hjelpespørsmål kunne være en hjelp til å komme i gang, men behøvde ikke nødvendigvis stilles. Intervjuguiden ble derfor formulert som en invitasjon til å fortelle om eget arbeid, med noen stikkord og aktuelle spørsmål. Målet var å være en god lytter, der forhåpentligvis informantens fortelling kunne danne utgangspunkt for oppfølgende spørsmål.

Jeg hadde likevel behov for en ramme, slik at jeg kunne føle meg litt tryggere. Prosessen med å utarbeide guiden var til god hjelp. Jeg opplevde stadig at jeg gjorde formuleringer om og om igjen som avslørte mine grunnholdninger. Det var mer krevende enn jeg ventet å lage formuleringer med et relevant innhold, samtidig som det skulle være rom for flere perspektiv. Til slutt satt jeg med et resultat som ble veldig generelt. Forutsetningen for bruk av guiden var at den kun skulle være en støtte til samtalen, men ikke førende. Jeg gjennomførte prøveintervju med en kollega. Hun kom med konstruktive tilbakemeldinger. Spesielt opplevde vi at noen punkter ble veldig overlappende, slik at det ble gjort en justering i etterkant. En annen erfaring var utprøving av lydopptaker. Det var greit å kunne være trygg på utstyret slik at fokuset kunne rettes fullt og helt mot intervjusituasjonen.

4.4. Ethiske betraktninger

Å stå i det åpne er krevende. Å ikke vite hvilken retning samtalen tar. Man må kunne metakommunisere gjennom spørsmål av typen: *Nå har du fortalt litt om utfordringene med*

foreldresamarbeidet og gleden ved å legge til rette for vennskapsopplevelser. Ønsker du at vi skal snakke videre om noe av dette? Slik kunne deltakeren få en reel mulighet til å påvirke retning og tyngdepunkt i datamaterialet.

En slik tilnærming til intervjudeltageren stiller store krav til mine relasjonelle ferdigheter. Jeg må kunne skape en tillit og trygghet i situasjonen, slik at vedkommende tør å gi uttrykk for sine meninger. Dette betyr å gi av seg selv, men samtidig unngå å legge føringer ved for eksempel å gi uttrykk for egne vurderinger. Å skape tillit og trygghet kan gjerne møtes metodisk, ved å forme intervjuguiden slik at vedkommende kommer godt i gang gjennom innhenting av bakgrunnsinformasjon og småprat om praktiske ting. Jeg er imidlertid overbevist om at tillit i en slik situasjon også må bygge på et dypere plan, der egne holdninger og etiske overveielser må vies oppmerksomhet. Thompson (Dalen, 2011) omtaler dette som «skikkelighet». Som intervjuer må jeg være i stand til å vende blikket mot meg selv, kjenne på egne følelser og reaksjoner i møte med deltageren og hennes historie, samtidig som jeg følger opp og ivaretar hennes fortelling ved å vise interesse, komme med utdypende spørsmål og gi henne rom til å reflektere over egne utsagn. *Å ville den Andre vel*, må være grunnlaget i et slikt møte (Røkenes, Hanssen, & Tolstad, 2012).

Selv om analysearbeidet mer eller mindre bevisst går som en rød tråd gjennom hele prosessen, er det først i etterkant, under analysen og den påfølgende drøftinga, at jeg starter den systematiske prosessen. En etisk utfordring blir da nærheten og relasjonen til informanten og forskningsmessige krav til en viss objektivitet i arbeidet med analysen. Dette kan søkes løst ved å synliggjøre egen subjektivitet slik jeg har forsøkt å gjøre ved å presentere egen forforståelse (Fejes & Thornberg, 2009; Postholm, 2010). Andre etiske problemstillinger er hvordan jeg ivaretar og framstiller deltagerne i prosjektet. Anonymisering er et opplagt kriterium, men også at man ivaretar verdigheten til deltagerne der eventuelle negative vurderinger blir gjort i analysen. Man må være forberedt på at sentrale og sterkt ufordelaktige element kan komme fram der man i ytterste konsekvens må sette hele prosjektet til side av etiske hensyn (Larsson, 2005).

4.5. Gjennomføring av intervju

Intervjuguiden ble ikke tilsendt i forkant av intervjuene, med begrunnelse i at jeg ikke var ute etter spesifikk kunnskap om bestemte tema. Jeg var redd for at dialogen kunne komme i bakgrunnen dersom intervjuguiden ble satt i fokus. Ved gjennomføring av intervjuene gikk jeg imidlertid raskt gjennom guiden for å gi en pekepinn om strukturen, men understreket samtidig at den ikke var bindende. Under intervjuene ble alle opptak gjort på en lydopptaker uten trådløs forbindelse. Lydfilene ble oppbevart på datamaskin uten nettilgang og på minnebrikker som ble oppbevart trygt innelåst.

Gjennomføringen av intervjuene ble gjort over to dager i juni 2013. Jeg reiste ut til deltagerens arbeidssted, der de hadde ordnet med lokaler for samtalen. Jeg hadde antydnet en tidsramme på om lag to timer for hvert intervju. I to av intervjuene fylte vi disse to timene, og det siste varte i om lag halvannen time. To av intervjuene ble gjennomført etter hverandre på samme dag, noe som var ganske utmattende. Vi startet og avsluttet intervjuet med å snakke om intervjusituasjonen, om forventninger i forkant og opplevelse i etterkant. Viktig informasjon om konfidensialitet, informert samtykke og retten til å trekke seg fra prosjektet ble tatt opp. Jeg orienterte også om at prosjektet var vurdert av NSD og tilfredsstillte kravene i personopplysningsloven. Jeg tilbød alle deltakerne å lytte igjennom opptaket i etterkant, noe de avsto. Det nærmeste jeg da kom en type *member checking* var at jeg ofte stoppet opp og ba om utdypende forklaringer, presenterte oppsummeringer av deres uttalelser for korrigering ol. Umiddelbart etter retur skrev jeg ned refleksjonsnotater om intervjusituasjonen, førsteinntrykket av samtalen og hvilke temaer jeg oppfattet som sentrale.

4.6. Utvalg

For å favne litt av spekteret i en mangfoldig gruppe, kontaktet jeg to ulike kommuner, der spesialpedagogene i en kommune er organisert i et sentralisert team som utfører tjenester i barnehagene, mens den andre kommunen har sine spesialpedagoger ansatt direkte i den enkelte barnehage. To personer i den ene kommunen og en person i den andre kommunen ble intervjuet, altså 3 deltagere totalt. De aktuelle kommunene ble trukket fra ei liste på 15 kommuner i en

region. Kriteriet for utvalget var at deltagerne har pedagogisk utdanning og har et formelt spesialpedagogisk mandat. Kontakten ble oppretta ved henvendelse til barnehageansvarlig i kommunen, som deretter kontaktet aktuelle deltagere. Informasjonsskriv med samtykkedel ble utsendt per e-post for videre distribusjon. Samtykke ble innhentet i forkant av selve intervjuet. For detaljer vedrørende informasjonsskriv, se vedlegg 2.

Et moment som bør nevnes ved utvalget, er at selv om de aktuelle kommunene ble valgt ved loddtrekning, så var den videre utvelgingen gjort av kommunens barnehageansvarlig. Det er lett å tenke seg at kommunen ønsker å framstå på en god måte, slik at valgte deltagere muligens kan representere den praksis kommunen ønsker å vise fram, snarere enn den generelle praksisen i systemet. På den annen side er ikke formålet med prosjektet å fastslå hvordan spesialpedagogisk hjelp utføres i kommunene, men hvordan mine deltagere opplever sin rolle som spesialpedagog i barnehagen. Innsyn i et større system vil da eventuelt komme som et resultat av hvordan deltagerne plasserer seg selv i en slik kontekst.

4.6.1. «June, Julie og Augusta»

Alle deltagerne har førskolelærerutdanning med videreutdanning i spesialpedagogikk. Ei hadde fullført mastergrad og de to andre hadde ett års fordypning i spesialpedagogikk. Selv om deltagerne representerer ulike aldersgrupper hadde ingen førskoleutdanning lenger tilbake enn perioden 96-99. Navnene er selvsagt konstruerte.

«June» er den yngste av deltagerne og den med mest formalkompetanse. Hun arbeider i et spesialpedagogisk team i en mellomstor kommune. Dette teamet har hovedbase i tilknytning til kommuneadministrasjonen, og spesialpedagogene reiser rundt i flere forskjellige barnehager i kommunen. Erfaringsbakgrunnen i spesialpedagogisk arbeid er ganske allsidig, der hun tidligere har arbeidet i spesialinstitusjoner og i ressursteam med tett tilknytning til PPT. Hun har hatt ulike roller, der hun i starten arbeidet som støttepedagog for etter hvert å få mer hovedansvar som spesialpedagog.

«Julie» har lengst fartstid i barnehagen, og er den som har breiest erfaring fra ulike måter å drive og organisere barnehager. Hun har tatt videreutdanninger som deltidsstudent parallelt med

arbeid, og er fremdeles i en studiesituasjon. Julie arbeider også i et spesialpedagogiske team, og har en koordinatorrolle i her.

«Augusta» arbeider direkte i en barnehage i en liten kommune. Hun er den eldste av deltagerne og tok førskolelærerutdanning etter at egne barn var blitt store. Deretter gikk hun direkte videre på deltidsstudier i spesialpedagogikk. Augusta har arbeidet i samme barnehage hele tiden etter endt utdanning. Mengden spesialpedagogisk arbeid har variert med behovet i barnehagen. Det meste av tiden har hun hatt kombinert stilling som pedagogisk leder og spesialpedagog.

Som det framgår er det forskjeller i måten arbeidet til deltagerne er organisert på, og hvilke oppgaver som inngår i arbeidet. Dette har naturligvis påvirket hvilke temaer som kom opp i intervjuet. Det kan være nærliggende å tro at deltagerne har ulik erfaring med å drøfte spesialpedagogiske tema, avhengig av tilgang til kolleganettverk. Å være ansatt utenfor barnehagen tilfører trolig behov for flere avklaringer der flere system møtes, enn det avklaringsbehovet som eksisterer innenfor den enkelte barnehage. Slik er deltageres fortellinger ganske forskjellige.

4.7. Kritisk diskursanalyse

Analyseprosessen er som nevnt tidligere en gjennomgående aktivitet. Allerede i starten der forskerspørsmålet er i utforming, flimrer mange ulike ideer og forventninger til hva man skal finne i tankene. Kanskje finner vi de svarene vi forventer, masterarbeidet blir et strømlinjeformet verk, der kategoriene anvendt i en intervjuguide er valgt ut fra aktuell teori innledningsvis og som direkte bygger kategoriene anvendt i analysen senere. Kvaliteten ved et kvalitativt forskningsarbeid ligger jo også i en teoretisk begrunnelse i alle ledd. Faren slik jeg ser det, er at det lett blir et teoretisk arbeid, der empirien står svakt.

Etter endt datainnsamling, satt jeg med 5,5 timers lydbåndopptak, som resulterte i 75 siders transkribert materiale. Dette materialet ble kodet og kategorisert. For å skape en god oversikt satte jeg det inn i en tabell (vedlegg 3). Med min åpne inngang til feltet, opplevde jeg å finne mange spennende perspektiv, som hver og en kunne danne grunnlag for flere avhandlinger.

Etter flere forsøk på å finne gode felleskategorier som kunne settes opp i en type tematisk analyse, der deltakernes opplevelser sammenlignes, ble det etter hvert gitt opp. Viktige perspektiv ville forsvinne, og selv om temaene på mange måter overlappet hverandre var vektleggingen ulik hos deltakerne. Noe som stod sentralt hos den ene, ble gjerne berørt som en parentes hos den andre. Deltakernes fortellinger måtte i større grad forstås ut fra kontekst og hadde en indre logikk. Slik samsvarer det med en type livsberetning slik Wigg (2011) bruker det, der datamaterialet må sees i en *holistisk* sammenheng (s. 204). Samtidig har ikke materialet mitt det tidsspennet som livsberetninger normalt behandler. Derfor har jeg gjort et forsøk på en diskursanalyse der jeg analyserer hver historie for seg. Studien har heller aldri hatt som formål å framstille en gjennomsnittlig spesialpedagog, men å samle ulike perspektiv som kan bidra til å belyse noen av en uendelig mengde påvirkningsfaktorer. Selv om alle historiene for eksempel hadde mye data som fortalte om helhetstenkning, oppstod det en «nerve» under intervjuene når deltakerne fortalte hvordan dette ble utfordret og hvordan de forsøkte å løse denne utfordringen. Dette opplevde jeg at var svært viktig informasjon i forhold til forskningsspørsmålet mitt. Altså har jeg gjort utvalg både med tanke på tyngdepunktet i materialet (mengde ytringer), men også ut fra *min tolkning* av at dette har *betydning* for den enkelte i sitt arbeid. Slik står jeg som forsker som en medskaper også i analysearbeidet (Fejes & Thornberg, 2009; Postholm, 2010).

Kenneth Hultquist (2007) sin artikkel om Foucault har tittelen «Makten er det som viser seg mest og derfor skjuler seg best», og forteller om makt som allestedsværende mekanisme, som danner rammer for menneskenes forståelse og handlingsrom. Vi er ikke oppmerksomme på maktens påvirkning på oss, samtidig som vi er ubevisste egen maktutøvelse i forlengelsen av dette. Ut fra forskningsspørsmålet mitt ble fokuset rettet mot å identifisere styringsmekanismer som påvirker den enkeltes praksis. Foucault var som nevnt opptatt av hvordan vi inngår som objekt og subjekt i ulike diskurser. Diskursene former individenes og allmennhetens bevissthet, og slik skapes subjektposisjoner (Jäger & Maier, 2009). Den kritiske diskursanalysen har derfor som målsetning å studere hvilke sannheter som skapes om hva som er normalt eller unormalt (Bolander & Fejes, 2011). Spørsmålet er hvordan subjektposisjoner skapes, ikke å lete etter gitte sannheter.

Jeg har videre valgt å ta utgangspunkt i Bolander og Fejes (2011) når jeg forsøker å identifisere hvordan deltakernes subjektposisjoner skapes. Den videre lesningen av tekstene skal dermed forsøke å besvare: 1. Hva snakkes det om? 2. Hvordan snakkes det om dette? 3. Hva framstilles

som sannhet? 4. Hva slags subjektposisjoner framtrer? 5. Hva utelukkes fra fortellingene? Som nevnt over har jeg kodet og kategorisert materialet mitt for å finne ut hva deltakerne forteller om. Her har jeg valgt ut tema som er typisk for de ulike deltakerne, og tyngdepunktet er som nevnt ulikt og kan sees i sammenheng med den enkeltes erfaring og ansettelsesforhold. Jeg har videre trukket fram utdrag fra teksten som kan illustrere tema og hvordan dette blir snakket om. Den videre analysen følger etter hver presentasjon der jeg ved hjelp av retoriske grep forsøker å utforske sannheter ved å peke på motsatser som grunnlag for drøfting. Det er også interessant å dvele ved forhold det ikke snakkes om, og hvordan det eventuelt kan knyttes til den enkeltes subjektposisjon. Avslutningsvis vil jeg samle trådene og forsøke meg med en kort refleksjon knyttet til hvordan spesialpedagogen former sin rolle.

4.8. Kvalitet

Før jeg presenterer empirien vil jeg se litt på kvalitetsbegrepet. Thornberg & Fejes (2011) snakker om at kvalitet i kvalitativ forskning vises gjennom en nøyaktig, systematisk prosess der det innovative balanseres godt med en kritiske tenkning (s.219). Videre skal forskeren greie å opptre med en nærhet preget av sensitivitet og empati, samt ha en analytisk distanse. Ikke minst skal resultatene være tydelig formulerte med god forankring i empirien (ibid). Dette handler med andre ord om den generelle kvaliteten ved hele studien. Her er spørsmålet om nytteverdi sentralt. Er mitt forskningsspørsmål interessant for det spesialpedagogiske feltet, eller er det kun en øvelse i metodikk? Jeg håper og tror at dette kan være interessant for flere enn meg. Under datainnsamlinga fikk jeg også synspunkt på dette fra mine deltakere som var glade for at jeg skrev om nettopp dette mangfoldet vi opplever i praksis. Videre handler det om kvalitetssikring i prosessen. Svarer jeg for eksempel på problemstillingen? Det bør ligge en rød tråd gjennom hele oppgaven som viser en sammenheng mellom forskningsspørsmål, valgt teori og metode. Gjennom min bruk av Foucault både i teorigrunnlaget og i metodikk opplever jeg at det er en viss indre konsistens. Samtidig ser jeg at måten jeg har komponert teorigrunnlaget på er bare en av flere mulige. Valgene her er tatt dels med bakgrunn i min faglige oversikt, men også med bakgrunn i egne erfaringer knyttet til relevans for praksis. Slik trer jeg som forsker fram også her. For at andre skal ha mulighet til å vurdere prosessen med utvalg, datainnsamling og analyse har jeg forsøkt å gi en fyldig redegjørelse hele veien. Dette knyttes til studiens pålitelighet. I alle nevnte faser har jeg som forsker en sentral rolle. Ved å presentere min

forforståelse og ikke kun fortelle at jeg har en, kan denne studien leses og fortolkes med bakgrunn i dette. Videre har jeg presentert min tolkning tydelig som nettopp min, og ikke som en sannhet i analysen. Selv om studien aldri kan bli etterprøvable slik svakheten for kvalitativ forskning framstår, kan det likevel være mulig å følge mine resonnerer for deretter å danne seg en egen forståelse. Slik håper jeg at studien innfrir kravene til kvalitativ forskning.

5. Analyse og drøfting

Som nevnt vil jeg presentere deltakerne hver for seg. Jeg har lagt til en kort setning som kan representere det jeg oppfattet som essensen i de enkelte fortellingene. Utvalgt datamateriale presenteres først, for dermed å bli analysert og drøftet etter hver deltaker. Til slutt vil jeg forsøke med en avsluttende drøfting med utgangspunkt i mine «funn».

5.1. June – Å finne sin egen vei.

Jeg har identifisert tre hovedperspektiv i June sin fortelling. Hun snakker om å få *veiledning*, om forholdet mellom *frihet og ansvar*, samt om en del *uklarheter* hun opplever i hverdagen sin. Noen av disse perspektivene går litt over i hverandre.

Veiledning

Da June var nyansatt to år tidligere fikk hun et oppdrag som innebar tett samarbeid med en erfaren spesialpedagog. Hun opplevde usikkerhet, og at det ikke føltes så trygt å spørre de andre spesialpedagogene i teamet.

Det er mye skumlere å spørre folk ut i gangen her, når de ikke vet hvordan tiltaket er, de vet ikke hva..., de vet ikke hvordan det er. Og jeg vet ikke helt hvor de står, for de arbeider på helt forskjellig måte.

Gjennom å arbeide sammen med en kollega ble hun godt kjent med hennes holdninger, hun fikk bekreftelser og en tro på egne vurderinger.

Ja, og det har på en måte gjort meg trygg i jobben min, ved at hun har bekrefta meg, og at hun ser jeg opp til, for hun er så flink.

Etter samarbeidet tør hun nå å spørre de andre spesialpedagogene om råd. Selv om det ikke har vært så stort behov for veiledning senere, har det hatt betydning å vite at hun har noen å spørre.

Frihet og ansvar

Når June snakker om frihet og ansvar sikter hun til at det er en tillitserklæring fra egen leder når hun får mulighet til å forme egen arbeidssituasjon i så stor grad. Denne tilliten forplikter, slik at hun ønsker å gjøre en ekstra god jobb.

For da har jeg den friheten, og det føler jeg er utrolig herlig! Med NN (fagsjef) og meg. At de stoler på meg. (...) Og det gjør jo at, jeg gjør jo sikkert en ekstra god jobb, eller er ekstra opptatt av at jeg skal gjøre det bra da.

June forteller også at for å få gjort en god nok jobb, og forenkle arbeidet sitt, kan hun ty til ubetalt overtid.

Lage planer. Alle sånne ting gjør jeg utenfor tiden til barnet. Så det blir..., (*mye overtid? spør jeg*) Ja. Ja..., men jeg er ikke så god til å skrive overtid heller. Så det er på en måte, mmm... Det er ikke ideelt for meg. (ler) Men jeg føler at det er slik. Denne biten verdsetter jeg så utrolig høyt. Jeg tenker at det er så viktig. (...) Det er liksom det jeg på en måte... Og jeg ser at det, det gjør det bedre i barnehagen. Tiltaka går lettere når alle gjør det samme, enn når en gjør det.

June tar altså ansvar utover det som ligger i den konkrete jobben. Det er ikke anledning til å skrive overtid på slikt arbeid, men hun gjør det for å føle større tilfredsstillelse i jobben.

Uklarheter

Det er også en del uklarheter med tanke på disponering av ressurs. Det kan muligens sees i sammenheng med hvordan hun strekker seg for å få ting til å gå opp.

Og så har vi ikke retningslinjer på hva direkte arbeid på barnet betyr. Så det er litt sånn, en del sånne ting som er litt dumt. For det at en blir litt usikker, og så blir det veldig forskjellsbehandling. Og det tynger nesten mer enn selve jobben!

Utfordringen er knyttet til hva den spesialpedagogiske hjelpen skal bestå i. Hun ønsker å arbeide bredt der hun inkluderer veiledning og arbeid i gruppe. Særlig i møte med foreldrene forsøker hun derfor å gjøre en avklaring.

(...) at noen teller minutt og timer, mens andre på en måte... det er jo tiltaket i seg selv som er det viktigste..., kvaliteten på... men jeg prøver å ta en prat i begynnelsen av året, med personalet, og med foreldrene... (...)... så jeg prøver å ha en avklaring. Og da..., når jeg har hatt det, så føler jeg at jeg har hatt litt mer frie tøyler, hvis de er enig. Det er en god måte å ha en ren samvittighet på.

Direkte hjelp er et begrep som er brukt i tilrådingene. Der er ulik fortolkning av hva det innebærer. Noen saker har vært prøvd hos fylkesmannen, uten at det har blitt tydeligere.

(...) ja, men hva er direkte hjelp? De (PPT) sier på en måte noe, og så sier fylkesmannen noe annet. Og så..., har du det gående.(ler) Og så vet jeg at de foreldrene som har klaga, de er jo ei veldig... Du blir litt mellom barken og veden. Fordi at da vet jeg at der skal de i alle fall få direkte hjelp fordi at der vet jeg at de driver og teller.

Slik handler June sin fortelling om å gjøre avtale fra gang til gang for å sy sammen et opplegg som favner en helhetlig tilnærming til barna hun arbeider med. Hun må finne sin egen vei.

5.1.1. Drøfting

Veiledning

Når June forteller om arbeidet sitt framstiller hun seg som ny og uerfaren. Samtidig har hun jobbet i flere spesialpedagogiske miljøer under og etter utdanning. Slik kan man anta at hun ikke er helt uten spesialpedagogisk erfaring. Likevel forteller hun mye i intervjuet om hvordan det var å få en veileder, eller en mentor som hun også kaller det. At dette ga henne en viktig trygghet. Slik kan fortellingen også handle om at det å stå alene når man er nyutdannet kan oppleves som utrygt. Utdanningsdirektoratet (2007) ga ut en artikkelsamling der det vises til hvordan nyutdannede lærere kan oppleve et praksissjokk når de starter i arbeid. Å ha en guide inn i det spesialpedagogiske arbeidet kan være en viktig faktor både for å hindre frafall, men også for å sikre en kvalitet når man er i støpeformen som spesialpedagog. Veiledningen kan handle om praktiske utfordringer, men også om en mer grunnleggende refleksjon knyttet til synet på barn, funksjonsnedsettelse og spesialpedagogikk.

Som nevnt innledningsvis i oppgaven er det spesialpedagogiske feltet svært vidt, og oppgaven kan løses innen rammene for grunnleggende sosiale eller medisinske perspektiv. June er flere ganger inne på at det er store forskjeller i teamet for hvordan de tenker spesialpedagogisk hjelp. Selv om June ikke sier noe bestemt om hva de andre spesialpedagogene mener, er hele hennes fortelling om arbeidet preget av en helhetlig tilnærming til barna, altså en sosial modell, der hun tar mange ulike grep for å greie å samordne ulike forventninger. Hun har også flere uttalelser der hun sier noe om at det er bortkastet tid å drive felles veiledning i teamet fordi de er så forskjellige. Dersom noen av de andre spesialpedagogene gir uttrykk for en mer individualdiagnostisk tilnærming til barna, kan hun oppleve det som utfordrende om det ikke stemmer overens med hennes egen forståelse. June kan unngå denne tilnærmingen ved å avvise verdien i felles drøftinger. Det er med andre ord ikke uten betydning hva slags veileder man har. June forteller at de har samme grunnforståelse og at hun *spiller henne god*. Når June samtidig hører andre omtale veilederen sin som dyktig, blir dette indirekte en bekreftelse på at hennes forståelse inngår i en diskurs som strekker seg utover veiledningsforholdet. Gjennom å få bekreftelser på egne vurderinger forsterkes hennes subjektposisjon, der det i June sin framstilling er riktigst å arbeid i forlengelsen av en sosial modell. Slik kan trygghet knyttes til bekreftelse av egen forståelse, mens utrygghet knyttes til situasjoner der dette utfordres.

Frihet og ansvar

Når June snakker om frihet viser hun et stort engasjement. Hun setter enormt pris på den anerkjennelsen som ligger i det å ha mulighet til å utforme tiltakene selv. For å gjøre seg tilliten verdig forsøker hun å *gjøre en ekstra god jobb*. Ikke bare viser de henne tillit, men de *stoler på* henne. Det kan tolkes som at det ligger en underforstått avtale om ansvar knyttet til denne friheten. En motsats til dette er en arbeidshverdag styrt av stillingsinstrukser, der handlingsrom og ansvar er klart avgrenset. Slik kan ansvaret knyttet til stor frihet være udefinert og oppleves som grenseløst. Gjennom fortellingen eksemplifiserer June hvordan hun gjør mange valg som forsøker å ivareta en lang rekke med hensyn. Valgene omfatter i tillegg til organisering av det spesialpedagogiske arbeidet også hensyn til de ansatte i barnehagene. Hun forsøker også å tilfredsstille juridiske krav, et tverrfaglig miljø, foreldre og sin egen vurdering av hva som er *en ekstra god jobb*. Når resultatet av mange slike hensyn gir en skreddersøm for hvert enkelt barn slår det ut i store forskjeller. Også det inngår i hennes ansvarsbegrep der hun bekymrer seg

over om det blir for mye «trynefaktor». Slik styres hun av egen samvittighet og egne kvalitetskriterier som inngår i betydningen *en ekstra god jobb*.

Der arbeidet styres av klare instruksjoner og ansvarsområder, er det forholdsvis enkelt å anslå tid til gjennomføring av oppgaver. Når June selv skal definere hvordan en ekstra god jobb skal utføres, er det med bakgrunn i hennes profesjonsforståelse og hvordan grunnsynet legger føringer for praksis. Hva når det ikke er samsvar mellom ressurstilgang og hennes definisjon av egne arbeidsoppgaver? Det kan se ut som om ressurser avsatt til barna ikke favner den helhetstenkningen hun er så opptatt av. Slik går hun utover arbeidstid for å greie å gjennomføre tiltaka. Motivasjonen ligger også i at det å dra med seg flere i arbeidet fører til at *tiltaka går lettere*. Slik kan det muligens også sees på som en faktor for å trives i jobben. I intervjuet nevner hun også at hun vil ha det gøy på jobben, og at det skal være gøy for barnet å gå i barnehagen. Slik kan det tolkes at hun løfter tiltakene ut av en instrumentell forståelse og inn i en mer eksistensiell sammenheng, og at hun dermed investerer mye av seg selv i jobben. Slik kan frihet knyttes tett sammen med ansvar, samvittighet og hvordan hun skaper sin egen yrkesidentitet. Frihet kan med andre ord framstå som en styring tett forbundet med ansvar og identitet.

Uklarheter

Tanker rundt begrepet «direkte hjelp» kommer igjen flere ganger under intervjuet. Hun har ikke greid å få noe entydig svar på hva det dreier seg om. PPT som skriver sakkyndig vurdering ser ut til å være uenig med fylkesmannen som har behandlet klager fra foreldre. Slik kommer June i en vanskelig situasjon. Fylkesmannen vurderer de juridiske sidene ved et enkeltvedtak og barnets individuelle rett skal vurderes uavhengig av barnehagens tilbud. Slik kan juridiske føringer vektlegge et syn på barnet ut fra en medisinsk modell. Jeg forstår det dithen at June ønsker at begrepet direkte hjelp skal omhandle systemiske tiltak for å tilrettelegge for barnet i tillegg til den individuelle kontakten med barnet. Der foreldrene har klaget og fått medhold handler det derimot mer om en-til-en tiltak. Når June sier at *der skal de i alle fall få direkte hjelp*, tolker jeg det som at hun da viker fra eget grunnsyn og identitetsforståelse forankret i en sosial modell, for å imøtekomme foreldrenes ønsker og juridiske krav. De kompensierende tiltakene hun gjør på fritiden kan også muligens sees i sammenheng med disse konfliktene. Der det er mulig bruker June en del ressurser for å forhandle fram en bredere forståelse av begrepet

direkte hjelp. Dette er foreldrene som ikke *teller timer*, men er opptatt av *kvalitet* i tilbudet. Underforstått kan kvantitet (teller timer) forstås som et tilbud med dårlig kvalitet. Noen foreldre velger altså tiltak på tvers av det June opplever som et kvalitativt godt tilbud. Her forstått som enetrening. Slik blir hennes grunnsyn sterkt utfordret. Hun sier rett ut at bekymringen for om hun gjør de riktige valgene *tynger nesten mer enn jobben*.

Oppsummering

Jeg har forsøkt å identifisere viktige styringsteknologier for June sin utforming av egen rolle. Det å oppleve *faglig trygghet* framstår som viktig, der hun lener seg mot den delen av kollegiet som deler og bekrefter hennes forståelse. Videre kan *frihet* opptre som en styringsteknologi, da den gir June ansvar for selv å definerer egne arbeidsoppgaver. *Juridiske forhold* styrer her i form av fylkesmannens tolkning av enkeltvedtak og presisering av hvordan direkte hjelp skal forstås. Til slutt er *foreldresamarbeidet* en viktig styringsteknologi, der June er avhengig av støtte fra foreldre i utformingen av tiltakene.

5.2. Julie – Å komme i posisjon

Julie viser en stor systemisk forståelse og har mange lag når hun forteller om sitt arbeid. Ikke så unaturlig i og med sin rolle som koordinator. Hun snakker om å arbeide i systemet og om et arbeid tuftet på *helhetstenkning* rundt spesialpedagogisk hjelp og om hvordan forståelsen av spesialpedagogisk hjelp noen ganger må *forhandles*. Også Julie opplever at det kan være *ulike tradisjoner* i synet på spesialpedagogikk.

Helhetstenkning

Om helhetstanken sier hun noe om å løfte blikket for å se på den helheten barnet er en del av.

Jeg tenker at en av mine viktige fanesaker, det er det å jobbe helhetlig rundt barnet. Jeg synes det er så viktig at det kan være en del av barnegruppa, at personalet føler at alle sammen har ansvar for barna. Og det blir møtt på en likeverdig måte. Rett og slett. Jeg vet mange barnehager også tenker dithen, men ikke overalt. Så jeg tenker min rolle mye er å være en god veileder, en diskusjonspartner. (...) Og ikke bare rundt enkeltbarnet, men når jeg er i barnehagen, så tenker jeg at; «Ja, ja da jeg er en del av hele gruppa.» For at disse barna vi jobber med skal få det bedre, så kan det hende at vi må ta tak i andre ting i barnegruppa.

For å få adgang til dette arbeidet er relasjonsarbeidet knyttet mot personalet viktig.

Det har veldig mye med relasjon og tilknytning å gjøre, for hvordan arbeidet blir. Så dette arbeidet i forhold til assistenter og ped.leder, de som er på avdelinga hver dag, hele tiden, blir kjempe, kjempeviktig. Lære dem å se, skulle jeg til å si, barnet med... ut i fra den egenarten barnet har. Og som en helhet av gruppa. (...) Barnet her er en del av hele gruppa, selv om det har litt ekstra.

Organisering av den spesialpedagogiske hjelpen søker å bygge opp under tanken om at gode relasjoner danner et godt utgangspunkt for tiltaka. Å være på et sted over tid styrker tilhørigheten til personalgruppa.

Så derfor så prøver vi jo på å organisere det sånn at vi ikke reiser som noen harelabber i mange barnehager, men hvis det er flere barn i en barnehage, så prøver vi jo å sette en spesialpedagog der som blir en del av den personalgruppa også. At en blir kjent og at en blir trygg og..., ja. Det har veldig mye med relasjon og tilknytning å gjøre, for hvordan arbeidet blir.

Hun ser på barnehagene som kompetente og at det er en viktig oppgave å komme i posisjon, slik at hun får aktivert ressurser til beste for barn med nedsatt funksjonsevne. Hennes bakgrunn med mange års variert erfaring gir henne et godt utgangspunkt.

Jeg har jo egentlig en stor erfaringsbakgrunn, og jeg har jo vært borti de fleste typer organisering av barnehager. Så det ser jeg jo som en fordel i dag når vi er spesialpedagoger og vi sørver alle barnehagene i kommunen. At man møter jo ulike kulturer i alle barnehager, som gjør at man må tilpasse seg veldig. Den egenskapen tror jeg at jeg har utvikla til å møte på en positiv måte.

Forhandlinger

Det kan være ulike synspunkt på hva spesialpedagogisk hjelp skal være. Av og til kan det være nødvendig å sette av tid til slike samtaler med foreldre.

(...) de har jo veldig forskjellig oppfatning av hva barna deres trenger og hva de vil ha ut av tilbudet og... Noen står veldig på og leser nitidig vedtaka og det skal være sånn, og sånn, og sånn..., og har klare formeninger om at "mitt barn kanskje skulle ha vært enda mere alene og trent og trent". Og så sitter vi og sier at dette er jo små barn som trenger å være sammen med andre og skal sosialiseres. Og språk læres best gjennom å være sosial. Litt sånn... ja.

Ikke bare foreldre kan ha slike forventninger. Innimellom kan forskjellige syn komme fram i en tverrfaglig sammenheng også. For noen barn kan det være forhold som er viktige, men kommer litt på tvers av hennes grunnleggende tanker om spesialpedagogisk hjelp.

Vi har jo BUP her i NN(stedet) som har et førskoleteam som vi egentlig har jobba ganske tett med. Spesielt i forhold til autismespekteret. Som har lært oss veldig, veldig mye. Men samtidig så har vi vært også i, som team, i diskusjoner med dem. Har jo jobba veldig atferdsretta. (...) Intensiv trening en-til-en. Og dette strider jo imot vår grunntanke om hvordan vi møter barn. Men så har det vært element i det som sier til oss at: "Ja, nei. Disse barna er jo satt sammen på sånn måte at det må trenes den minste ferdighet først." Og så er det den her generaliseringseffekten som er så viktig, da man blir en del av fellesskapet og. (...) Så vi har nok i noen tilfeller kommet fram til en modell der vi jobber litt atferdsretta, og så jobber vi litt etter vår måte.

Selv om Julie er opptatt av å jobbe i miljøet forteller hun om tiltak som kan virke motstridende i forhold til den helhetstenkningen hun er så opptatt av. Hun forteller om faglige diskusjoner, men hele tiden skinner en ydmyk og respektfull holdning gjennom.

Ulike tradisjoner

Julie reflekterer også over ulikheter i det spesialpedagogiske tilbudet. Egen organisasjon er sammensatt av spesialpedagoger med ulike tradisjoner, fartstid og utdanning. Selv om de forsøker å samene praksis, så vil den enkelte påvirkes av egen grunnleggende forståelse. Slik vil barna møte et ulikt tilbud.

Men der er vi jo forskjellige vi spesialpedagogene som jobber her i teamet også. Fordi vi har jo fra nesten nyutdanna, til de som var utdanna for tredve år siden. Og så har vi jo ulike tilnærming til hvordan vi tenker. (...) Det ligger jo en del føringer i kommunen, skulle jeg til å si, i fra før av og i dag. Og man har jo en filosofi man skal jobbe etter og. Og vi prøver jo å være reflekterte i rundt det, når vi er hele teamet sammen. (...) Samtidig så har vi jo ulike erfaringer og tradisjoner med oss i ryggen, som gjør også at vi enes om at; ja sånn ønsker vi å jobbe. Sånn skal den spesialpedagogiske hjelpen i vår kommune kunne være. Samtidig så utøver vi jo enkeltvis. Det vil jo bli forskjellig.

Julies fortelling handler altså om mange forhold som virker inn i arbeidet. Hoveddelen er knyttet til ulike vinklinger på den helhetlige tilnærmingen i arbeidet, men hun forteller også at arbeidet må forhandles i ulike situasjoner. Når det kommer til stykke er spesialpedagogisk hjelp utført av enkeltpersoner, noe som gjør at det blir forskjeller.

5.2.1. Drøfting

Helhetstenkning

Når Julie snakker om arbeidet sitt, så handler det i hovedsak om ulike vinklinger på en helhetlig tilnærming til barna. Måten hun snakker om det på uttales både eksplisitt, der hun sier rett ut at det er *en av hennes viktige fanesaker* og implisitt gjennom hvordan barnehagen som arena for spesialpedagogisk hjelp framstår i hennes uttalelser. Hun knytter arbeidet opp mot begrepet *likeverd*. Slik kan målsetningen for arbeidet peke mer i retning en inkluderingstanke enn en normaliseringstanke. Dersom dette er tilfelle vil fokuset i stor grad være å skape en aksept for mangfold og tilrettelegging i miljøet barnet er en del av. De videre uttalelsene om at *det (kan) hende vi må ta tak i andre ting i barnegruppa*, forsterker dette perspektivet. Slik er helhetstenkning sterkt forbundet med systemtenkning hos Julie. Hun sier også videre at hennes oppgave er å være *en god veileder og diskusjonspartner*. Gjennom denne uttalelsen åpner hun opp for meningsutvekslinger og refleksjon. Hun gir ikke ferdige svar, men utfordrer miljøet til å ta et ansvar for inkludering. Som en motsats kan en tenke seg «oppskrifter» for hvordan personalet skal gjennomføre oppgaver og løse ulike utfordringer. Her vil kommunikasjonen være lukket og det kan være vanskelig å få tak på holdninger som kan virke mot ideen om likeverd. Ved refleksjon kan man få tak i grunnlaget for valg som blir gjort. Man har mulighet til å tre inn i bestemte diskurser for eksempel hvordan man planlegger og gjennomfører et måltid.

Dersom veiledning skal komme litt under overflaten krever det tillit i forholdet mellom Julie og de ansatte i barnehagene. Hun forteller mye om relasjonsbygging, derav temalinjen – å komme i posisjon. Hun bruker sågar begrep som *tilknytning* og *å bli en del av personalgruppa*. Slik forstår jeg det som at hun vektlegger en emosjonell dimensjon i relasjonene. Et arbeidsmiljø preget av nære relasjoner kan tenkes å ha en sterk *etisk fordring* slik Løgstrup definerer det (Hansen, 2008). Det å knytte slike forbindelser handler også om å være tilstede

over tid, noe hun legger opp til gjennom måten hun fordeler barnehager mellom sine ansatte på. Slik kan spesialpedagogen inngå i forpliktende samarbeid med barnehagen om tiltakene for enkeltbarnet.

Julie framhever erfaringen fra barnehagefeltet som en fordel i arbeidet. Flere forhold er interessante her. Det ene er barnehagens sterke danningstradisjon, det andre er hvilken trygghet det gir Julie og det tredje er hvilken troverdighet hun har med seg inn i spesialpedagogrollen. Dersom en spesialpedagog har liten eller ingen barnehageerfaring kan det være utfordringer med å se muligheter i barnets egenaktivitet i gruppa. Kanskje kan det oppleves ineffektivt, eller på siden av det planlagte? Det kan til og med være vanskelig å beskrive konkret hva man har gjort. Gjennom arbeid i barnehagen er nettopp en slik observasjon, tilrettelegging og støtte i barnets læring helt sentralt. Dersom man har denne tenkningen «under huden», kan man lettere tilpasse dette til barnet gjennom barnehagens daglige aktiviteter.

Barnehagen som system kan også være vanskelig å få tak på. Ulike måter å organisere barnegrupper på, ulike satsningsområder og et hav av logistiske utfordringer kan virke forvirrende. Det er ikke vanskelig å forstå at det kan være litt skremmende å komme inn som en fagperson for å arbeide i dette landskapet. Det er knyttet forventninger (både positive og negative) til at noen utenfra kommer inn med ny kompetanse. Man må forvente å bli observert. Slik kan dette trykket utgjøre en disiplinærmakt, der det for eksempel kan være vanskelig å påpeke nødvendige endringer. En enklere løsning kan dermed være å trekke seg vekk fra dette fellesskapet for å gjennomføre spesialpedagogisk hjelp i en-til-en situasjoner. Det er ikke utenkelig at det kan være en mer behagelig løsning for spesialpedagogen først og fremst, dersom man velger å trekke barnet ut fra gruppa. Slik kan man enklere planlegge aktiviteter også når man slipper å ta hensyn til kontinuitet og sammenheng med barnehagens øvrige opplegg.

Dersom man snakker «stammespråket» og har erfaring med andre måter å gjøre ting på, kan man lettere komme i posisjon til å innføre endringer. Julie kan framstå som «en som vet hva hun snakker om». En systemisk innsikt gjør at man raskt identifiserer problemstillinger og kan være litt i forkant der praktiske utfordringer oppstår. Hun kan med en viss troverdighet foreslå endringer.

Forhandlinger

Julie er åpen om at det kan være ulike forventninger til innholdet i den spesialpedagogiske hjelpen. Blant annet refererer hun til samtaler med foreldre der hun må forhandle fram en felles forståelse av tilrettelegging. Hun viser til et læringsbegrep knyttet opp mot danning og argumenterer for at slik lærer barn best. Der foreldre argumenterer for mest mulig trening holder hun fram barnet som en del av et fellesskapet. *Dette er jo små barn som trenger å være sammen* sier hun og knytter tilrettelegging til dette. Slik kan det virke som om diagnose og vanskefokus er underordnet en hovedmålsetning om deltakelse i fellesskapet.

I motsetning til June, sier hun ikke noe om situasjoner der de ikke kommer til enighet. Hun nevner heller ikke eventuelle konsekvenser av dette. Det er naturlig å tro at også hun kan oppleve at det kommer til konflikt. Dersom det ikke er tilfelle undres jeg på om hun greier å framstå med en faglig autoritet som skaper trygghet og aksept hos foreldre. Med utgangspunkt i at foreldre ønsker sitt barns beste, kan det være mulig at hennes erfaring og allmennfaglige kunnskap gir foreldre grunn til å tro på en bedre læring gjennom danning.

Julie snakker også om samarbeid med andre tjenester. Jeg har trukket fram samarbeidet med BUP i forhold til et program kalt TIOBA (Tidlig og intensiv opplæring basert på anvendt atferdsanalyse). Her blir Julie sine tanker knyttet til en sosial modell utfordret. Hun beskriver at det har vært diskusjoner, men samtidig at hun må lytte til det som blir sagt. Det interessante er at hun argumenterer ut fra en sosial og en medisinsk modell samtidig, når hun referer til en gruppes (autister) behov, samtidig som hun erkjenner og aksepterer at dette er barn som kan oppleve sin situasjon annerledes enn mange andre barn. For meg virker det som det har vært en prosess der barnets behov har påvirket og endret hennes prinsipp om helhetlig tilnærming og paradoksalt satt helhetlig tilnærming (i betydning deltakelse i felles allmennpedagogiske aktiviteter) i en instrumentell posisjon. Slik tolker jeg hennes forståelse av helhetlige tilnærming som grunnleggende og ikke prinsipiell. Det vil si at hun ser at for noen barn så er livskvalitet, sammenheng og mening knyttet til andre forhold enn inkludering, men at inkludering på sikt kan komme som et resultat av å møte noen barn med oppskrifter og regler. Hun holder altså fast ved sin ide om barnet i lys av en sosial modell.

Ulike tradisjoner

Julie er koordinator for et team der hun leder flere andre spesialpedagoger. Noen av dem har arbeidet i mange år og har dratt med seg arbeidsmetoder som innebærer mye strukturert enetrening. Slik ligger det en underforstått tenkning om ny og gammel tradisjon, og at det har betydning for hvordan det tenkes. Julie forteller videre at det arbeides for å samene grunntanker knyttet til blant annet det å ta utgangspunkt i barnet som subjekt. Forstås barnets subjektstatus som en forlengelse av en sosial tilnærming, vil det være en potensiell faglig konflikt i teamet. Når hun sier at spesialpedagogen opptrer enkeltvis i sin yrkesutøvelse, og at det er ryggmargsrefleksjonen som styrer når det kommer til praksis, så kan det være et uttrykk for dette. Retningslinjer har med andre ord liten effekt dersom det ikke er forankret i den grunnleggende pedagogiske forståelsen. Når ytre faktorer som ressurstilgang, forventninger fra foreldre og diagnostiserende beskrivelser av barn virker inn, er det et utfordrende prosjekt å endre «gamle tradisjoner».

Oppsummering

Julie sin fortelling handler om hvordan hennes *holdninger* utleder en rekke praksiser. Slik kan egne holdninger virke som styringsteknologier for å utøve faget innen rammene av helhetlig tenkning. *Erfaring* er en annen styringsteknologi. Det har både formet en sterk barnehagefaglig bevissthet og gitt henne en posisjon i feltet gjennom systemforståelse. Disse styringsteknologiene danner bestemte faglige diskurser hvor hun innskriver sin praksis. Gjennom hennes fortelling dukker det også opp noen motdiskurser. Gjennom tverrfaglig samarbeid har hun fått tilgang til andre perspektiv. *Diagnosekunnskap* knyttet til autismespekterforstyrrelser er et eksempel på styringsteknologi i hennes historie som har påvirket hennes praksis. Hun forsøker seg også med *retningslinjer* i det interne arbeidet for hvordan praksis skal utøves. Hun erkjenner derimot at dette er et svakt styringsverktøy i møte med internaliserte tradisjoner.

5.3. Augusta – Å sjonglere roller

Augusta er som nevnt ansatt direkte i en barnehage, og er den eneste spesialpedagogen her. Dette gjør hennes utgangspunkt noe annerledes enn June og Julie sitt. Augusta har også flere roller enn June og Julie, der hun i tillegg til å ha spesialpedagogiske oppgaver, også er pedagogisk leder. *Hennes rolle* i møte med det enkelte barnet og barnegruppa er både som pedagogisk leder og spesialpedagog. Da kan grenseoppgangene mellom *det allmennpedagogiske* og *det spesialpedagogiske* være vanskelig å definere. Selv mener hun det viktigste ved arbeidet hennes er å skape et *kollektivt engasjement*.

Allmennpedagogikk og spesialpedagogikk

Og da skal du egentlig holde på med språk den og den tiden. Og så samtidig så er du ped.lederen da, den tiden før det. Og så er du inn i gruppa, inn på rommet og så ser du den språktreninga som foregår akkurat der. For da er den ungen i *den* dokkeleiken, og bruker språket mye bedre enn du får til på enetrening i alle fall. Når du sitter her. Så liksom det å se og så..., jeg skulle til å si, forsvare hva du velger. For da ser jeg at der er det kjempebra språktrening. Og så da, å bruke den tida til det å støtte og være der da, i stedet for å; «at nei nå skal vi trene språk». Og så tar vi med to til, og så går vi og trener språk.

Dette avsnittet forteller om mange forhold på en gang. Hun sier noe hvordan tid til spesialpedagogisk hjelp er definert av klokka, at hun har et fast språkstimuleringsopplegg, at hun anerkjenner den gode læringen i barnas egenaktivitet og at hun viker fra fastsatte planer for å prioritere de spontane situasjonene.

Augusta er som June og Julie opptatt av helhetstenkning i møte med barna som trenger noe ekstra. Samtidig forteller hun mye om hvordan arbeidet er organisert i strukturerte situasjoner.

Men som oftest så har det vært slik... Jeg har hatt kanskje tre dager i uka... tre eller fire, med spes.ped.-økter for å heller ha litt kort økt og. Og da er det nå slik vanlig avdeling og slikt først da. Og så har vi ei stund, da er det oftest enten inne på personalrommet eller der det er plass på en måte.

En av utfordringene Augusta forteller om er den fysiske tilrettelegginga. Oftest om et sted å være.

Det spiller nå inn... (...) Det å ha plasser der du kan holde på. For en del av oppgava må nå være utenom gruppa. Eller i mindre grupper. Så det å ha en plass, der du kan holde på uforstyrta, skulle jeg til å si. Og har det du trenger. For du trenger jo litt utstyr slik å holde på med. (...) Der holder vi til, og der har vi det vi trenger uten å måtte rydde opp. At det hadde vært litt lettere og fått, der de hadde vært husvarm. Sluppet litt fra plass til plass.

Behovet for et sted å være kan slik sees i sammenheng med det å ha språkstimuleringsøkter slik det framgår over.

Sjonglere roller

En annen sentral utfordring for Augusta er det å sjonglere roller. Hun forsøker å definere tidspunkt på dagen der hun skal drive spesialpedagogisk arbeid, samtidig er virkeligheten slik at man må improvisere for å få dagene til å gå opp.

Og så litt med det at når du er både spes.ped. og du er ped.leder eller førskolelærer... Det er ting som skal klaffe. Når er du det ene og når er du det andre? Og så er det ting du skulle gjort som ped.leder og så... Så det blir litt slik... Av og til blir det "koke". (...) Nei, for det kan jo være, av og til, når du er en del av personalgruppa... Ja av og til; folk er syk..., At det skjer slike ting (...) sånn at du kanskje sliter litt med samvittigheten. Du føler kanskje at du skulle ha vært der, og så skal du ha spes.ped.

Arbeidsdagene består derfor av en uendelig rekke valg. I slike sammenhenger savner Augusta noen å konferere med.

Og det, blir litt annerledes når du er aleine, mot det å ha hatt noen å diskutert ting litt med. (...) Hvordan de timene skal brukes. Jeg synes ikke alltid det er så enkelt å vite. Det står jo i IOP'en og slik, men så står det og ofte at å arbeide i gruppe på to-tre stykker slik. Og så er det opp i hverdagen, så ser de da, at kanskje akkurat de tre, eller noen annen holder på. I alle fall med språk da, og at det er så fint at du... Å støtte der og da! Men det er nå vel mer slik og nå da. At du ser verdien av det i gruppa. Ser verdien av de andre.

Kollektivt engasjement

Selv om Augusta kan føle seg ensom med ansvaret for spesialpedagogikken, er hun opptatt av at tiltakene er et kollektivt ansvar. Hun er opptatt av å engasjere kolleger slik at de tar aktivt del i å skape eksempelvis et godt språkmiljø.

Men akkurat det med samarbeid med personalet. Det og føler jeg, er en veldig viktig bit av den spes.ped.jobben. Samme hva slags vansker, skulle jeg til å si, å få alle (...) andre engasjert. For det er ikke jeg som spes.ped. som skal... Jeg skaper ikke et språkmiljø som er positivt for... (...) Den føler jeg er

veldig viktig å få med. At alle har lyst, og at blir inspirert og at alle står på. Jobber i lag, og ser det som *vår!*

Slik handler Augusta sin fortelling om den dobbelte pedagogrollen, og allmennpedagogikk kontra spesialpedagogikk. Selv om de spesialpedagogiske tiltakene i stor grad er knyttet til avgrensede aktiviteter, er hun opptatt av barnets plass i miljøet. At alle deltar i å legge til rette for barnet.

5.3.1. Drøfting

Allmennpedagogikk og spesialpedagogikk

Når Augusta snakker om spesialpedagogiske tiltak er det i hovedsak språkaktiviteter det handler om. Hun forteller flere ganger at hun må velge mellom å støtte spontane situasjoner der barna får gode muligheter til språkutvikling, og det å gjennomføre planlagte økter med språktrening. I slike situasjoner velger hun oftest å la barna fortsette med sine aktiviteter, for heller å bidra med støtte til leken. Hun snakker om å *forsvare* en slik avgjørelse. Her ligger det muligens et dilemma. Når Augusta velger å la barnets egenaktivitet styre tiltaket, der hun selv trer inn som støtte og tilrettelegger, kan det se ut som hun handler ut fra en sosial modell. Samtidig snakker hun om å forsvare en slik avgjørelse. Jeg undrer meg da over om hun kan oppleve noen motsetninger mellom sitt spesialpedagogiske oppdrag og det hun tenker er best for barnet. Videre om hun tenker at spesialpedagogisk hjelp *egentlig* er strukturert språkstimulering? At det å støtte barnet i lek kan minne for mye om et allmennpedagogiske tiltak?

Selv om det er flere eksempler på at hun velger aktiviteter i gruppa, handler Augusta sin fortelling også mye om stimuleringsøkter. Hun beskriver det som aktiviteter der de trekker seg vekk fra avdeling, for eksempel til personalrommet. Øktene varierer mellom enetrening og aktiviteter i liten gruppe. Hun knytter dette opp mot behovet for å ha et fast sted å være. Slik hun forteller det her er strukturerte økter en sentral del av arbeidet. Sett i forhold til de situasjonene hun nevner over, tolker jeg det som at hun gjør et aktivt valg når hun lar barnet styre valg av arbeidsform, mens det er et passivt valg når hun følger oppsatt plan. Hvilke subjektposisjoner trer dermed fram? På den ene siden kunnskap om læring med utgangspunkt i barnets egenaktivitet og på den andre siden kunnskap om læring gjennom trening av språk. Som

jeg har argumentert for tidligere kan begge forståelsene være gyldige innenfor en spesialpedagogisk tenkning, mens i allmenn barnehagepedagogikk er førstnevnte mest nærliggende. Slik kan fokus på trening av språk være en måte å definere aktiviteten som spesialpedagogisk til forskjell fra det allmennpedagogisk. Videre kan det å følge barnets initiativ være knyttet til hennes grunnholdning.

Sjonglere roller

Augusta har som nevnt to funksjoner i barnehagen. Hun skal både ivareta spesialpedagogiske behov og være pedagogisk leder. I og med at spesialpedagogisk hjelp er en individuell rettighet, må tid avsettes til dette. Slik har Augusta en *timeplan* som styrer rollene hennes. Utfordringen med dette er at stillingen pedagogisk leder er knyttet til en funksjon, mens stillingen spesialpedagog kan vise både til funksjon, men også en spesiell kompetanse. Selv om Augusta har forsøkt å skille oppgavene ved å definere tidspunkt for det ene og det andre vil det likevel flyte over i hverandre. Lederfunksjonen vil være der hele tiden, mens spesialpedagogoppgavene opptrer langsmed. Hun sier at det kan bli litt «*koke*», som i hektisk ved for eksempel sykefravær. En slik timeplanfesting av spesialpedagogisk arbeid kan derfor bidra til at spesialpedagogikk tillegges funksjonen snarere enn kompetansen. Dermed er vi tilbake til hvordan det spesialpedagogiske arbeidet kan utformes som en markering av funksjonen spesialpedagog.

Augusta forteller at hun savner noen å diskutere det spesialpedagogiske arbeidet med. Hun sier at det er vanskelige vurderinger når hun skal avgjøre utformingen av tiltakene. Hun viser til at i IOP så står det noen føringer for arbeidet. Likevel er valgene vanskelige når plan møter virkelighet. Hun sier videre at det er mer akseptert nå å arbeide støttende i barnas egne aktiviteter. Kan dette være et uttrykk for at IOP ikke rommer samme forståelse? Har tvilen Augusta uttrykker sammenheng med manglende samsvar mellom egen forståelse og forståelsen IOP gjenspeiler? Det er en viss mulighet for at IOP som styringsverktøy her bidrar til tiltak med utgangspunkt i en medisinsk modell.

Kollektivt ansvar

Augusta var også tydelig på at det var viktig for henne å skape et felles engasjement rundt spesialpedagogiske tiltak. Særlig nevnte hun at det å skape et positivt språkmiljø er et lagarbeid. Hun ønsker at barnet skal få rom i fellesskapet og ikke bare være hennes ansvar. Slik uttrykker hun et klart ønske om å skape inkludering. Hun sier derimot ingenting om tid til veiledning eller det å være rollemodell etc. Ved å være en fast del av personalet og inneha en dobbeltrolle slik det er nevnt over, har hun en annen mulighet til å påvirke barnehagen *innefra*, enn June og Julie. Der dette kan sees som et spesialpedagogisk tiltak når man kommer utenfra, kan det like gjerne være et uttrykk for generelt holdningsarbeid for Augusta som allerede er på innsiden. Dette kan muligens forklare hvorfor hun ikke forteller om slike tiltak. Slik kan den doble rollen fungere som et styringsverktøy for inkludering.

Oppsummering

Jeg oppfatter at Augusta er påvirket av en del motstridende diskurser. En del valg har jeg tolket som en forlengelse av *læringssyn*. På den ene siden kunnskap om læring gjennom danning og på den andre siden læring gjennom trening. *Planer* er et styringsverktøy som påvirker strukturerte aktiviteter, men står ikke i samme relasjon til friere aktiviteter. *Timeplan* er et sentralt styringsverktøy for Augusta, da den sikrer avsatt tid til spesialpedagogikk og den definerer hva slags rolle hun har til ulike tidspunkt. Jeg har også argumentert for at *rolleavgrensninger* styrer hvordan spesialpedagogisk hjelp blir forstått og utført.

5.4. Avsluttende drøftinger

Til slutt vil jeg trekke med meg noen tanker om styringsteknologier og hvordan de virker inn på spesialpedagogens utforming av egen rolle. Utgangspunktet for hele studien var nettopp mine møter med spesialpedagoger der ulikhetene var så framtrødende. Gjennom intervju og gjentatte gjennomlesninger av datamaterialet har jeg etter hvert dannet meg et bilde av deltakernes fortelling om praksis. Alle tre forteller med overbevisning om barnet som subjekt,

som en del av et fellesskap og hvordan dette perspektivet må inkludere innsats utover individfokuset. Denne forståelsen kan bygge på grunnleggende barnehagefaglig utdanning, der danningstanken står så sterkt. Altså en styringsteknologi i seg selv. Likevel er det store forskjeller i deres fortelling om praksis. Dette kan bekrefte teorien om hvordan styringsteknologier virker inn på uendelig mange små og store måter i hvordan vi former vår praksis.

Noen åpenbare forskjeller var det mellom deltakerne som handlet om ansettelsesforhold og erfaring. En del ytre styringsmekanismer ble også identifisert som tolkning av vedtak, timeplaner og sakkyndige vurderinger. Fysisk tilrettelegging i form av et sted å være og å være på få barnehager kom også fram i materialet. Det viktigste «funnet» er imidlertid hvordan den enkelte kan oppleve ulik grad av frihet, handlingsrom, samvittighet ol. Dermed er vi ved kjernen i Foucault sin tenkning om selvstyring.

Conduct of conduct eller tilrettelegging for selvstyre gjennomsyrrer det norske velferdssamfunnet, ikke minst det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen. Når June forteller om frihet er det samtidig knyttet en del betingelser og ansvar til denne friheten. Hvor fri man egentlig er når det kommer til stykke, avhenger av en rekke faktorer som ressurstilgang, foreldresamarbeid og egen tolkning av arbeidet. Denne friheten kan raskt slå kontra når den enkelte ikke greier å samordne alle faktorene og de drar i ulik retning. Augusta står i lignende dilemma, der hun som ped.leder er ansvarlig for å skape rom for arbeidet og som spesialpedagog er ansvarlig for å gjennomføre spesialpedagogisk hjelp. Hun forteller at dette ikke alltid går opp.

Dette aktualiserer debatten om hvordan nye ansvarlighetsformer vokser fram som følge av økt fokus på økonomi og effektivitet i velferdsorganisasjoner. Kroken (2006) snakker om påtvungen ansvarlighet og viser til hvordan det effektueres gjennom begrep som *fleksibilitet*, *empowerment* og *kvalitetskontroll* (s. 307). Hun stiller spørsmål ved om dette kan være skjulte maktstrategier. Videre viser hun til studien «Maktens samvittighet», der *den enkelte grasrotarbeiders samvittighet utgjør viktige forutsetninger for maktens utbredelse* (s. 308). Dilemma flyttes nedover i organisasjonen, der det er et lukket system i økonomisk forstand, samtidig som velferdsstaten kan framstå som *grenseløs* i møte med brukerne. For den enkelte spesialpedagog blir realiteten å løse dilemmaet som oppstår der det ikke er samsvar mellom

forventninger og økonomiske rammer. Grimen (Kroken, 2006) ser en slik styring som en potensiell nedbygging av profesjonen. Gjennom belønningssystem og økonomiske styringsverktøy blir andre forhold enn profesjonenes faglighet vektlagt. Dersom spesialpedagogen velger en smal, instrumentell tilnærming, der hun kan avlegge en detaljert rapport over tiltakene hun har gjennomført, tilfredsstiller hun ledelsens krav om effektivitet, samtidig som hun tilfredsstiller juridiske krav. Hennes profesjonelle skjønn er derimot ikke tilfredsstilt, men er overlatt til hennes samvittighet.

Slik aktualiseres Foucault sin teori om *conduct of conduct*. Der makten tidligere framsto mer synlig gjennom instruksjer og anvisninger for arbeidet, har den tatt en mer usynlig form gjennom den enkelte spesialpedagogs selvstyring i tilknytning til positivt ladede begrep som fleksibilitet, empowerment og kvalitetskontroll.

Når jeg setter den enkelte spesialpedagogs handlingsrom i et kritisk lys, er det ikke fordi jeg argumenterer for bestemte prosedyrer og stillingsinstruksjer. Da lammes spesialpedagogens faglige skjønn tilsvarende og barnet som subjekt blir underordnet arbeidet. Uansett utøver spesialpedagogen som enkeltmenneske påvirket av ulike diskurser og tilhørende styringsteknologier. Det vil være forskjellig så lenge det er mennesker som gjør jobben. Noe mener jeg likevel kunne lette spesialpedagogens utfordringer. Dersom sakkyndige vurderinger og enkeltvedtakene hadde sterkere forankring i barnehagens danningssyn, ville nettopp systemperspektivet fått tydeligere plass innenfor rammene av spesialpedagogisk hjelp. Med klare formuleringer om ressurser avsatt til systemarbeid ville det være lettere å arbeide med den nødvendige bredden inn mot barnehagen, samtidig som foreldre ville slippe å føle at de «mister» ressurser til andre formål. Slik det er i dag blir ofte styrkingsressurser gitt i tillegg til den spesialpedagogiske hjelpen. Ved presisering av behovet for spesialpedagogisk kompetanse i dette arbeidet, kunne det alternativt ivaretatt den helhetlige tilnærmingen. Utfordringen ved en slik tilnærming er at det ikke følger rettigheter til disse ressursene og dermed ingen klageadgang. Innskrenking i slike ressurser er med andre ord det første som skjer i en trang kommuneøkonomi. Etter at de øremerkede midlene til dette formålet forsvant ved overgang til rammefinansiering av barnehagene i 2011, er styrkingen av den individuelle retten med en sterkere vektlegging av helhetlige arbeidsmåter muligens en bedre løsning.

6. Avslutning

Avslutningsvis, når jeg kan se tilbake på hele studien har jeg reflektert litt over reisen. Det har vært en faglig reise og en personlig reise. Jeg var i utgangspunktet forholdsvis ukjent med Foucault sine teorier om makt. Makt var for meg et negativt ladet ord der tvang og trusler står sentralt. Slik anså jeg det at det var litt på siden for mitt forskningsspørsmål. Når jeg etter oppfordring begynte å lese Foucault gikk det for alvor opp for meg hvordan jeg selv står som brikke og aktør i eget liv. Refleksjonene underveis har dermed vært mangesidige, der bare en liten del av det har fått plass i denne studien. I min analyse har jeg tatt et perspektiv et sted mellom makro- og mikronivå, der makronivået kunne vært en analyse av overordnede samfunnsstrukturer, stortingsmeldinger, lovverk etc., mens mikronivå kunne tatt et nærmere blikk på hvordan ord og begrep legger normative føringer i eksempelvis en barnehage. Jeg har tatt utgangspunkt i fortellingen om praksis, slik deltakerne mine har presentert dem. Sammen med min fortolkning ble resultatet det som foreligger her. Når andre skal lese det samme dokumentet vil fortolkningen sannsynligvis være annerledes. Hva som oppleves som fruktbare perspektiv er et samspill mellom teksten, den enkeltes erfaringer og kunnskapsgrunnlag. Jeg konkluderer dermed ikke, men gir innsyn i mine prosesser slik at hver og en kan gjøre egne vurderinger. Det viktigste jeg har lært er nemlig ikke å finne de rette svarene, men å lete etter de gode spørsmålene.

Litteratur

- Arnesen, A, & Simonsen, E. (2011). *Spesialpedagogikk - merkevare i epistemisk drift? Refleksjoner i et barnehageperspektiv*. Norsk pedagogisk tidsskrift, 02, 115-125.
- Bird, Gillian, Bjelland, Terje, & Buckley, Sue. (2004). *Lesing og skrijving hos småbarn med Down syndrom (0-5 år)*. Southsea: DownsEd.
- Bolander, Eva, & Fejes, Andreas. (2011). *Diskursanalys*. In A. Fejes & R. Thornberg (Eds.), *Handbok i kvalitativ analys* (pp. 81-105). Stockholm: Liber AB.
- Claussen, Clas Jostein, Sagbakken, Anne, Gamst, Kari Trøften, & Langballe, Åse. (2010). *Det er noe med den ungen: fra bekymring til handling*. Oslo: Sebu forl.
- Dalen, Monica. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforl.
- Davidson, Hilde Skaar. (2008). *MIO: matematikken, individet, omgivelsene : håndbok*. [Oslo]: Aschehoug.
- Dean, Mitchell, Villadsen, Kaspar, & Treebak, Iben. (2006). *Governmentality: magt og styring i det moderne samfund*. Frederiksberg: Forlaget Sociologi.
- Espenakk, Unni. (2003). *TRAS-håndbok*. [Bergen]: TRAS-gruppen.
- Fejes, Andreas, & Thornberg, Robert. (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Fejes, Andreas, & Thornberg, Robert. (2011). *Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitativa studier*. In A. Fejes & R. Thornberg (Eds.), *Handbok i kvalitativ analys* (pp. 216-235). Stockholm: Liber AB.
- Groven, Berit. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Oslo: Universitetsforl.
- Guðmundsdóttir, Sigrún. (2011). *Den kvalitative forskningsprosess*. In T. Moen & K. Ragnheiður (Eds.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*.

- Hansen, Finn Thorbjørn. (2008). *At stå i det åbne: dannelse gennem filosofisk undren og nærvær*. København: Hans Reitzel.
- Hausstätter, Rune Sarromaa. (2010). *Den spesielle eleven i spesialpedagogikken: et bidrag til spesiallærerens etiske utvikling* (pp. S. 53-71). Kristiansand: Høyskoleforl.
- Heckman, James J. (2013). *Giving kids a fair chance*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Hjardemaal, Finn. (2011). *Vitenskapsteori*. In T. A. Kleven & F. Hjardemaal (Eds.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*.
- Hultquist, Kenneth. (2007). *Michel Foucault: Makten er det som viser seg mest og derfor skjuler seg best*. In L. Løvlie & K. Steinsholt (Eds.), *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogikkens idehistorie fra antikken til det postmoderne* (pp. 618-633). Oslo: Universitetsforlaget.
- Illeris, Knud, Mikkelsen, Pernille, & Damkjær, Rikke. (2000). *Tekster om læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Imsen, Gunn. (1991). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi*. [Oslo]: TANO.
- Jerlang, Espen, & Egeberg, Sonja. (1988). *Utviklingspsykologiske teorier: en innføring*. Oslo: Gyldendal.
- Johansson, Iréne. (2006). *Utbygd grammatik: språktrening enligt Karlstadmodellen*. Lidingö: Hatten.
- Justis- og beredskapsdepartementet. (1967). *Forvaltningsloven med forskrift: lov 10 februar 1967 om behandlingsmåten i forvaltningssaker : sist endret med lov 14 juni 2013 nr. 42 fra 7 februar 2014*: Justis- og beredskapsdepartementet.
- Jäger, Siegfried, & Maier, Florentine. (2009). *Theoretical and Methodological Aspects of Foucauldian Critical Discourse Analysis and Dispositive Analysis*. In R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Methods of Critical Discourse Analysis*. Los Angeles: SAGE.
- Karlsdóttir, Ragnheiður, & Moen, Torill. (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir akademisk.

- Kroken, Randi. (2006). Nye perspektiver på sosialarbeideres samfunnsoppdrag. *Nordisk sosialt arbeid*, 2006(04), 306-316.
- Kunnskapsdepartementet. (2005). *Barnehageloven med forskrifter: lov 17 juni 2005 nr. 64 om barnehager : sist endret ved lov 22 juni 2012 nr. 54*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet.
- Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet. (1998). *Opplæringslova med forskrifter: lov 17 juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa : sist endret ved lov 22 juni 2012 nr. 53 fra 1. januar 2014*. Oslo: Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet.
- Larsson, Staffan. (2005). *Om kvalitet i kvalitative studier*. *Nordic Studies in Education*, 2005(01), 16-35.
- Lassen, Liv Margarete. (2002). *Rådgivning: kunsten å hjelpe*. Oslo: Universitetsforl.
- Løge, Inger Kristine, Leidland, Karina, Mellegaard, Mette A. Olsen Aud Harriet Sleveland, Waldeland, Torill, & Myklebust, Rita. (2006). *Alle med: veiledningshefte*. [Klepp st.]: Info vest.
- Midtlyng, Jorid. (2009). *Rett til læring: utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 29. juni 2007 : avgitt til Kunnskapsdepartementet 2. juli 2009 (Vol. NOU 2009:18)*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Mørland, Bodil. (2008). *Temahefte: om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen*. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet.
- Nordahl, Thomas, & Overland, Terje. (1997). *Individuelle opplæringsplaner: om tilpasset opplæring i en inkluderende skole*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Nordbrønd. (2005). *Barnehagepolitikk og markedsliberalistisk ideologi (Vol. 2005:2)*. Oslo: Utdanningsakademiet.
- Nordin-Hultman, Elisabeth, Jansen, Turid Thorsby, & Solli, Arne. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo: Pedagogisk forum.

- Olsen, Mirjam Hørkestad. (2012). *Det ytre og det indre panoptikon - når mennesker klassifiseres* (pp. S. 239-253). Bergen: Fagbokforl.
- Postholm, May Britt. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Reindal, Solveig Magnus. (2010). *Dilemmaer om ulikhet: Forskjellighet sett i lys av kapabilitetstilnærmingen som grunnlag for spesialpedagogisk virksomhet*. In S. M. Reindal & R. S. Hausstätter (Eds.), *Spesialpedagogikk og etikk. Kollektivt ansvar og individuelle rettigheter* (pp. 116-132). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Røkenes, Odd Harald, Hanssen, Per-Halvard, & Tolstad, Ole. (2012). *Bære eller bryte: kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforl.
- Rønbeck, Ann Elise. (2012). *Michel Foucaults forfatterskap og ideer* (pp. S. 9-33). Bergen: Fagbokforl.
- Skogen, Kjell. (2005). *Spesialpedagogikk: en innføring*. Oslo: Universitetsforl.
- Skoglund, Ruth Ingrid. (2014). *Danning i barnehagen: Hva kan danningens «mer enn» være?* *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2014(01), 36-46.
- Squires, Jane, Bricker, Diane, & Twombly, Elizabeth. (2002). *The ASQ-SE user's guide: for The Ages & Stages Questionnaires, social-emotional*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Pub.
- Thoresen, Ingeborg Tvester. (2005). *Barnehagen på skolevei* (pp. S. 12-22). Oslo: Utdanningsakademiet.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet ; Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2007). *Når starten er god: en artikkelsamling om veiledning av nyutdannede lærere i barnehagen, grunnskolen og videregående opplæring*. [Oslo]: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Spesialundervisning: veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. [Oslo]: Utdanningsdirektoratet.

Vikhagen, Silje Elisabeth. (2013). *Spesialpedagogens profesjonsutøvelse i barnehagen: en kvalitativ intervjustudie av hvordan spesialpedagogen opplever sin rolle i barnehagen*. Trondheim: S.E. Vikhagen.

Wigg, Ulrika. (2011). *Att analysera livsberättelser*. In A. Fejes & R. Thornberg (Eds.), *Handbok i kvalitativ analys* (pp. 198-215). Stockholm: Liber AB.

Østrem, Solveig. (2007). *Barnehagen som læringsarena – Realisering av tanken om anerkjennelse*. *Nordic Studies in Education*, 2007(03), 277-289.

Østrem, Solveig, & Pettersvold, Mari. (2012). *Kartlegging i barnehagen – en del av en voksende bekymringsindustri*. Retrieved 11. mai 2014

Vedlegg 1. Intervjuguide

Semistrukturert intervjuguide. Spørsmålene har til hensikten å sette i gang refleksjon rundt egen praksis, og vil derfor kun være et verktøy for å åpne samtalen. Alle tema vil ikke nødvendigvis bli berørt, og stikkordene er mulige retninger for refleksjon.

Innledning:

- Hensikten med intervjuet
- Antyde hva jeg er interessert i få vite noe om
- Anonymitet og angrerett

Hoveddel:

- Fortell litt om deg selv
 - Erfaringsbakgrunn
 - Valg av yrke
 - Hvorfor spesialpedagogikk?
- Hvordan er det spesialpedagogiske arbeidet organisert hos dere?
 - Ansvarsforhold
 - Ledelse
- Hva tenker du om spesialpedagogens arbeidshverdag?
 - Oppgaver
 - Ansvar
 - Samarbeid
- Fortell om en typisk dag/uke
- Hva er viktig for deg i utøvelsen av yrket ditt?
- Egen kompetanse
 - Beskrive egen utvikling
 - Ønske om ytterligere kompetanse?
 - Viktige egenskaper for spesialpedagogen

Avslutning:

- Tilbakeblikk på intervjuet
 - Gode/dårlige spørsmål?
 - Dialogen?
 - Opplevelsen?
- Gjennomlytting av bånd?
- Noe du vil ha slettet?
- Noe du vil tilføye?
- Mulighet for oppfølgingsamtale? TAKK!!

Vedlegg 2. Infoskriv

Forespørsel om deltakelse i en mastergradsstudie.

Jeg er en masterstudent i spesialpedagogikk ved NTNU og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er spesialpedagogens rolle i barnehagen. Jeg ønsker her å undersøke hva spesialpedagoger i barnehagen tenker om sitt arbeid og sine ansvarsområder. Hva er det som former spesialpedagogens rolle? Bakgrunnen er få føringer for innhold og organisering av dette arbeidet. Det fenomenologiske perspektivet vil være sentralt og metoden vil derfor være kvalitativt intervju der informantens fortelling i stor grad styrer intervjuets utvikling. Altså et tilnærmet ustrukturert intervju der intervjuguiden i hovedsak består av åpne spørsmål som søker å sette i gang refleksjon rundt informantens egen praksis.

For å få et grunnlag for videre analyse ønsker jeg å intervju 3-5 pedagoger som arbeider med/ gir spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Det er ikke krav til spesialpedagogisk videreutdanning, men vedkommende bør ha en pedagogisk grunnutdanning og ha et formelt spesialpedagogisk mandat.

Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater under intervjuet. Intervjuet vil ta inntil 2 timer, og vi kan sammen bli enige om tid og sted.

Det er frivillig å delta og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg slettes. Intervjuet vil bli behandlet konfidensielt, dvs. at alle data oppbevares på enheter uten nettilgang, er anonymiserte og vil kun være tilgjengelig for undertegnede. Enkelt personer vil ikke kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen 31.12.13.

Dersom du har lyst til å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og returnerer den til meg.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på mob.nr. 90 65 70 95, eller sende en e-post til Mona.Reinset@sunndal.kommune.no. Min postadresse er Brekkan, 6622 Ålvundfjord. Du kan også kontakte min veileder Ellen Saur, førsteamanuensis ved NTNU, Pedagogisk Institutt på telefonnummer 73 59 81 64 eller e-post til ellen.saur@svt.ntnu.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Med vennlig hilsen

Mona Reinset

Mastergradsstudent ved Pedagogisk Institutt, NTNU

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Signatur..... Telefonnummer.....

Vedlegg 3. Eksempel på koding og kategorisering **Helhetstenkning** **Fleksibilitet** **Veiledning**

Koding	Transkripsjon	Råkoding
<p><i>Forklarer grensen på to barnehager med at hun ikke bare sitter inne på et rom.</i></p> <p><i>Ser behov for ulik organisering av tiltaka. Hva skal øves?</i></p> <p><i>Opptatt av å få assistenter med på treningsøkter. Og å ta det med inn på avdeling.</i></p> <p><i>Gir mulighet til veiledning på en god måte.</i></p> <p><i>Tenker også på behov for avlastning i noen bhg.</i></p> <p><i>Er veldig fleksibel!</i></p> <p><i>Viktig å se tiltaka i sammenheng med det som skjer i barnehagen.</i></p> <p><i>Ikke detaljfokus i planer. Må gripe an det som skjer.</i></p>	<p>vel mest vanlig. Eh... men jeg har kjent at når jeg har såpass mange barn i hver barnehage..., så er ikke jeg... jeg er ikke sånn som er bare inne på et rom...</p> <p>Nei.</p> <p>Men jeg ser jo at det er viktig i forhold til noen barn.</p> <p>Mmm.</p> <p>Alt etter hva de skal trene.</p> <p>Mmm.</p> <p>Men jeg... Jeg er nok veldig opptatt av den helhetlige...</p> <p>Mmm.</p> <p>Å få det inn på avdelinga. Og så er jeg veldig opptatt av å prøve å få assistentene med å prøve å se på meg når jeg er med barnet.</p> <p>Mmm.</p> <p>At jeg ikke bare tar ut barnet helt alene... Men at jeg... i alle fall ei økt i uka, at de er med meg og ser. For jeg tenker at da kan de lære mest.</p> <p>Mmm.</p> <p>Da kan vi prate litt langsmed..., på en god måte da.</p> <p>Ja.</p> <p>Ehm... Men sånn som han her jeg har tirsdagskvelden, eller ettermiddagen (ler). Der de er slitne og sånn. De er kjempeflinke med han. Og der, der styrer jeg det selv.</p> <p>Ja.</p> <p>Mens... De er med på noen treninger, men i år. Da har de på en måte..., da har de fått gjort andre ting. Så jeg er veldig sånn...</p> <p>At du er fleksibel...?</p> <p>... forskjellig! Veldig fleksibel! Og veldig sånn, ser det an veldig.</p> <p>Ja. Er det på en måte det du sikta litt til når du snakka om at..., eh... i forhold til det der med ansvarsforhold..., og at ting ikke er avklart. At det er fordeler og bakdelene med det. Fordelene ligger jo i at du kan styre...</p> <p>Ja.</p> <p>... og at du kan tilpasse det til de ulike situasjonene.</p> <p>Ja. Og så dager. Og hva de gjør i barnehagen, tenker jeg. Det er så viktig at jeg er med på at nå handler det om... påske. Eller det var litt teit eksempel. Men nå handler det faktisk om sjø.</p> <p>Ja.</p> <p>Og da, er jeg med på den turen til... Ja fordi at det er... Vi tar bilde, og vi... Så det der å lage alt for spesifikke planer til foreldre og...</p> <p>Mmm.</p> <p>Men litt sånn overordna. Hva dagene skal innebære. Hva arbeidet skal innebære. Ikke hva vi gjør ut i fra det. For jeg... jeg er nok... Jeg har nå planer..., men jeg liker å jobbe i øyeblikket! (ler)</p>	<p>Mest vanlig med tre forskjellige. Føler på at det er nok(med to). Har så mange barn i samme barnehage. Jobber ikke bare inne på et rom. Viktig for noen barn. Avhengig av hva de øver på.</p> <p>Veldig opptatt av helhet. Få tiltaket inn på avdelinga. La assistentene ta del.</p> <p>Ikke bare arbeide alene, men ta med assistentene ei økt i uka.</p> <p>Kan prate underveis, på en god måte.</p> <p>Tirsdager handler dels om avlastning. Styrer alt selv.</p> <p>Deltok året før, men kan bruke tiden til andre ting nå.</p> <p>Ser ting veldig an.</p> <p>Viktig at aktivitetene er tilpassa barnehagens øvrige innhold.</p> <p>Deltar på turer og dokumenterer. Ikke ha for spesifikke planer til foreldrene.</p> <p>Bør være mer overordna om hva dagene skal innebære, ikke konkret hva vi skal gjøre. Har planer, men liker å arbeide i øyeblikket!</p>

