

Silje Elisabeth Vikhagen

Spesialpedagogens profesjonsutøvelse i barnehagen

En kvalitativ intervjustudie av hvordan spesialpedagogen opplever sin rolle i barnehagen

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Trondheim, mai 2013

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Pedagogisk institutt

Sammendrag

Denne studien tar for seg spesialpedagogens opplevelse av egen rolle i møte med føringer for profesjonsutøvelsen. I tillegg til at spesialpedagogikk er et sammensatt fagfelt, eksisterer det få konkrete føringer for hvem spesialpedagogen er og hva spesialpedagoger skal gjøre.

Formålet med studien er derfor å sette fokus på hvordan dette oppleves for spesialpedagogen i barnehagen. I studien blir det individuelle perspektivet på profesjonsutøvelsen synliggjort i lys av en samfunnsmessig kontekst.

For å få innsikt i spesialpedagogenes opplevelse av egen rolle benyttes kvalitativ forskningsmetode med semistrukturerte intervju av tre spesialpedagoger ansatt i barnehage. Spesialpedagogene opplever egen rolle, i likhet med feltet for øvrig, som spenningsfylt, og både samfunnsmessige strukturer og individet selv spiller viktige roller i profesjonsutøvelsen. Føringerne for spesialpedagoger oppleves å være noe diffus, men til tross for dette synliggjøres en viss forutsigbarhet i spesialpedagogenes arbeid. Selv opplever de rollen som relativt tydelig, men har samtidig forståelse for at den kan oppleves noe utydelig utenfra.

Spesialpedagogene opplever på en side et behov for en tydeliggjøring av profesjonen i form av tydeligere føringer. Imidlertid ser de at dette kan komme i konflikt med arbeidet som tar utgangspunkt i det enkelte barns behov. I studien synliggjøres i tillegg en spenning i forhold til hvem som skal utføre de spesialpedagogiske oppgavene, med bakgrunn i om de har spesialpedagogisk utdanning eller ikke, som kan føre til en sterkere eller svakere jurisdiksjon for profesjonen. Forholdet mellom profesjonens selvforståelse og forventninger fra omgivelsene oppleves ofte å samsvare, mens det eksisterer en spenning mellom idealer og realitet innenfor profesjonsutøvelsen. Med bakgrunn i noe vage føringer for profesjonsutøvelsen, blir personen i rollen og erfaring av stor betydning for hvordan deltakerne utøver sin rolle.

Med utgangspunkt i spesialpedagogikk som et komplekst felt, kan profesjonen stå overfor et veiskille i forhold til om myndighetenes inkluderingsambisjoner fører til en overflødiggjøring av spesialpedagoger, eller om det skal stilles krav til autorisasjon for spesialpedagoger.

Forord

Denne masteroppgaven ble gjennomført ved Pedagogisk institutt ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) våren 2013 under veiledning av førsteamanuensis Berit Groven.

Siste punktum for min masteroppgave i spesialpedagogikk er snart satt, og det er tid for å senke skuldrende og se tilbake på en lang og spennende prosess. Interessen for spesialpedagogens rolle og spesialpedagog som profesjon ble vekket gjennom møter med spesialpedagoger i barnehagen og en oppfattelse av føringene for spesialpedagogens profesjonsutøvelse som noe vage. Målet mitt var å skrive en oppgave hvor jeg fikk en større innsikt i føringene, sammen med et ønske om å *forstå* spesialpedagogenes opplevelse av egen rolle i en slik kontekst. Ikke overraskende har forskningsprosessen vært både lærerik og utfordrende. Gjennom å fordype meg innen et tema over lang tid, har jeg fått mulighet til å tilegne meg ny kunnskap, både faglig og personlig, som jeg vet vil komme til nytte i egen profesjonsutøvelse. En slik fordypning har vist seg å stille krav til begrensnig, for opplevelsen av et ønske om å kunne undersøke litt til og lese litt til dukket stadig opp.

Mange fortjener en stor takk for at jeg nå er i havn. Først og fremst vil jeg takke mine tre deltakere som satte av tid og sa seg villig til å dele av sine erfaringer og slik bidra til at studien lot seg gjennomføre. En stor takk rettes også til min veileder Berit Groven for verdifull veiledning og for hvordan hun villig delte av sin kunnskap (og boksamling).

Mine studievenninner fortjener også en stor takk. En spesiell takk til Sissel Prestmo og Lillian Bjørseth for god støtte gjennom hele prosessen. Et uendelig antall timer på lesesalen hadde ikke blitt det samme uten dem. Sammen startet vi som førsteklasinger på førskolelærerutdanningen, og sammen er vi i mål med en mastergrad i spesialpedagogikk! Jeg vil også rette en takk til Ida Øyri for mange gode avbrekk i løpet av prosessen. Avslutningsvis vil jeg takke min samboer og familie for at dere alltid støtter meg og alltid har troen på meg.

Trondheim, mai 2013

Silje Elisabeth Vikhagen

Innholdsliste

Kapittel 1. Innledning	1
1.1 Studiens bakgrunn og formål	1
1.2 Presentasjon av problemstilling.....	2
1.3 Tidligere forskning om spesialpedagogen.....	3
1.4 Oppgavestruktur	3
Kapittel 2. Teoretisk forankring	4
2.1 Teoretisk perspektiv	4
2.2 Et kort historisk tilbakeblikk	5
2.3 Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen.....	5
Barnehagen som organisasjon	6
Organisering av det spesialpedagogiske arbeidet.....	7
2.4 Forståelsesmåter for spesialpedagogisk arbeid og kunnskap	8
2.5 Forståelse av samfunnsmandat	9
2.6 Spesialpedagogikk og allmennpedagogikk	11
2.7 Spesialpedagog som profesjon	12
Ekspertrollen	15
Krav og forventninger	16
2.8 Spesialpedagogens kompetanse	16
Kapittel 3. Metodisk tilnærming	18
3.1 Kvalitativ forskningstilnærming	18
3.2 Vitenskapelig forankring og forskerens forforståelse	18
3.3 Intervju som forskningsmetode	20
3.4 Bearbeiding og analyse	23
3.5 Kvalitet	26
3.6 Etske refleksjoner	27
Kapittel 4. Resultater og drøfting	29
4.1 Det spesialpedagogiske arbeidet	29
Sammendrag av kategorien det spesialpedagogiske arbeidet.....	31
Drøfting av kategorien det spesialpedagogiske arbeidet.....	31
4.2 Spesialpedagog som profesjon	34
Sammendrag av kategorien spesialpedagog som profesjon	38

Drøfting av kategorien spesialpedagog som profesjon	38
4.3 Allmennpedagogisk og spesialpedagogisk kompetanse.....	43
Sammendrag av kategorien allmennpedagogisk og spesialpedagogisk kompetanse..	45
Drøfting av kategorien allmennpedagogisk og spesialpedagogisk kompetanse	45
Kapittel 5. Avsluttende refleksjoner	49
2.1 Sammenfatning av oppgavens hovedfunn.....	49
2.2 Veien videre og fremtidige utfordringer	51
Referanseliste	53

Kapittel 1. Innledning

”0 dokumenter med 0 forekomster.” Dette ble det noe skuffende resultatet da jeg spent søkte etter begrepet spesialpedagog i den nye Meld. St. 24 (2012-2013) *Framtidens barnehage*, utarbeidet med en fortsatt overordnet målsetning om å sikre høy og likeverdig kvalitet i alle barnehager. I Meld. St. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap*, hvor tidlig innsats og å skape gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov står sentralt, nevnes ikke begrepet spesialpedagog mer enn fire ganger og uten noen form for utdyping om hva som ligger i begrepet. Mangelen på synliggjøring av spesialpedagogen i offentlige føringer har vist seg å kunne karakteriseres som regelen i større grad enn som et unntak.

1.1 Studiens bakgrunn og formål

Det eksisterer få retningslinjer om hva en spesialpedagog er. Groven (2013) argumenterer for at vi må helt tilbake til 1973, hvor det ble redegjort for begrepet spesialpedagog i NOU 1973: 15 *Utdanning av spesialpedagoger*. Konklusjonen ble at spesialpedagog brukes som en fellesbetegnelse for de med minst ett års videreutdanning i spesialpedagogikk. Dette kan gi en begynnende forståelse av noe vage føringer for spesialpedagogenes profesjonsutøvelse. En konsekvens er store lokale variasjoner og ulike oppfatninger om spesialpedagogen.

Spesialpedagog blir omtalt som en velferdsprofesjon som møter utfordringer både på det ideologiske og praktiske plan, hvor økende globalisering og et stadig større fokus på kunnskap er noe av forklaringen. Dette er med på å skape et press på profesjonen og stiller høye krav til profesjonsutøverne om å være profesjonell og handlende. Hvordan vi møter utfordringene får betydning for legitimeringen av spesialpedagog som profesjon i samfunnet (Hausstätter, 2007). Det viser seg imidlertid at personer med spesialpedagogisk utdanning er svært etterspurt på arbeidsmarkedet (Hausstätter, Stømhaug, Bruflot & Gangvik, 2011).

Faget spesialpedagogikk er i likhet med samfunnet i stadig endring. En konsekvens av samfunnsutviklingen er at stadig flere barn går i barnehage, og i 2011 var prosenttallet tilnærmet 90 % av alle barn. Samme år fikk 6482 barn mellom ett og fem år spesialpedagogisk hjelp etter opplæringsloven (1998), som utgjør 2,3 % av barna i barnehagen (Statistisk sentralbyrå, 2011; Meld. St. 24 (2012-2013)). Barnehagene, inkludert spesialpedagogene, har et ansvar for å bidra til å skape likeverdige barnehager, at alle barn får muligheten til å delta i inkluderende fellesskap og å forebygge og oppdage barn med særskilte behov (Rammeplan for barnehager, 2011; St.meld. nr. 41 (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen*).

Tidlig innsats har samtidig utviklet seg til å bli en sentral strategi i utdanningsløpet, og samfunnsutviklingen hevdes å endre kompetansebehovet i barnehage og skole (Meld. St. 18 (2010-2011)). Både allmennpedagogisk og spesialpedagogisk kompetanse er nødvendig, da det som tidligere ble oppfattet som spesialpedagogisk kompetanse, eksempelvis forebygging og avhjelping av vansker, nå regnes som allmennpedagogisk kompetanse. Ambisjoner om en inkluderende skole har ført til et utvidet ansvarsområde for faget spesialpedagogikk gjennom krav til en generell opplæring tilstrekkelig for de fleste (Meld. St. 18 (2010-2011)). En ekspertgruppe er derfor nedsatt for å redegjøre for spesialpedagogisk kunnskapsstatus og gi kunnskapsbaserte anbefalinger om hvordan samfunnet kan nå målet om tilpasset opplæring for alle. I tillegg skal behovet for videre satsing på spesialpedagogiske utdanninger undersøkes (Rydland, 2013). Dette kan være med på å illustrere spesialpedagogikk som et sammensatt felt. Et formål med denne studien er derfor å sette fokus på hvordan spesialpedagogen *selv* opplever egen rolle i møtet med et sammensatt fagfelt og en spenningsfylt profesjon med noe vage føringer.

Selv om jeg presenterer deler av de ulike retningene, ideologiene og kritikken som er rettet mot faget spesialpedagogikk, sammen med innholdet i ulike statlige føringer, er ikke min hensikt å gi en fullverdig fremstilling av faget og profesjonen. Jeg ønsker derimot å presentere enkelte sider ved det sammensatte spesialpedagogiske feltet, for deretter å se spesialpedagogens opplevelse av egen rolle i lys av dette. I min studie benyttes spesialpedagog om personer med videreutdanning i spesialpedagogikk, tilsvarende minimum spesialpedagogikk 1, som er ansatt for å utføre spesialpedagogiske oppgaver i barnehagen.

1.2 Presentasjon av problemstilling

Jeg ønsker å *forstå* hvordan spesialpedagogene kan oppleve sin rolle i barnehagen, med bakgrunn i det sammensatte fagfeltet spesialpedagogikk. Tema for studien er derfor spesialpedagogens profesjonsutøvelse i barnehagen. Gjennom å ta utgangspunkt i deltakernes perspektiver og refleksjoner om fagets og profesjonens posisjon i samfunnet, innhold og formål, er målsetningen å opparbeide en ny forståelse av hvordan det oppleves å være spesialpedagog i barnehagen i dagens samfunn. Det hevdes at spesialpedagogikk befinner seg i et spenningsfelt mellom idealer og realitet (Morken, 2012). Lovverk og statlige føringer setter rammer for profesjonsutøvelsen og gjennom å se hvilke intensjoner som ligger til grunn, ønsker jeg å sette problemstillingen inn i en samfunnsmessig kontekst. Begrepet

føringer er ment å vise til politiske, ideologiske, kulturelle og institusjonelle føringer for det spesialpedagogiske arbeidet. Disse kan synliggjøre idealene for arbeidet, mens det spesialpedagogene selv opplever i barnehagen kan representere realiteten. Slik presenteres både individ og samfunn, ideal og realitet. Problemstillingen for studien ble derfor:

Hvordan opplever spesialpedagogen sin rolle i barnehagen i møte med føringer for profesjonsutøvelsen?

1.3 Tidligere forskning om spesialpedagogen

Forskning om spesialpedagogens rolle i barnehagen er noe beskjedent representert i det spesialpedagogiske fagfeltet, til tross en hovedoppgave om yrkesrolle og profesjonalitet hos spesialførskolelæreren i barnehagen (Lyngset, 1991). Eva Simonsen vektlegger også spesialpedagog som profesjon i sitt arbeid, men temaet er i større grad gjenstand for forskning i skolen, hvor det blant annet er skrevet masteroppgaver om spesialpedagogens rolle i skolen og om spesialpedagogens dilemmaer i profesjonsutøvingen (Kopperud, 2011; Mathisen, 2012). Det finnes noe mer forskning som omhandler spesialpedagogens profesjonsutvikling. Avhandlingen ”Normalitetsdiskurser og profesjonaliseringsprosesser” studerer den spesialpedagogiske yrkesutviklingen fra 1880-1990 (Ravneberg, 1998). Groven (2007) har skrevet sin avhandling om spesialpedagogen i endringstider, som også er utgitt i bokform. Selv om tyngdepunktet er i skolen, er en del av temaene relevante også for spesialpedagogen i barnehagen. NTNU har et pågående forskningsprosjekt om skolen som arbeidsplass, der stipendiat Marit Uthus undersøker spesialpedagogens hverdag i skolen (NTNU, udatert). Dette korte sammendraget av forskning kan illustrere den noe moderate synliggjøringen av spesialpedagogens rolle i barnehagen, som er en av grunnene for mitt valg av tema.

1.4 Oppgavestruktur

Oppgaven er delt inn i fem kapitler. I kapittel 1 har jeg nå gjort rede for bakgrunn og formål med studien, valg av problemstilling og tidligere forskning. Videre i kapittel 2 vil jeg belyse den teoretiske forankringen for studien. Deretter presenteres fremgangsmåten for studien i kapittel 3, hvor jeg synliggjør valg og begrunnelser for prosessen. I kapittel 4, selve resultat- og drøftingsdelen, belyser jeg data som kom frem i intervjuene med spesialpedagogene og presenterer disse ut ifra kategoriene jeg har utarbeidet. Etter hver kategori presenteres et kort sammendrag av data, før jeg drøfter og tolker dette opp imot den teoretiske forankringen og problemstillingen. Avslutningsvis, i kapittel 5, samler jeg trådene og reflekterer over sentrale funn relatert til studiens formål og problemstilling.

Kapittel 2. Teoretisk forankring

Faget spesialpedagogikk er et komplekst fagfelt. Det påvirkes av endringer i samfunnet, og fag- og profesjonsutviklingen har heller ikke en enhetlig teori som grunnlag, men har hentet sitt kunnskapsgrunnlag fra ulike fagområder (Groven, 2013). I dette kapittelet presenterer jeg den teoretiske forankringen for min studie, som er ment å bidra til å belyse problemstillingen. Jeg presenterer det teoretiske perspektivet, gjør et kort historisk tilbakeblikk og trekker deretter frem spesialpedagogisk hjelp i barnehagen og forståelsesmåter for spesialpedagogisk arbeid og kunnskap. Videre presenteres forståelse av samfunnsmandat, allmennpedagogikk og spesialpedagogikk, spesialpedagog som profesjon og spesialpedagogens kompetanse.

2.1 Teoretisk perspektiv

Menneskene i barnehagen er en del av en sosiokulturell struktur. Som et teoretisk perspektiv for min studie, velger jeg å se spesialpedagogens profesjonsutøvelse i lys av Pierre Bourdieu (1930-2002) sine tanker om sosiale praksiser.¹ Han har undersøkt om mennesker er et resultat av samfunnsstrukturen eller om vi er selvstendige, frie individer og bruker begrepet habitus for å belyse relasjonen denne relasjonen (Wilken, 2011). Habitus kan kort defineres som: ”varige og overførbare disposisjonssystemer (...)” (Bourdieu, 2006, s. 54). Kunnskap mennesker tilegner seg gjennom kulturen og sosialisering inn i samfunnet, lagres i former for skjema som blir en del av vår personlighet og veileder og begrenser våre handlinger (Carlhed, 2011; Hem, 2009). Samtidig lever vi individuelle liv i omgivelser som krever tilpasning. Slik er vi både handlende aktører i eget liv og handler ut ifra det vi er blitt sosialisert til og bærer med oss i kroppen (Hem, 2009). En profesjonelt handlende styres ikke primært av den vitenskapelige kunnskapen, men derimot av egne erfaringer, altså habitus (Carlhed, 2011). Å se spesialpedagogens profesjonsutøvelse i lys av denne teorien, kan bidra til en dypere forståelse av profesjonsutøverne i det spesialpedagogiske feltet. Med utgangspunkt i en slik teori, blir det tydeligere hvordan spesialpedagogene både forholder seg til sosiale strukturer som barnehagen som organisasjon, statlige/kommunale føringer og forventninger til rollen, samtidig som det individuelle i rollen gjør seg gjeldene i profesjonsutøvelsen.

En sosial rolle inngår i den sosiokulturelle strukturen. Det finnes ulike definisjoner på rollebegrepet, men jeg velger å ta utgangspunkt i Merton (1968, s. 41) sin definisjon: ”(...) the related concept of social role refers to the behavior of status-occupants that is oriented

¹ Min hensikt er verken å gi en fullverdig presentasjon eller å vurdere hans teorier, da verken rammene for studien eller problemstillingen gir rom for dette, men derimot å trekke ut det jeg vurderer som mest relevant.

toward the patterned expectations of others (who accord the rights and exact the obligations)”. En rolle dannes slik ut ifra forventninger som rettes mot en posisjon i den sosiale strukturen, og forventningene knyttes til relasjonene rollen inngår i. I den sosiale strukturen en barnehage representerer, knytter det seg forventninger til spesialpedagogene. Rollen kan derfor beskrives som atferd orientert mot andres forventninger og forstås både ut ifra den enkelte organisasjon og en videre sammenheng, i form av politiske og ideologisk-kulturelle strukturer. Dette danner utgangspunkt for spesialpedagogens profesjonsutøvelse og kan påvirke opplevelsen av rollen. Selv om rollen kan eksistere uavhengig av person, er rollens føringer, også spesialpedagogens, ofte åpen for personlig utforming (Horrigmo & Nylehn, 2004).

2.2 Et kort historisk tilbakeblikk

Faget spesialpedagogikk er ungt, samtidig som det har lange røtter. Med sikte på å oppnå en bedre forståelse av hvordan spesialpedagogen i barnehagen opplever sin rolle og for å se sammenhenger mellom intensjoner og realitet, trekker jeg kort frem noen grunnleggende trekk ved barnehagens og fagets utvikling frem til i dag (Askildt & Johnsen, 2008). Det er en sammenheng mellom utviklingen av velferdsstaten og faget spesialpedagogikk (Befring, 2008b). Utgangspunktet for faget er å vise omsorg overfor samfunnsmedlemmene gjennom en vektlegging av at alle har rett til utdanning (Morken, 2012). Dagens barnehager har utgangspunkt i barneasylene, og det første barneasylet i Norge ble etablert i 1837 og var ment nettopp for barn med særskilte omsorgs- og tilsynsbehov (Sjøvik, 2008; St.meld. nr. 41 (2008-2009)). Selv om vi fikk abnormskoleloven i 1881, lov om døve, blinde og åndssvake barns undervisning i 1915 og lov om spesialskoler i 1951, var det først på 1970-tallet førskolebarna virkelig ble inkludert i lovverket. Den første barnehageloven kom i 1975, og dette tiåret regnes som en milepæl både for barnehagens og spesialpedagogikkens historie, da de vedtatte lovene førte til en ny ideologi og nye perspektiver. Barnehageloven åpnet blant annet for å prioritere opptak av barn med nedsatt funksjonsevne, mens grunnskoleloven av 1975 ga førskolebarn rett til spesialpedagogisk hjelp etter sakkyndig vurdering (Sjøvik, 2008).

2.3 Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen

I 1998 ble dagens lov om grunnskolen og den videregående skolen (opplæringsloven) vedtatt. Rett til spesialpedagogisk hjelp for barn under opplæringspliktig alder er nedfelt i § 5-7:

Barn under opplæringspliktig alder som har særlege behov for spesialpedagogisk hjelp, har rett til slik hjelp. Hjelpa skal omfatte tilbod om foreldrerådgiving. Hjelpa kan knytast til barnehagar, skolar, sosiale og medisinske institusjonar og liknande, eller organiserast som eige tiltak. Hjelpa kan også givast av den pedagogisk-psykologiske tenesta eller av ein annan sakkunnig instans.

Når det fattes vedtak om spesialpedagogisk hjelp etter denne paragrafen, skal det foreligge en sakkyndig vurdering av barnets særlige behov (§ 5-3). Ut ifra denne fattes et enkeltvedtak etter forvaltningsloven. Hva som regnes for å være særlige behov er en skjønnsmessig vurdering som skal gjøres på et selvstendig grunnlag og ta utgangspunkt i barnets behov (Utdanningsdirektoratet, 2009). NOU 2012: 1 *Til barnas beste* har med utgangspunkt i Midtlyngutvalgets forslag inkludert bestemmelsene fra opplæringsloven i forslag til ny barnehagelov (Meld. St. 18 (2010-2011)). Målet er at barnas pedagogiske tilbud før opplæringspliktig alder i helhet vil være samlet i barnehageloven.

Barn med behov for særskilt hjelp og støtte kan i dag få tildelt ressurser etter barnehageloven. I barnehageloven (2005) § 2 fastsettes: "Barnehagen skal ta hensyn til barnas alder, funksjonsnivå, kjønn, sosiale, etniske og kulturelle bakgrunn, herunder samiske barns språk og kultur". Barnehagen skal "(...) gi et individuelt tilpasset og likeverdig tilbud," og barnehagen har slik et ansvar for å ivareta og tilrettelegge for alle barn i barnehagen (Rammeplan for barnehagen, 2011, s. 21). Det er kommunens ansvar at barnehagen drives i samsvar med gjeldende regelverk (barnehageloven § 8, 2005). Tidligere fikk barnehagene et statlig tilskudd for at barn med nedsatt funksjonsevne² skulle dra nytte av barnehageoppholdet og i 2011 gikk den statlige tilskuddsordningen over til rammefinansiering, og midlene for tilrettelegging for disse barna er ikke lenger øremerket (NOU 2012: 1). En rapport utarbeidet for Utdanningsforbundet viser at rammefinansieringen ikke har ført til økt kvalitet i barnehagene og at tilbudet til barn med spesielle behov i tillegg er blitt dårligere (Hulthin & Pålerud, 2013). For å ivareta barna med nedsatt funksjonsevne, foreligger det et forslag fra barnehagelovutvalget om at det er behov for en tydeliggjøring av kommunen sitt ansvar for å tilrettelegge for disse barna gjennom lov (Meld. St. 24 (2012-2013); NOU 2012:1).

Barnehagen som organisasjon

Spesialpedagogene utøver sin praksis i barnehagen som organisasjon, og profesjonsutøvere sin deltakelse i organisasjoner kan å si noe om hvilke rammer de profesjonelle har å forholde seg til (Nylehn, 2002). Irgens (2007) understreker at både organisasjonen og omgivelsene rundt setter rammer og legger føringer for profesjonsutøvelsen. I et barnehageperspektiv kan vi si at rammene for barnehagen er gitt i lovverk og offentlige føringer, samtidig som barnehagens egenart og aktørene har innvirkning på organisasjonen. Barnehagen som

² Nedsatt funksjonsevne kan defineres som "(...) tap av, skade på eller avvik i en kroppsdel eller i en av kroppens psykologiske, fysiologiske eller biologiske funksjoner" (NOU 2001: 22 *Fra bruker til borger*).

oppvekstarena er av stor betydning for svært mange barn, og barnehagen har en sentral rolle for barn med nedsatt funksjonsevne, hvor spesialpedagogiske tiltak er en av de viktigste og vanligste formene for hjelp barna mottar (Helland, 2008; Morken, 2012). Barnehagen blir sett på som en ramme som er godt egnet for tiltak med hjemmel i opplæringsloven (1998) på grunnlag av mulighetene for stimulering (Sjøvik, 2008). I Stortingets behandling av Meld. St. 18 (2010-2011) understreker komiteen at barnehagen stadig blir en viktigere læringsarena, og at spesialpedagogisk hjelp i barnehagen kan være avgjørende for at barna har best mulig forutsetninger ved skolestart (Innstilling 50 S (2011-2012)).

Organisering av det spesialpedagogiske arbeidet

Det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen kan være ulikt organisert, og det er flytende grenser mellom et allmennpedagogisk tilbud og spesialpedagogisk hjelp (Helland, 2008). Den spesialpedagogiske hjelpen kan grovt deles inn i tre hovedformer, ut ifra om hjelpen foregår i barnegruppen, i mindre grupper eller alene sammen med spesialpedagog, førskolelærer eller assistent (Groven, 2013). Imidlertid skal ikke den spesialpedagogiske hjelpen føre til segregering av barn, og hensynet til barnets beste veier tyngst (Meld. St. 18 (2010-2011)). Faktorer som ressurser, hvilke tiltak som gir barnet gode utviklingsmuligheter, barnehagens kultur, spesialpedagogens egenart og barnets egenart har betydning for organiseringen av den spesialpedagogiske hjelpen i barnehagen, og organiseringen kan si noe om holdninger, den spesialpedagogiske kompetansen og gi innsikt i overordnede intensjoner (Groven, 2013). Den spesialpedagogiske hjelpen spenner over et vidt spekter av tiltak og skal være tilgjengelig for barnet uavhengig av om det går i barnehage (Meld. St. 18 (2010-2011); opplæringsloven § 5-7). Spesialpedagogene må utøve skjønn i organiseringen, i forhold til hvem som har rett på slik hjelp og hva hjelpen skal inneholde, og skjønn handler om å resonnerer seg frem til hva en skal gjøre til tross for få holdepunkter (Grimen & Molander, 2008; Groven, 2013). I organiseringen av den spesialpedagogiske hjelpen kan spesialpedagogen kjenne på spenningen mellom spesialpedagogiske tiltak og inkludering³, aktualisert av Solli (2010) som stiller spørsmål om inkludering og spesialpedagogiske tiltak står i motsetning til hverandre eller egentlig handler om det samme. Han konkluderer med at den spesialpedagogiske forståelsen er avgjørende for hvordan tiltakene oppfattes og ser verdien av å innlemme de spesialpedagogiske tiltakene i hverdagen for å skape en inkluderende barnehage.

³ Salamanca-erklæringen er sentral i sammenheng med inkluderingsbegrepet, og inkludering blir her forstått som deltakelse i samfunnet, sosial likestilling, likeverdighet og individets opplevelse av verdsetting (Befring, 2008b; UNESCO, 1994).

2.4 Forståelsesmåter for spesialpedagogisk arbeid og kunnskap

Spesialpedagogisk arbeid kan med fordel ses i et kunnskapsperspektiv (Simonsen, 2012). Selv om det eksisterer visse uenigheter, hevder Hausstätter (2007) at uavhengig av ideologisk utgangspunkt, kan målsettingen om å hjelpe mennesker som trenger det i sin utvikling være felles. Spesialpedagogikkens overordnede mål kan defineres som ”(...) å fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for barn, unge og voksne som av ulike grunner møter – eller er i betydelig risiko for å møte – funksjonshemmende vansker og barrierer i sin utvikling” (Tangen, 2008, s. 17). I dette ligger det to sentrale oppgaver, som innebærer å forebygge og å avhjelpe/reducere barrierer og vansker. Begrepene primærforebygging, sekundærforebygging og tertiærforebygging kan beskrive forebyggingsarbeidet, og handler henholdsvis om å forhindre at problemer oppstår, forhindre problemutvikling hos identifiserte risikogrupper og å redusere uheldige følger av manifesterte problemer (Befring, 2008a). Et slikt arbeid krever kunnskap om både individuelle og kontekstuelle forhold, da spesialpedagogen må vite hva som fremmer læring, utvikling og livskvalitet hos den enkelte, samtidig som en må legge til rette for dette i praksis (Tangen, 2008). Dette kan illustrere et *vidt* perspektiv på faget, hvor utviklingsvilkår i barnehage, skole og samfunn generelt inngår. Innenfor et *smalt* perspektiv er derimot fokuset på vansker i utviklingen (Groven, 2013).

Spesialpedagogens kunnskap kan ses i sammenheng med paradigmer innen det spesialpedagogiske feltet. Paradigmebegrepet er noe utydelig, men kan defineres som: ”(...) allment anerkjente vitenskapelige resultater som i en periode fungerer som modeller for problemer og løsninger innen et fellesskap av forskere” Kuhn (1996, s. 10). Paradigmet representerer normalvitenskapen som er allment akseptert og fungerer som en sannhet, mens pre-vitenskapen stiller kritiske spørsmål og viser til feil og mangler ved normalvitenskapen (Kuhn, 1996). Hausstätter (2007) trekker frem Kuhn sin måte å beskrive paradigmer på som problematisk i forhold til profesjonsutøvelse, fordi teorien har et deterministisk syn på mennesket og dets handlingsmuligheter. Han hevder at et slikt syn ikke ivaretar den kritisk reflekterende og skapende profesjonen. Likevel kan paradigmebegrepet være hensiktsmessig for å belyse gjeldende sannheter i spesialpedagogenes profesjonsutøvelse. Det finnes ulike måter å kategorisere paradigmen eller grunnlagstenkingen for spesialpedagogikk på, med noe ulik forståelse av vansker og begreper.⁴ Jeg har valgt å ta utgangspunkt i tre

⁴ Reindal (2010) skiller mellom individuelle og sosiale modeller. Haug (1998) benytter en medisinsk, sosialpatologisk, sosial og antropologisk modell, mens Hausstätter (2007) deler spesialpedagogikken inn i patologisk, organisatorisk og sosialt program.

forståelsesmåter presentert av Tangen (2008), hvor den første er en *individuell* forståelsesmåte. Her er fokuset at funksjonshemmingen har bakgrunn i selve enkeltindividet i form av sykdom, skade eller lignende. Dette kan karakteriseres som en medisinsk-diagnostisk tradisjon, der hjelpen består i å kompensere eller avhjelpe en mangeltilstand. Den *relasjonelle* forståelsesmåten legger også vekt på individuelle særtrekk, men ser disse i forhold til hvilke normer og krav som stilles i selve konteksten. Det vil si at et individ kan være funksjonshemmet i enkelte situasjoner, men ikke andre. Den tredje forståelsesmåten tar utgangspunkt i et makroperspektiv og vektlegger en *samfunnsmessig og kulturell* forståelse, hvor funksjonshemmingen i all hovedsak skyldes problemskapende samfunnsvilkår og for lite tilrettelegging i miljøet. Her handler tiltakene om å redusere funksjonsdiskriminerende forhold i samfunnet. Disse modellene presenterer ulike syn på funksjonshemming, men modellene kan tenkes å utfylle hverandre. En kombinasjon av ulike forståelsesmåter er sentralt i arbeidet med å forbedre praksis (Tangen, 2008).

Vi kan se spesialpedagogikk i et større samfunnsmessig perspektiv og i lys av modernismen og postmodernismen (Hausstätter, 2007). Modernismen kjennetegnes blant annet av en tro på utvikling og fremgang, hvor en bestemt sannhet kunne fremskaffes, og det var med dette utgangspunktet spesialpedagogikk vokste frem. Innen postmodernismen ser vi derimot større grad av tvetydighet og liten tiltro til universelle sannheter, og spesialpedagogikken utvikler seg stadig innenfor denne epoken. Spesialpedagogikk hevdes å befinne seg i et spenningsfelt mellom modernismen og postmodernismen. Dette får betydning for hvordan spesialpedagoger tolker den menneskelige utviklingen (Hausstätter, 2007). I grove trekk kan deler av skillet mellom modernismen og postmodernismen presenteres slik:

	<i>Modernisme</i>	<i>Postmodernisme</i>
Kunnskap	Vitenskapelig monopol Formell utdanning Profesjoner	Kognitiv pluralisme Paradigmestridd Uklare profesjoner
Subjektiv identitet	Ervrevet Utdanning Profesjonsrolle	Konstruksjon av identitet og tilhørighet
Livsløp	Fra klasse- til profesjons- og utdanningsbetinget sikkerhet	Stadige valg under usikkerhet

Figur 1: Utdrag fra matrise over kjennetegn på modernisme og postmodernisme (Guneriusen, 1999, s. 272).

2.5 Forståelse av samfunnsmandat

Ulike faktorer er bestemmende for spesialpedagogen sine oppgaver i samfunnet. Simonsen (2012) stiller spørsmål om hvordan spesialpedagoger i barnehagen skal tolke sitt samfunnsoppdrag, og hvilke konsekvenser disse tolkningene kan få. Samfunnsoppdraget

hevdes å være lite løftet frem og diskutert (Simonsen, 2010). For spesialpedagogisk praksis finnes det ikke et konkret uttalt samfunnsmandat, men hvilke rammer og retninger som er gjeldende, må ses i forbindelse med samfunnspolitiske mål som inkludering, likeverd, demokrati og deltakelse (Tangen, 2008). Arbeidet med å bidra til læring, utvikling og livskvalitet for funksjonshemmede kan tolkes å være det grunnleggende legitimeringsgrunnlaget for spesialpedagogikk (Befring, 2008b). Det politiske samfunnsoppdraget kan handle om at spesialpedagoger skal bidra til inkludering, samtidig som faget har et visst ansvar gjennom sitt teorigrunnlag, grunntenkning og begreper til å utvikle en praksis som er faglig forankret (Arnesen & Simonsen, 2011). Ser vi samfunnsoppdraget i lys av Meld. St. 18 (2010-2011), oppfylles oppdraget gjennom å forberede barna til skolens krav. Slik kan spesialpedagogikk bli en hjelpedisiplin til skolen (Simonsen, 2010). Groven (2013) peker på at spesialpedagogens samfunnsmandat vil avhenge av hvor spesialpedagogene arbeider, og en spesialpedagog i barnehagen må ta hensyn til barnehagens samfunnsmandat.

Barnehagens samfunnsmandat setter føringer, og barnehageloven (2005) § 1 fastslår:

Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling. Barnehagen skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet (...). Barna skal utvikle grunnleggende kunnskaper og ferdigheter. De skal ha rett til medvirkning tilpasset alder og forutsetninger. Barnehagen skal møte barna med tillit og respekt, og anerkjenne barndommens egenverdi. (...) Barnehagen skal fremme demokrati og likestilling og motarbeide alle former for diskriminering.

I lys av dette kan vi se barnehagens overordnede mål som å skape et godt liv for barnet her og nå og ivareta barnehagens tradisjoner. Samtidig skal barnehagen gi barnet et godt grunnlag for livslang læring og deltakelse i et demokratisk samfunn, og slik se barnehagen i sammenheng med skolens virksomhet (NOU 2010:8; Rammeplan for barnehagen, 2011).

Samfunnsmandatet har en sterk forankring i barnekonvensjonen og menneskerettighetene og bygger på grunnleggende samfunnsverdier (Rammeplan for barnehagen, 2011). For spesialpedagoger i barnehager blir dette en del av deres samfunnsmandat.

Kravet til spesialpedagogene om å tolke sitt samfunnsoppdrag fordrer en etisk bevissthet, da det alltid vil være elementer av etikk i profesjonsutøvelsen, selv om faget ikke har utarbeidet egne etiske retningslinjer (Simonsen, 2010). Det er nå utarbeidet en etisk plattform for hele lærerprofesjonen, hvor hensikten er å sørge for en forsvarlig praksis i barnehager og skoler, og denne er ment å si noe om lærerprofesjonens grunnleggende verdier og moralske ansvar

(Utdanningsforbundet, 2012). Dette kan være med på å understreke betydningen av etiske refleksjoner i det spesialpedagogiske arbeidet og i barnehagen. Profesjonsetikk kan bestå av to ulike aspekter, både det spesialpedagogiske samfunnsoppdraget og det etiske ansvaret hos hver enkelt yrkesutøver, som samtidig synliggjør spesialpedagogens kontekstuelle og individuelle ansvar (Grimen, 2005; Tangen, 2008). Siden spesialpedagogens samfunnsoppdrag ikke finnes eksplisitt i lovverket, blir samfunnsoppdraget i større grad til gjennom å identifisere og analysere forutsetninger for arbeidet (Simonsen, 2010).

2.6 Spesialpedagogikk og allmennpedagogikk

I praksis kan skillet mellom allmennpedagogisk hjelp og spesialpedagogisk hjelp være vanskelig (Utdanningsdirektoratet, 2009). Sammenhengen mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk synliggjøres i et felles fokus på utvikling, læring og undervisning, og spesialpedagogikk kan forstås som en supplerende spisskompetanse til allmennpedagogikken (Morken, 2012). Dette med bakgrunn i at for å forstå det spesielle, må vi kunne se det i forhold til noe mer generelt. Samtidig har fagene ulikt grunnlag og ulik historie (Morken, 2012). Det eksisterer dermed en spenning mellom tolkning av spesialpedagogikk som en type allmennpedagogikk og spesialpedagogikk med utgangspunkt i medisin og diagnoser (Simonsen, 2010). I barnehagen handler skillet i stor grad om tiltakene som settes inn er rettet mot hele barnegruppen eller mot enkeltbarn (Utdanningsdirektoratet, 2009). Midtlyngutvalgets hovedkonklusjon i sin utredning var at det viktigste tiltaket for barn og unge med særskilte behov, er å forbedre de allmenne ordningene, da mer spesialiserte ordninger ikke står i samsvar med overordnede føringer (Meld. St. 18 (2010-2011)). Dette kan tolkes som et uttrykk for at spesialpedagogikk i større grad kan og burde innlemmes i allmennpedagogikken. Samtidig var det heller ikke innad i Midtlyngutvalget enighet om "(...) hvor tyngdepunktet mellom det allmenne og det spesielle bør ligge" (Meld. St. 18 (2010-2011), s. 11). Skillet mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk er ikke selvsagt, og forholdet må problematiseres og forhandles i praksis og forskning (Groven, 2013).

Spørsmålet er hvilke konsekvenser en slik diskurs kan få for spesialpedagogens rolle. I Meld. St. 18 (2010-2011) vises det til at utformingen av dagens utdanningssystem gjør at spesialpedagogikkens overordnede mål regnes som allmennpedagogisk kompetanse (jf. kap 1.1). Ambisjonen om en inkluderende barnehage har ført til en forskyving av forholdet mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk. At det fattes færre enkeltvedtak og at en

større del av den spesialpedagogiske hjelpen skjer innenfor det ordinære tilbudet er en ønsket utvikling (Meld. St. 18 (2010-2011)). En sammensatt allmennpedagogisk og spesialpedagogisk kompetanse, som mange spesialpedagoger med grunnutdanning som lærer eller førskolelærer har, hevdes å være ønskelig og kunne kanskje vært bedre utnyttet i målsettingen om å skape en barnehagen for alle (Groven, 2013). Forholdet mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk påvirkes av hvordan spesialpedagogene selv utnytter den doble kompetansen i sin profesjonsutøvelse. Følger av en slik utvikling kan være at skillene mellom spesialpedagogikk og allmennpedagogikk og mellom spesialpedagog og førskolelærer stadig blir mindre (Groven, 2013).

2.7 Spesialpedagog som profesjon

Begrepet profesjon er et omstridt begrep uten en entydig definisjon, men begrepet har klar sammenheng med kunnskapsbegrepet (Molander & Terum, 2008). Profesjon betyr yrke og kan defineres som "(...) exclusive occupational groups applying somewhat abstract knowledge to particular cases" (Abbott, 1988, s. 8). Profesjon henger sammen med begrepet profesjonell og viser til yrkesutøvere som oppfattes som ekstra dyktige. Slik stilles det forventninger til profesjonsutøvere om å inneha en profesjonell kompetanse (Irgens, 2007). Dette illustrerer det performative aspektet ved en profesjon, hvor fokuset er kvaliteter ved måten en person utfører sine arbeidsoppgaver på, og elementer som at profesjoner yter tjenester og bruk av skjønn inngår her. Vi kan innta et organisatorisk perspektiv på profesjoner, som handler om at yrket profesjonsutøveren er en del av, er organisert på en bestemt måte for å ivareta profesjonens oppgaver (Irgens, 2007). Profesjonen har kontroll over egne arbeidsoppgaver og har former for monopol, autonomi og jurisdiksjon. Jurisdiksjon handler om at en yrkesgruppe gjør krav på visse arbeidsoppgaver og prøver å legitimere disse (Molander & Terum, 2008). Eksklusivitet sier noe om status og makt, og det er derfor ofte et mål for profesjonene å opprette en avgrensning til andre yrkesutøvere (Groven, 2013). Jurisdiksjonsbegrepet hevdes å ha stor innvirkning på profesjonsutøvelsen og utviklingen av profesjonen (Abbott, 1988). Det er staten som gir yrkesgruppen mer eller mindre eksklusiv rett til å utføre bestemte arbeidsoppgaver, eksempelvis gjennom lovgivning i form av samfunnsmandat (Molander og Terum, 2008). Med utgangspunkt i de klassiske profesjoner, kjennetegnes profesjonsutøvelsen av utfordrende arbeidsoppgaver som krever høyere utdanning og ekstraordinær kunnskap av stor betydning (Schön, 1991).

Disse kjennetegnene for profesjoner kan være til stede i ulik grad, og profesjoner kan deles inn i profesjoner og semiprofesjoner/halvprofesjoner. Helprofesjonelle har lengre utdanning og både produserer og bruker kunnskap, mens halvprofesjonelle i større grad formidler kunnskap (Etzioni, 1978). Semiprofesjonene skiller seg ut ved at utdanningen er relativt kort, at de er kvinnedominerte og en mangel på klar avgrensning til andre yrkesaktører (Groven, 2013). Begrepet semiprofesjonell kan gi uttrykk for noe halvveis og har en noe grov inndeling, og en skalatankegang fra liten/ingen profesjonsgrad til høy profesjonsgrad kan benyttes (Hernes, 2002; Støkken, 2002).⁵ Selv om vi ser det kan skilles mellom profesjoner og semiprofesjoner, er ofte dette skillet ikke særlig synlig i forskning og drøfting av profesjoner (Moos & Krejsler, 2003). Jeg velger derfor å se på spesialpedagog som en profesjon, samtidig som den regnes for å være en semiprofesjon.

Utviklingen av faget spesialpedagogikk henger sammen med utvikling av velferdsstaten, og profesjonaliseringen henger nøye sammen med samtidens syn på normalitet (Ravneberg, 1998). Profesjonsutviklingen kan være et eksempel på forfleringen og differensieringen av profesjoner etter andre verdenskrig (Groven, 2013). Spesialpedagog som profesjon er relativt ny, og begrepet spesialpedagog ble første gang brukt i 1949, selv om et eget utdanningstilbud i spesialpedagogikk først ble opprettet i 1961. Marie Pedersen introduserte begrepet, og hun regnes som en viktig bidragsyter i etableringen av spesialpedagog som profesjon (Groven, 2013). Spesialpedagogene har ingen klar avgrensning til andre yrkesaktører og kan derfor karakteriseres som en semiprofesjon. De har ikke en egen yrkeskodeks og har ikke enerett til å utføre spesialpedagogiske oppgaver (Groven, 2013; Skogen, 2005). Avgrensninger i forhold til profesjonens råderett og hvordan avgrense egen profesjonsutøving i forhold til andre aktører, kan oppleves som et dilemma for spesialpedagoger (Mathisen, 2012). Avklaringene av hva en spesialpedagog er, er noe vag, og Groven (2013) viser til at vi må helt tilbake til 1973 for å finne en redegjørelse for begrepet spesialpedagog (jf. kap. 1.1). Det finnes få henvisninger til hvem som skal utføre de spesialpedagogiske oppgavene i barnehagen. Utgangspunktet er at "Bemanningen må være tilstrekkelig til at personalet kan drive en tilfredsstillende pedagogisk virksomhet" (barnehageloven, 2005, § 13). Veileder til opplæringsloven understreker at retten til spesialpedagogisk hjelp skal utføres av pedagogressurs, eventuelt assistent i tillegg til pedagogressursen, dersom det er fastsatt i enkeltvedtaket (Utdanningsdirektoratet, 2009). I tillegg blir faget spesialpedagogikk utsatt for

⁵ En slik skala kan ta utgangspunkt i verdi- og kunnskapsgrunnlag, koblinger mellom utdanning og yrke og vertikal arbeidsdeling (Hernes, 2002).

press av både ytre og indre krefter relatert til kunnskapsgrunnlag og samfunnsnytte, som har betydning for spesialpedagog som en profesjon (Arnesen og Simonsen, 2011).

Et av kjennetegnene på en profesjon, er at profesjonsutøverne utvikler en form for profesjonsidentitet, noen mer enn andre (Laursen, Moos, Olesen, & Weber, 2005). Profesjonsidentiteten kan kjennetegnes av en evne til å sette deler av egne synspunkter og motiver til side til fordel for normer og øvrige rammer for profesjonsutøvelsen (Laursen et al., 2005). Samtidig arbeider spesialpedagoger med mennesker, og de må bruke seg selv i arbeidet. Fagligheten kan derfor sies å stille krav til en relasjonskompetanse, som handler om å skape og opprettholde gode relasjoner (Røkenes og Hansen, 2010). Profesjonsidentiteten kan ses i sammenheng med begrepet personlig profesjonalitet, som handler om å fylle yrkesrollen gjennom å være seg selv og sette et personlig preg på profesjonsutøvelsen (Røkenes og Hansen, 2010). Profesjonsutøveren er aktør i ulike relasjoner og må derfor bruke seg selv i arbeidet. En kan slik si at profesjonsidentitet handler om å se seg selv i forhold til og identifisere seg med yrket og profesjonen (Heggen, 2008).

Ekspertgruppen for spesialpedagogikk peker på utviklingstrender i samfunnet, hvor det er en målsetning å redusere antall elever med spesialundervisning, noe som vil påvirke behovet for spesialpedagoger og stille krav til en bedre allmennpedagogikk.⁶ Dette fører til spørsmålet om det er behov for en egen spesialpedagogisk utdanning i fremtiden, som vi kan se i sammenheng med diskusjonen om spesialundervisning skal være en individuell rettighet (NOU 2003: 16 *I første rekke*). På den annen side stiller ekspertgruppen spørsmål om det er behov for og ønskelig å stille krav til autorisasjon for spesialpedagoger. Autorisasjon handler om godkjenning for å bruke en bestemt yrkestittel (Bostad & Hårberg, udatert). Det kreves i dag ingen autorisasjon for å bruke tittelen spesialpedagog, og manglende monopolisering og eksklusivitet blir sett på som svakheter ved profesjonen (Groven, 2013). Likevel har dette vært en ønsket utvikling. I NOU 1995: 18 *Ny lovgivning om opplæring* åpnet myndighetene for at grupper uten lærerutdanning kan gjennomføre spesialundervisning. Selv om de understreker betydningen av høy kompetanse hos de som gjennomfører spesialundervisningen, kan dette tolkes dithen at en klar rollefordeling i skole og barnehage verken er gitt eller ønskelig (Groven, 2013).

⁶ Hentet fra Ekspertgruppens intervjuguide. Gjengitt etter tillatelse fra forskningsrådets sekretær Jens Rydland.

Groven (2013) har utviklet en modell som illustrerer elementer spesialpedagogen må forholde seg til i profesjonsutøvelsen. Disse er kontekst i opplæringsarenaer, statlige og kommunale føringer, samfunnstrender, paradigmer, teorier, metateorier og praksis. Spesialpedagogene må slik forholde seg til praksis i barnehagen, samtidig som samfunnskonteksten er en del av profesjonsutøvelsen. Dette kan vi se i sammenheng med Bourdieu, hvor samfunnsstrukturen setter rammer og påvirker våre handlinger gjennom vår habitus (jf. kap 2.1). At profesjonen kjennetegnes av en svak jurisdiksjon og klientdifferensiering, og at spesialpedagog ikke er en beskyttet tittel, kan vi se er med på å svekke legitimeringen av profesjonen: "However, the academic basis for special education is under critical scrutiny, and this may weaken the legitimacy of the profession" (Hausstätter, 2011, s. 8).

Ekspertrollen

Spesialpedagogens rolle i barnehagen er knyttet til forventninger (jf. Merton, 1968). Elementer som oppgavens egenart, ledelse og personalsammensetning kan derfor ha betydning for spesialpedagogens rolle. Spesialpedagogens praksis kan karakteriseres som en ekspertrolle. Her blir profesjonsutøveren sett som profesjonell og behersker sin profesjon svært godt gjennom å være engasjert, se sammenhenger og være hurtig (Laursen et al., 2005). Den intuitive ekspert er det siste stadiet av totalt fem stadier som sier noe om hvordan vi tilegner oss ferdigheter, hvor stadiene er nybegynner, avansert nybegynner, kompetent, kyndig og ekspert, og ikke alle når ekspertnivået (Dreyfus & Dreyfus, 1991). Den intuitive ekspert har mye erfaring, har opplevd lignende situasjoner tidligere, og det blir derfor ikke nødvendig med stadige overveielser i forhold til hvordan løse et problem. De kan derimot handle raskt og hensiktsmessig. Slik blir erfaring sentralt i denne teorien og er avgjørende for om en kan utvikle seg til en ekspert (Dreyfus & Dreyfus, 1991). Betydningen av erfaring synliggjøres også hos Bourdieu, i form av at erfaringen er en del av vår habitus (jf. kap. 2.1). En slik tankegang er blitt kritisert nettopp for å vektlegge erfaringen i for stor grad (Laursen et al., 2005). Smeby (2013) bruker begrepet ekspertise om de ferdighetene og kunnskapene som skiller noviser fra eksperter og ser rollen som ekspert avhengig av relasjonene en inngår i.

En utdanning som spesialpedagog hevdes å innebære en ekspertposisjon, som kan føre til en faglig (og farlig) skråsikkerhet (Kirkbæk, 2010). Faren kan komme til uttrykk gjennom en profesjonell bedrevitenhet, da eksperten har den faglige kunnskapen, samtidig som en innehar en kunnskap som eksempelvis kan få foreldre til å arbeide på en bestemt måte.

Spesialpedagogen tyr til sitt kjente språk og prosedyrer, og selv om det gjøres med hensikt å

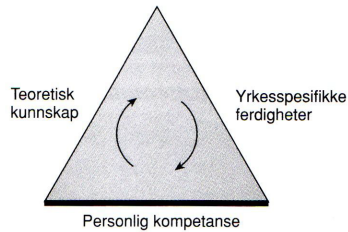
hjelpe, kan det også være for å vise seg som en ekspert. Avmakt i forhold til forventninger som stilles spesialpedagogen kan være en mulig årsak til dette. Det er av betydning at spesialpedagogene ikke ”(...) skifter vore momentvise afmagtsopplevelser ud med almægtig skråsikkerhed i form av ekspertvelde og manualisert pedagogik” (Kirkbæk, 2010, s. 219). Dersom spesialpedagogen får ekspertrollen, kan det skyldes at de ansatte respekterer spesialpedagogens kompetanse. Samtidig kan det være et tegn på en viss distanse mellom spesialpedagog og det øvrige personalet (Kirkbæk, gjengitt i Simonsen, 2012).

Krav og forventninger

De profesjonelle stilles overfor ulike krav og forventninger, og de må selv avgjøre hvilke av behovene de skal imøtekomme (Molander & Terum, 2008). For spesialpedagoger kan dilemmaet handle om omgivelsenes forventninger og profesjonens selvforståelse. For eksempel kan personalet i barnehagen ha ulike meninger om arbeidsdelingen, og spesialpedagogene kan i ulik grad føle at de bidrar i miljøet på barnehagen (Simonsen, 2012). I tillegg opplever vi et stadig fokus på tidlig innsats fra myndighetenes side (jf. kap. 1.1). Arnesen og Simonsen (2011) hevder at et slikt fokus fordrer kartleggings- og testkompetanse, som skaper forventninger til spesialpedagogen om å innta en ekspertrolle. I relasjon til samfunnsmandat og yrkesidentitet, kan en av konsekvensene bli at kartleggings- og testkompetanse defineres som spesialpedagogens samfunnsmandat og at yrkesidentiteten ses ut ifra en slik kompetanse (Simonsen, 2012).

2.8 Spesialpedagogens kompetanse

Personalets kompetanse er avgjørende for kvaliteten i barnehagen, og personalet regnes for å være barnehagens viktigste ressurs (St.meld. nr. 41 (2008-2009)). Helland (2008) understreker at det stilles krav til kompetanse for å kunne tilrettelegge og skape et godt miljø for barn med nedsatt funksjonsevne, mens Meld. St. 18 (2010-2011) ser en klar sammenheng mellom kompetansen til de som gjennomfører spesialpedagogiske oppgaver og positive resultater av spesialundervisning. En slik oppfatning kan tenkes å være gjeldende også for spesialpedagogisk hjelp. Kompetansen en profesjonell innehar, kan betraktes på ulike måter. Å være profesjonell handler om at det vi gjør er en del av yrkesutøvelsen og sier noe om kvaliteten på handlingene (Skau, 2011). I profesjoner hvor relasjoner til andre inngår, er den personlige dimensjonen en viktig del av profesjonaliteten. Kompetansetrekanten kan illustrere den samlede profesjonelle kompetansen, hvor pilene illustrerer den gjensidige påvirkningen mellom de ulike kompetanseformene (Skau, 2011).



Figur 2: Samlet profesjonell kompetanse (Skau, 2011, s. 70).

Kompetansetrekanten består av teoretisk kunnskap, yrkesesifikke ferdigheter og personlig kompetanse, som henholdsvis innebærer faktakunnskaper og annen viten om faget og selve håndverket i form av praktiske ferdigheter, teknikker og metoder. Den personlige kompetansen er mer utfordrende å beskrive, men handler om hvem vi er som personer og hvordan vi tilpasser våre egenskaper, menneskelige kvaliteter, holdninger og ferdigheter i profesjonelle sammenhenger. Denne typen kompetanse bygger blant annet på erfaring og tar lang tid å utvikle. Den er av særlig stor betydning der menneskelig samspill er en del av yrkesutøvelsen (Skau, 2011). God profesjonell praksis handler både om verdispørsmål og praktisk handling, og å tilegne seg et høyt nivå av personlig kompetanse er en krevende prosess (Irgens, 2007; Rønnestad, 2008).

Kapittel 3. Metodisk tilnærming

Forskning handler om å stille spørsmål og belyse disse, mens forskningsmetoden handler om hvordan vi belyser spørsmålene (Kleven, 2011). Begrepet metode kan mer utfyllende defineres som: ”En systematisk prosedyre (mer eller mindre regelbasert) for iakttagelse og analyse av data” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 324). Metoden er slik selve fremgangsmåten vi tar i bruk for å fremskaffe kunnskap. I den hensikt å gjøre forskningsarbeidet mest mulig transparent for leseren, vil jeg redegjøre for den metodiske fremgangsmåten for studien og valg som er gjort (Huberman & Miles, 1994). Jeg utdyper om kvalitativ forskningstilnærming, vitenskapelig forankring og forskerens forforståelse, intervju som forskningsmetode, bearbeiding og analyse av datamaterialet, kvalitet og etiske refleksjoner.

3.1 Kvalitativ forskningstilnærming

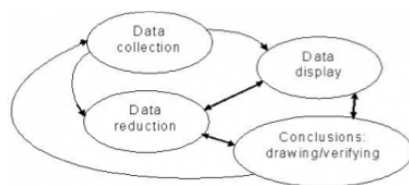
I forskning er valg av metode avhengig av tema for forskningen og utforming av problemstilling (Moen & Karlsdóttir, 2011; Postholm, 2005). Min problemstilling gir retning for valg av kvalitativ metode, da spesialpedagogens opplevelse av egen rolle er sentral. Jeg ønsker å forstå deltakernes oppfatninger og forestillinger, som er en av hensiktene med kvalitativ metode (Postholm, 2005; Fejes & Thornberg, 2009a). Metoden kjennetegnes av et ønske om å få tak i deltakerperspektivet, det emiske perspektiv, som handler om deltakernes tanker, opplevelser, erfaringer og refleksjoner (Guðmundsdóttir, 2011; Postholm, 2005). Samtidig som vi får innsikt i deltakernes refleksjoner, blir det forskerens oppgave å fortolke det som observeres og finne en dypere mening. Andre kjennetegn ved metoden er at den tar for seg et relativt lite felt og et lite utvalg deltakere, som gir muligheter for å gå i dybden på fenomenet, sammen med forskerens nærhet til forskningsfeltet (Moen & Karlsdóttir, 2011). I kvalitativ forskning hevdes det at forskeren er det viktigste instrumentet (Postholm, 2005). Det er en nær sammenheng mellom forskerens teoretiske ståsted, forskningsspørsmål, metode og måten data blir samlet inn, analysert og presentert på, og vitenskapsteorien og paradigmet studien gjennomføres i vil påvirke forskningsprosessen og kvaliteten på studien (Guðmundsdóttir, 2011; Postholm, 2005).

3.2 Vitenskapelig forankring og forskerens forforståelse

Kvalitativ forskning finner ofte sted innenfor et konstruktivistisk paradigme, også gjeldende for min studie. Et slikt verdenssyn innebærer at vi oppfatter noe som virkelig når personene som befinner seg i situasjonen, selv konstruerer virkeligheten, og mennesket er aktivt handlende (Postholm, 2005). I et postmodernistisk perspektiv er det epistemologiske

(kunnskapssyn) og ontologiske (syn på virkeligheten) grunnsynet at virkeligheten blir skapt av mennesker i samhandling, og virkeligheten konstrueres slik i samspillet mellom forsker og deltaker (Postholm, 2005). Jeg bruker bevisst benevnelsen deltaker som er med på å understreke at vi konstruerer kunnskap i fellesskap. Da forskeren påvirker forskningen gjennom sin forforståelse og subjektive, individuelle teorier, blir forskningen verdiladet, og det jeg presenterer er en tolkning av virkeligheten, hvor min bakgrunn og kunnskap ligger til grunn og fungerer som et redskap i prosessen (Fejes & Thornberg, 2009a; Postholm, 2005). Det blir derfor av betydning at jeg som forsker er bevisst mine perspektiver og meninger og gjør disse eksplisitt for leseren (Postholm, 2005). Utdanningen som førskolelærer og spesialpedagog, med noe praksis fra barnehagen, og et inntrykk av at rollen som spesialpedagog og rammene for profesjonen kan være noe vag, er en del av min forforståelse som kan påvirke min tolkning. Postholm (2005) viser til Lincoln og Guba som benevner prosessen som refleksivitetsprosessen, da den handler om å reflektere over egen forskerrolle.

I kvalitativ metode står tolkningen sentralt, og hermeneutikk, som kan oversettes med tolkningslære, vil derfor kunne fungere som et vitenskapsteoretisk fundament. Jeg som forsker skal tolke og forstå tekster og deltakernes meninger og oppfatninger (Gustavsson, 2004). Den hermeneutiske sirkel handler om å se del og helhet i sammenheng, hvor enkeltdelene forstås ut ifra helheten samtidig som helheten tilpasses de ulike enkeltdelene, og tolkningsprosessen går slik i sirkel mellom del og helhet (Dalen, 2011; Gustavsson, 2004). Gadamer (1900-2002) vektlegger betydningen av vår forforståelse i tolkningen, som blir viktig i kvalitativ metode hvor jeg som forsker er det viktigste forskningsinstrumentet (Gustavsson, 2004; Postholm, 2005). I den hermeneutiske sirkelen inngår både vår forforståelse og forståelsen vi får når vi tolker noe nytt, og innenfor en slik vitenskapsteoretisk tilnærming, er det umulig ”(...) att setta parantes om sin förförståelse (...)” (Gustavsson, 2004, s. 500). Dette kan vi se i sammenheng med at forskningen er verdiladet. Den hermeneutiske sirkel innebærer i tillegg en vekselvirkning mellom teori og data for å få en dypere forståelse for fenomenet. Slik vil tolkningene ta utgangspunkt i empirien, men videreutvikles i dialogen mellom forsker og empiri, som igjen påvirkes av både teori og forforståelse. Dette omtales også som den hermeneutiske spiral (Dalen, 2011). Hvordan de ulike komponentene i forskningen påvirker hverandre gjensidig, kan vi se i Huberman og Miles (1994) sin interaktive modell for komponenter i en dataanalyse.



Figur 3: *Components of Data Analysis: Interactive Model.* (Huberman og Miles, 1994, s. 429).

Disse prosessene, som vi kan oversette med innsamling av data, datareduksjon, presentasjon av data og konklusjoner, er prosesser som finner sted både før, under og etter datainnsamlingen. Modellen illustrerer hvordan vi hele tiden går frem og tilbake mellom de ulike prosessene. De ulike fasene i studien går over i hverandre og påvirker hverandre gjensidig, men jeg vil likevel beskrive de viktigste fasene i prosessen.

3.3 Intervju som forskningsmetode

I en intervjusituasjon konstrueres kunnskap i samspill mellom intervjuer og deltaker, som kan ses i sammenheng med at studien foregår innenfor et konstruktivistisk paradigme (Kvale & Brinkmann, 2010). Intervju er hensiktsmessig som metode fordi det gir muligheter for innsikt i deltakernes opplevelse av egen livssituasjon og tilgang på individperspektivet relatert til spesialpedagogens rolle (Dalen, 2011; Thagaard, 2009). Fordeler med intervju er nærheten til deltakerne, mulighet til å stille utdypende spørsmål og mulighet til å få frem kompleksiteten ved sosiale fenomener (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Intervju kan være åpne, semistrukturerte eller strukturerte (Postholm, 2005). Jeg gjennomførte semistrukturerte intervju, hvor tema og forslag til spørsmål er utarbeidet på forhånd (Kvale & Brinkmann, 2010). Samtidig er intervjuer fleksibel og åpen for andre forhold, og deltakeren er med å styre intervjuet i en viss grad (Postholm, 2005). Å planlegge og gjennomføre intervju er et håndverk, og det kreves mye øvelse for å bli en god intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2010). Min erfaring som intervjuer er begrenset, men i løpet av studietiden har jeg gjennomført en del kvalitative intervju, noe som kan være en fordel. Forskerens kompetanse og dyktighet, i form av evner, kunnskap og følsomhet, er avgjørende for kvaliteten og erfaring kan øke min fleksibilitet (Fejes & Thornberg, 2009a; Kvale & Brinkmann, 2010).

Utvalg

Hvem som skal være deltakere i undersøkelsen avhenger av hvem som kan belyse problemstillingen. Mitt utvalg av deltakere ble gjort gjennom kriterieutvelgning (Dalen, 2011). Jeg hadde fire kriterier for utvelgningen: et minimumskrav til utdanning tilsvarende

spesialpedagogikk 1, at deltakerne er ansatt som spesialpedagog eller lignende, med forutsetning om at de utfører spesialpedagogiske arbeidsoppgaver i barnehage, minimum tre års erfaring med spesialpedagogisk arbeid og at alle deltakerne er ansatt i samme kommune slik at retningslinjene for profesjonsutøvelsen er felles. Jeg brukte en ansatt i kommunen som portvakt med muligheter til å få kontakt med eventuelle deltakere (Thagaard, 2009). Hun sendte ut mail med informasjon om min studie og informasjonsbrev (se vedlegg 1) til aktuelle barnehager, og jeg fikk respons fra en spesialpedagog som kunne tenke seg å delta. Deretter sendte jeg ut mail til en rekke andre barnehager som enda ikke var kontaktet, både der jeg hadde kontakter og ikke, men responsen uteble. Jeg gjennomførte det første intervjuet og fikk gjennom denne deltakeren tips til to aktuelle deltakere, som jeg ringte opp, og begge var interessert i å delta. Denne måten å skaffe deltakere på kalles snøballmetoden (Thagaard, 2009). Den ene deltakeren opplyste at hun har lang erfaring som spesialpedagog, men at hun nå er ansatt som faglig leder i en barnehageenhet. Selv om dette ikke var i full overensstemmelse med mine kriterier, valgte jeg henne som deltaker, da hun kanskje hadde et noe annet perspektiv på spesialpedagogens rolle. Dette kan aktualisere hvordan utvalget vi ser for oss sjelden blir som planlagt i møte med praksis, og hvordan tilgjengelighet kan påvirke utvalget (Miles & Huberman, 1994).

Jeg vil nå kort presentere deltakerne i studien med fiktive navn og avrundet alder, for å kunne ivareta deres anonymitet (jf. kap. 3.6). Den første deltakeren heter *Kari*, som er 60 år og med lang yrkeserfaring innen barnehagefeltet. Hun har grunnfag i psykologi, og i ulike stadier av karrieren har hun tatt toårig førskolelærerutdanning, første- og andreavdeling spesialpedagogikk og logopedi. Hun er ansatt i en kommunal enhetsbarnehage⁷, hvor 60% av stillingen er som spesialpedagog og 40% som spesialpedagogisk koordinator. Deltaker nummer to heter *Else* og er 45 år. Hun har lang yrkeserfaring og er utdannet førskolelærer. Underveis i karrieren har hun tatt første- og andreavdeling spesialpedagogikk og logopedi. Enheten hun er ansatt i er kommunal, og stillingen hennes er fordelt som 30% spesialpedagog, 20% spesialpedagogisk koordinator og 50% fagleder. Den siste deltakeren heter *Ragnhild* og er 55 år. Hun har grunnutdanning som førskolelærer og tok videreutdanning i spesialpedagogikk, første- og andreavdeling, etter mange år i arbeidslivet som pedagogisk leder, styrer og spesialpedagog. I dag er hun ansatt som fagleder i en kommunal enhetsbarnehage i en 60% stilling, hvor hun utfører spesialpedagogiske oppgaver.

⁷ Med enhetsbarnehage menes en enhet hvor flere barnehager inngår og har felles ledelse.

Utarbeiding av intervjuguide

Intervjuguiden (se vedlegg 2) ble utformet med utgangspunkt i sentrale tema studien skal belyse og hvem som er deltakere i undersøkelsen (Dalen, 2011). Jeg benyttet meg av traktprinsippet, hvor jeg innleder med spørsmål om deltakerens utdannings- og yrkesbakgrunn (Dalen, 2011). En slik myk start kan være med på å gjøre deltakeren trygg i situasjonen. Deretter stiller jeg spørsmål om de mer sentrale temaene, hvor hovedtyngden av de beskrivende spørsmålene kommer først, og de som fokuserer på opplevelsen etterpå. Til slutt avrundes intervjuet med at deltakeren får mulighet til å tilføye tema dersom det er ønskelig. Spørsmålene ble utformet i den hensikt å få deltakerne til å beskrive og vurdere erfaringer og opplevelser. For å få frem meninger og synspunkter, presenterte jeg utsagn fra forskning og teoretikere, som deltakeren fikk si sin mening om (Dalen, 2011). Jeg valgte bevisst å ikke stille spørsmål direkte knyttet til deltakernes holdninger, med begrunnelsen at jeg ville unngå å få "korrekte" svar som står i samsvar med samfunnsmessige intensjoner. Rønbeck (2003) gjør en lignende vurdering i sitt doktorgradsarbeid, da hun undrer seg over hvordan spørsmålsstillingen kan utformes slik at " (...) en ikke bare får retoriske beretninger fra fagpersoner om hvordan de handler?" (Rønbeck, 2003, s. 97). Min måte å få tilgang til deltakernes holdninger på er gjennom analyse og tolkning av utsagn.

For å prøve ut intervjuguiden og meg selv som intervjuer, valgte jeg å gjennomføre et prøveintervju (Dalen, 2011). Prøveintervjuet ble gjennomført med en medstudent som også er ansatt som spesialpedagog i barnehage, med bakgrunn i at hun har kunnskap innenfor feltet og et ønske om å få ærlige tilbakemeldinger på rollen som intervjuer og spørsmålene. Under intervjuet fikk jeg kjent på hvordan det er å være intervjuer og ble påmint hvor viktig det er å være tydelig i spørsmålsstillingen og å gi deltakeren tid til å svare. Jeg merket meg spørsmål som trengte omformulering og hvilke som var overflødige. Med utgangspunkt i problemstilling og teori, endte jeg opp med følgende tema i intervjuguiden: innledende spørsmål om bakgrunn, arbeidet som spesialpedagog, det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen, spesialpedagogens rolle, kompetanse og profesjon og ytre rammer for arbeidet.

Gjennomføring av intervju

Intervju bygger på menneskelig samspill, og jeg ønsket å legge til rette for intersubjektivitet gjennom å prøve å etablere et nært samarbeid og innta en subjektiv rolle i forskningen. Intersubjektivitet handler om på hvilken måte opplevelser og tolkninger blir felles mellom mennesker, og kan ses i sammenheng med hvordan kunnskap konstrueres i fellesskap (Dalen,

2011; jf. kap. 3.2). Intervjuer har et ansvar for å vurdere konsekvensene av forhold i intervjusituasjonen og tilrettelegge for en god intervjusituasjon hvor deltakeren føler seg trygg (Kvale & Brinkmann, 2009). I forkant av de tre intervjuene sendte jeg ut informasjonsbrev med samtykkeerklæring til deltakerne, som de leste gjennom og returnerte til meg (vedlegg 1). Jeg avklarte på forhånd om de godtok at jeg tok i bruk lydopptaker under intervjuet, noe alle gjorde. De tre intervjuene ble gjennomført på spesialpedagogens arbeidssted, og det var satt av en time til hvert intervju. Jeg innledet intervjuet med å gjengi noe av det som stod i informasjonsbrevet om frivillig deltakelse, anonymitet, konfidensialitet og om bruk av opptaker. I tillegg presenterte jeg tema for studien og sørget for at deltakerne hadde formålet med studien friskt i minne, og presiserte at jeg er ute etter deres opplevelse og refleksjoner. Alt dette ble gjort som et ledd i å gjøre deltakerne trygg i situasjonen ved at de var forberedt.

Under intervjuet forholdt jeg meg til intervjuguiden, samtidig som jeg prøvde å følge opp det deltakerne sa gjennom oppfølgingsspørsmål. Selv om disse ikke kan forutses, laget jeg relevante stikkord og satte meg inn i ulike typer oppfølgingsspørsmål, slik at det var lettere å stille dem i selve intervjusituasjonen (Postholm, 2005). Jeg opplevde stor forskjell mellom intervjuene i forhold til hvor nødvendig det ble å stille oppfølgingsspørsmål. Tidvis var det noe utfordrende å holde fokus på problemstillingen, men generelt opplevde jeg at jeg fikk svar på det jeg ønsket. Intervjuet avrundet jeg med å spørre hvordan de opplevde å delta på intervjuet og om de hadde spørsmål eller noe å tilføye. Som et ledd i kvalitetssikringen avtalte vi at deltakerne får en oppsummering av intervjuet, hvor de får mulighet til å lese gjennom og eventuelt komme med presiseringer (jf. kap. 3.5). Jeg opplever at rammene for intervjuet ble gode gjennom oppbyggingen av spørsmålene i intervjuguiden, samarbeid med deltakeren og en genuin interesse for det deltakerne hadde å fortelle. Likevel var jeg noe tryggere på egen rolle som intervjuer under det siste intervjuet sammenlignet med det første.

3.4 Bearbeiding og analyse

Umiddelbart etter intervjuene skrev jeg en logg, hvor jeg noterte ned tanker om deltakernes utsagn og selve intervjusituasjonen. Denne tok jeg frem flere ganger under analysen av datamaterialet. Jeg bestrebet meg på å transkribere intervjuene enten samme dag eller påfølgende dag, noe blant annet Postholm (2005) ser verdien av. Transkripsjon betyr å transformere og handler om å gjøre om muntlig samtale til skriftlig tekst: ”Transkripsjoner er kort sagt svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler” (Kvale & Brinkmann, 2009). I denne prosessen oppstår både praktiske spørsmål og spørsmål i forhold

til kvalitet. I prosessen mister vi kroppsspråk, stemmeleie og intonasjon, samtidig som dette er nødvendig for å strukturere datamaterialet og gjøre det tilgjengelig for analyse. Gjennom å utføre transkripsjonene selv, får jeg godt kjennskap til datamaterialet og er bevisst hvilke valg som er tatt i prosessen. Jeg brukte transkripsjonsprosessen til å vurdere meg selv som intervjuer, hvor jeg dro nytte av mine erfaringer i neste intervju (Kvale & Brinkmann, 2009).

Til sammen transkriberte jeg cirka tre timer opptak inn i en tabell med transkripsjonen i midten og plass til koding og kategorisering på sidene. For å ivareta deltakernes anonymitet er alle navn i transkripsjonen fiktive. Jeg valgte å gjengi transkripsjonene på bokmål med bakgrunn i deltakernes anonymitet og for å gjøre teksten lettere å lese. Småord, gjentakelser, latter og pauser i intervjuet ble markert i transkripsjonen for å bevare helheten i analysen, men ble fjernet da jeg valgte ut sitater til resultatkapittelet. Hensikten med studien er ikke språkanalytisk, men derimot en meningsanalyse med fokus på deltakernes opplevelse og erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2009). I resultatdelen benyttes tegnet (...) for sammenfletting, som er en del av datareduksjonen og gjøres i den hensikt å trekke frem det mest relevante i utsagnet. Dette er også for å beskytte informantene og deres integritet. I de sitatene hvor jeg har kommet med bekreftende uttrykk som ”mhm,” er disse fjernet for å la meningen være det sentrale. Jeg er bevisst på at sammenfletting og fjerning av ord kan påvirke helheten i uttalelsene, men etiske hensyn veier alltid tyngst (jf. kap 3.6). Underveis i transkripsjonsprosessen tok jeg notater og skrev ned eventuelle tanker og analyser.

Analysen av datamaterialet er dynamisk og foregår gjennom hele forskningsprosessen, men vi kan skille mellom de analysene vi gjør underveis og de vi gjør i etterkant av datainnsamlingen (Postholm, 2005). Å analysere betyr å dele opp og handler om å skape mening ut av datamaterialet (Fejes & Thornberg, 2009a). Målet med å analysere de ulike delene er å få en bedre forståelse av kompleksiteten og helheten, som vi kan se i sammenheng med den hermeneutiske sirkel (jf. kap. 3.2). I analyseprosessen var jeg bevisst på å se transkripsjonene som et verktøy for å få tak i den dypere meningen, men forholdt meg samtidig til lydfilene (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009). Det første intervjuet hadde jeg ikke tilgjengelig på lydfil, siden jeg tok opp med lånt diktafon og mp3-spiller og ikke la opptaket inn på datamaskin. De to andre intervjuene beholdt jeg på egen mp3-spiller til prosjektets slutt.

Det finnes ulike måter å analysere datamaterialet på, og vi kan ifølge Postholm (2005) dele analysen inn i to deler. Deskriptiv analyse handler om å strukturere datamaterialet og gjøre

det oversiktlig, mens i den teoretiske analysen bruker vi teori og forskerens subjektive teorier. Det er i den deskriptive analysen vi koder og kategoriserer materialet. Jeg leste gjennom transkripsjonene og loggene flere ganger og noterte koder underveis, inspirert av en temasentrert tilnærming, hvor forsker tar utgangspunkt i ulike tema og sammenligner informasjonen fra deltakerne i forhold til det aktuelle temaet (Thagaard, 2009). Jeg laget en oppsummering av intervjuene med utgangspunkt i disse kodene, som hadde nær sammenheng med temaoverskriftene i intervjuguiden. Denne oppsummeringen sendte jeg tilbake til deltakerne som en del av member checkingen (jf. kap. 3.5). Etter at jeg hadde fått tilbakemelding fra deltakerne, samlet jeg de felles kodene fra hvert av intervjuene på eget ark. Neste trinn ble å utarbeide kategorier og subkategorier gjennom å sammenligne sitater fra de tre deltakerne og velge ut sitater som var relevant for problemstillingen. Jeg observerte at kategoriene jeg utviklet hadde større grunnlag i temaene for intervjuguiden enn hovedfokuset til deltakerne, og ønsket heller at kategoriene skulle vokse frem av datamaterialet. Å være fastlåst i førsteinntrykket er en av fallgruvene i analyseprosessen (Fejes & Thornberg, 2009b). Jeg gikk derfor tilbake til transkripsjonene, kodet på nytt og tre hovedkategorier, hver med sine subkategorier, kom til syne. Jeg benyttet meg slik av en Grounded Theory-inspirert tilnærming til dataene, basert på metoden utviklet av Glaser og Strauss, hvor kategoriene vokser frem fra det konkrete datamaterialet (Dalen, 2011). Datamaterialet har gått gjennom flere former for bearbeiding:

Første bearbeidelse	Forskningssamtalen/intervju tas opp på lydbånd.
Andre bearbeidelse	Transkripsjon. Samtale omgjort til tekst.
Tredje bearbeidelse	Koding av transkripsjon med utgangspunkt i tema i intervjuguiden.
Fjerde bearbeidelse	Datareduksjon. Sammendrag av transkripsjonene med utgangspunkt i koder/tema.
Femte bearbeidelse	Samle de felles temaene fra hver informant på samme ark.
Sjette bearbeidelse	Gå gjennom transkripsjonen på nytt, kode og se hvor hovedtyngden i data ligger.
Sjuende bearbeidelse	Sitater som er uttrykk for felles koder samles på eget ark.
Åttende bearbeidelse	Kategorier og subkategorier vokser frem fra datamaterialet.

Figur 4: Skjematisk oversikt over bearbeidelser av datamaterialet (etter Dahl, 2010).

Selv om jeg presenterer en viss rekkefølge på hvordan jeg gikk frem i analysen, var prosessen dynamisk. Jeg forholdt meg hele tiden til helheten i oppgaven og bevegde meg frem og tilbake mellom de ulike fasene (jf. kap. 3.2). Bearbeidelsene av datamaterialet ledet meg frem til tre hovedkategorier, med hver sine subkategorier. Disse presenteres i en tabell:

Tabell 1: Skjematisk oversikt over kategorier og subkategorier.

<i>Kategori</i>	<i>Subkategori</i>
Det spesialpedagogiske arbeidet	- spesialpedagogiske arbeidsoppgaver - holdninger til det spesialpedagogiske arbeidet - utfordringer
Spesialpedagog som profesjon	- stilling og avgrensning av arbeidsoppgaver - samfunnsmandat - selvstendighet - tydelig/utydelig rolle - spesialpedagog som profesjon
Allmennpedagogisk og spesialpedagogisk kompetanse	- kompetanse - spesialpedagogisk arbeid i barnehagen - arbeidsfellesskap

3.5 Kvalitet

I vitenskapelig forskning er det grunnleggende å ha forestillinger om kvalitet (Larsson, 2005). Betegnelsen kvalitet kan handle om en studie blir oppfattet som riktig eller ikke eller brukes som en betegnelse på en godt gjennomført og systematisk studie (Fejes & Thornberg, 2009b; Postholm, 2005). Kvalitet kan ses i sammenheng med troverdighet, som handler om: "The basic issue in relation to trustworthiness is simple: How can an inquirer persuade his or her audiences (inkluding self) that the findings are worth paying attention to, worth taking account of?" (Lincoln & Guba, 1985, s. 290). Ofte brukes begreper som validitet, reliabilitet og generalisering til å beskrive kvalitet i kvalitativ forskning, som henholdsvis handler om hvor troverdig studien er, hvorvidt studien kan etterprøves og reproduseres og allmenn gyldighet (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2010). Lincoln & Guba (1985, s. 11) hevder at bruk av denne typen kvantitative begreper og kriterier i kvalitativ forskning er "conventional (but inapplicable)". I kvalitativ forskning er forskerens rolle av stor betydning, og kunnskapen utvikles i samspill med deltakerne i bestemte kontekster. Derfor er det utfordrende og lite hensiktsmessig å forsøke å reprodusere denne typen kunnskap (Dalen, 2011). Begreper som troverdighet, pålitelighet og overførbarhet kan med fordel anvendes (Thagaard, 2009).

Kvaliteten kan i stor grad ses i lys av meg som forsker siden forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet (Guðmundsdóttir, 2011). Gjennom å være bevisst og synliggjøre hvordan egen subjektivitet påvirker forskningsprosessen, kan kvaliteten på studien økes (Postholm, 2005). Selv om min erfaring med spesialpedagogisk arbeid er noe begrenset, har jeg likevel en tilknytning til feltet (jf. kap. 3.2). Denne bakgrunnskunnskapen tar jeg med meg inn i forskningen, og forforståelsen kan påvirke opplevelser og hvordan jeg tolker fenomenet (Dalen, 2011). Jeg velger å sitere Malinowski og Fettermann om hvordan forskeren skal møte forskningsfeltet: "(...) men forskeren skal møte med et åpent sinn, ikke med et tomt hode"

(Postholm, 2005, s. 128). Min kjennskap til feltet kan slik være en fordel, med forutsetning om at jeg er den bevisst. Pålitelighet i en studie handler om resultatenes konsistens og troverdighet, og for å øke påliteligheten og fordi det i alle faser tas valg som får betydning for kvaliteten, har jeg redegjort for de ulike prosessene i forskningen (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2010). Synliggjøring av det vitenskapsteoretiske fundamentet for studien er en del av perspektivbevisstheten, som Larsson (2005) hevder er et kvalitetskrav. Da hermeneutikk er en del av den vitenskapelige forankringen, blir samsvar mellom del og helhet, og at tolkningene jeg gjør ikke motsier hverandre, av stor betydning. Dette kan omtales som en konsistens i studien (Larsson, 2005). Intern logikk er et annet kvalitetskriterium og handler om en harmoni mellom alle fasene i forskningsprosessen (Larsson, 2005). Gjennom bruk av vedlegg og en grundig beskrivelse av prosessen synliggjøres forskerhåndverket, slik at andre kan se hva jeg har gjort som en støtte til å vurdere prosessen (Postholm, 2005). Mitt utvalg består av tre spesialpedagoger, og antall deltakere kan også påvirke kvaliteten på datainnsamlingen. Begrunnelsen for tre deltakere er muligheten til å gå i dybden, samtidig som et mindre utvalg ville vært for sårbart dersom alle intervjuene ikke gikk som planlagt. Rammene for masteroppgaven setter også begrensninger.

For å heve kvaliteten i min studie benytter jeg to verifiseringsprosedyrer. Hver av deltakerne fikk en oppsummering i etterkant av intervjuene for å se om de kjenner seg igjen i mine beskrivelser og tolkninger. Denne prosedyren omtales som member checking og regnes for å være den mest grunnleggende teknikken for å oppnå troverdighet i studien (Lincoln & Guba, 1985; Postholm, 2005). Jeg unngikk å sende transkripsjonene til deltakerne fordi det kan oppleves uvant å se egen tale skrevet ned, som kunne ha ført til at de ikke kjente seg igjen (Kvale & Brinkmann, 2009). Deltakerne ga uttrykk for å sette stor pris på en slik mulighet til å uttale seg. Samtlige av deltakerne ga tilbakemelding, og kun en av deltakerne hadde noen presiseringer. Jeg har også forsøkt å klargjøre min subjektivitet, som er en annen verifiseringsprosedyre (Postholm, 2005; jf. kap. 3.2). Studien er ikke ment for generalisering, men kan åpne for muligheter til å kjenne seg igjen i deltakernes opplevelse av rollen, omtalt som overførbarhet eller naturalistisk generalisering (Thagaard, 2009; Postholm, 2005).

3.6 Etiske refleksjoner

Etiske refleksjoner vil være en del av alle faser i forskningsprosessen, og alle valg vil ha etiske konsekvenser (Kvale & Brinkmann, 2010; Thagaard, 2009). Dette stiller krav til en reflekterende holdning hos forskeren. Det er utarbeidet forskningsetiske retningslinjer som

omhandler krav om hensyn til enkeltpersoner og institusjoner. I studien har jeg forsøkt å følge disse retningslinjene, med respekt for menneskeverdet som det grunnleggende (Den nasjonale forskningskomité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2006). Deltakerne i prosjektet skal informeres om formål og hovedtrekkene i prosjektet gjennom et informert samtykke, slik at de har gode forutsetninger for å avgjøre om de vil delta eller ikke, og hvilke eventuelle fordeler og ulemper deltakelsen kan få. Gjennom informert samtykke skal forskeren sikre seg at deltakerne deltar frivillig, og deltakerne har rett til å trekke seg når som helst (Kvale & Brinkmann, 2010). Jeg sendte ut informasjonsbrev til deltakerne med informert samtykke, hvor de skrev under på at de ønsket å delta i prosjektet (Dalen, 2011). Deltakerne ble informert om at alle opplysningene blir behandlet konfidensielt, som er viktig for deres følelse av trygghet i situasjonen (Dalen, 2011). Helt fra transkripsjonene til presentasjon av resultater, ble opplysningene anonymisert.

Med intervju følger det en rekke etiske vurderinger. Selv om det er et mål at dialogen mellom intervjuer og deltaker skal være åpen og fri, vil det alltid være en asymmetrisk maktrelasjon. Det er jeg som forsker som har definert tema for samtalen og bestemmer hvilke spørsmål som stilles og følges opp (Kvale & Brinkmann, 2010). Det er forskeren som fortolker og gir mening til det deltakerne har sagt. For å begrense dette ”monopolet på å fortolke” (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 53), valgte jeg å sende en oppsummering av intervjuene til deltakerne, jamfør member checking. Samtidig som en etisk reflekterende holdning i alle faser av forskningsprosjektet er avgjørende for å kunne følge de forskningsetiske retningslinjene, peker Howe og Eisenhart (gjengitt i Larsson, 2005) på at høy etisk verdi kan være med på å redusere andre kvaliteter i studien. For eksempel veier hensynet til deltakernes anonymitet tyngre enn det faglige perspektivet. Ofte kan det være et dilemma ved presentasjon av resultat, om hensynet til troverdighet eller deltakernes anonymitet veier tyngst. Det at mitt utvalg har relativt vide kriterier, og at de er ansatt i en stor kommune, fører til at opplysningene ikke er lett å tilbakeføre. Det gir meg mulighet til å presentere utsagn knyttet til bestemte deltakere, som kan være med på å gi en mer troverdig studie (Dalen, 2011). Etter mailkorrespondanse med Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste og samtale med min veileder, konkluderte vi med at min studie ikke er meldepliktig. Bakgrunnen for dette er at jeg ikke hadde til hensikt å innhente sensitive opplysninger og ikke lagre personopplysninger ved bruk av datamaskin (Norges samfunnsvitenskapelige datatjeneste, 2012). Transkripsjonene ble anonymisert i det de ble lagt inn på datamaskin. I tillegg blir alt av lydfiler, transkripsjoner og annet datamateriale destruert ved prosjektslutt.

Kapittel 4. Resultater og drøfting

I dette kapittelet blir resultatene fra studien presentert og drøftet. Kategoriene jeg kom frem til i analysen, med tilhørende subkategorier, fungerer som utgangspunkt for presentasjonen. De tre kategoriene er: *Det spesialpedagogiske arbeidet*, *Spesialpedagog som profesjon* og *Allmennpedagogisk og spesialpedagogisk kompetanse*. For hver kategori presenteres deltakernes utsagn gjennom oppsummering og direkte sitater. Deretter oppsummerer jeg kategorien kort, før hver del avsluttes med drøfting av kategoriene i lys av teoretisk forankring og min problemstilling: *Hvordan opplever spesialpedagogen sin rolle i barnehagen i møte med føringer for profesjonsutøvelsen?* De tre deltakerne er Kari – spesialpedagog og spesialpedagogisk koordinator, Else – spesialpedagog, spesialpedagogisk koordinator og fagleder og Ragnhild – fagleder (jf. kap. 3.3).

4.1 Det spesialpedagogiske arbeidet

For å få innsikt i spesialpedagogenes opplevelse av egen rolle, trekker jeg frem spesialpedagogiske arbeidsoppgaver, spesialpedagogenes holdninger og utfordringer.

Spesialpedagogiske arbeidsoppgaver

Spesialpedagogene gir uttrykk for å ha en del av de samme arbeidsoppgavene i barnehagen. Sentrale oppgaver alle trekker frem er veiledning, papirarbeid i form av utarbeiding av søknader, individuell opplæringsplan (IOP) og evalueringer, tilrettelegging, observasjon og samarbeid både internt og eksternt. Kari ser det å utarbeide og følge opp IOP som en av sine viktigste arbeidsoppgaver:

Det er viktig, å få laget en god IOP som står i samsvar med sakkyndig vurdering, hvor det er vurdert hva det her barnet trenger for å utvikle seg godt. Også ikke bare det, ikke bare å lage den og skrive den, men å jobbe i forhold til den.

IOP og å følge barnet gjennom dagen, sammen med observasjon, er sentralt for Ragnhild:

Så blir det jo å skrive opplæringsplan, lage tiltak, samarbeid. (...) Og da starter jeg på avdelinga, og følger barnet gjennom dagen, og legger til rette for lek, gode sosiale situasjoner, støtte i forhold til det praktiske, måltid, kle på. Jeg jobber ofte med unger som er veldig dårlig fungerende, som trenger mye hjelp. (...) Jeg blir brukt mye til å gå inn og observere unger som bekymrer.

Else trekker frem at hun i tillegg blir en koordinator for barnet:

Altså, i forhold til timer etter Opplæringsloven, så jobber jeg jo direkte mot barna. (...) Og så tenker jeg på veiledning til personale, foreldre, alt av samtaler, møter... Du blir jo en sånn koordinator for den ungen. Du får en sånn ansvarsbit i forhold til det.

Holdninger til det spesialpedagogiske arbeidet

De tre spesialpedagogene hadde en del felles oppfatninger om hva de sentrale idealer og mål for det spesialpedagogiske arbeidet er, som å gi hjelp, skape trygghet og tillit og å lykkes i arbeidet. Kari forteller:

Det er jo helt sentralt at det barnet her får god nok hjelp. Får den hjelpa som... grunnlagsdokumentet vårt er jo den sakkyndige vurderingen. (...) Og det er sentralt at man jobber i forhold til det. Og har som et tydelig mål å hjelpe og støtte en god utvikling, til å erobre flere områder å lykkes på. Det er helt sentralt.

Ragnhild ser i likhet med Kari det å lykkes som en sentral del av arbeidet:

Det er jo å lykkes da. Lykkes i å gjøre barnet enda mer kompetent. Mestring tenker jeg. (...) Men jeg tenker at det å se og forstå og tolke ungen sånn at du kan være den beste støtta for det barnet i en periode av livet, er kanskje noe av det viktigste du kan oppnå som, som pedagog, tenker jeg da.

Else vektlegger å se barnet, og i likhet med Kari å jobbe i forhold til sakkyndig vurdering:

Målene, ja. Det må jo være fortsatt å se ungen og jobbe med det du er satt til. Vi skal jo forholde oss til en sakkyndig vurdering når vi jobber som spesialpedagog, så vi må jo ta utgangspunkt i den. Og se utviklinga på ungen og evaluere underveis, tenker jeg.

Spesialpedagogene forholder seg til ulike lovverk i arbeidet og trekker særlig frem opplæringsloven og barnehageloven. Selv om barnet får tildelt timer etter opplæringsloven, understreket Kari at barna får spesialpedagogisk hjelp og ikke opplæring.

Knyttet til organisering av den spesialpedagogiske hjelpen, viste deltakerne noe ulike holdninger til det å utføre hjelp. Kari forteller:

Men hjelpen organiseres når barnet er lite, veldig nært knyttet til lek og aktivitet på avdelingen. Etter hvert så blir det også individuelt tilrettelagte treningsaktiviteter. Med først det ene barnet og så utvide littegranne med å ta med ett eller to til.

Else peker på betydningen av at dersom hjelpen skal utføres i grupper, må gruppene bestå av barn med lignende vansker. Mens Kari og Else tidvis tilrettelegger for individuelle treningsaktiviteter, viser Ragnhild gjennomgående i intervjuet at hun er motstander av å ta barnet ut av gruppen:

Jeg mener at det spesialpedagogiske arbeidet skal foregå i det naturlige miljøet til ungene, så har jeg vært motstander av å ta de ut av gruppe bestandig. (...) Ut ifra de timene, så er jeg til stede, og starter alltid dagen med å si sånn til det barnet og de andre barna: "I dag er jeg her sammen med dere, og jeg skal være mye sammen med det barnet. Og i dag skal vi leke oss". (...) Sånn at andre ikke føler seg utestengt. Og da har jeg alltid gjennom det spesialpedagogiske arbeidet vært til stede for det barnet og den barnegruppa der den ungen har vært da.

Utfordringer

Det spesialpedagogiske arbeidet kan fortone seg ulikt. Spesialpedagogene fortalte at ulike faktorer som antall timer, barns behov og organisering innad i enheten påvirker arbeidet. Når Else får spørsmål om hvordan en vanlig arbeidsdag kan se ut, svarer hun: "Det er ikke noen

oppskrift å jobbe som spesped”. Arbeidsdagen til en spesialpedagog krever derfor en evne til å lede seg selv, som Kari er opptatt av: ”Det er ganske viktig, og det er viktig i alt arbeid egentlig, det å klare å lede seg selv, altså, i forhold til det oppdraget, kan vi kalle det da, som man har”. Kari, Else og Ragnhild opplever ulike utfordringer i rollen som spesialpedagog.

Kari forteller:

Nei, altså, de aller fleste områdene er en utfordring. (...) Nei, det er nye utfordringer hele tiden for å si det sånn, så på en måte tror jeg man kan si det sånn at det er utfordringer, men etter hvert som du jobber, så feller det seg ned noen gode løsninger på *det* og noen gode løsninger på *det*. Men utfordringene blir det aldri slutt på, vet du.

Kari ser utfordringene som en naturlig del av det spesialpedagogiske arbeidet, men mange av utfordringene, eller vanskelighetene, for å bruke Kari sitt begrep, har sammenheng med tilgang på ressurser. Eksempler Kari nevner er økonomi, tildeling av antall timer, å oppfylle det som står i den sakkyndige vurderingen med lite ressurser og tilgang på rom. At de ikke får tilstrekkelig med ressurser, særlig i forhold til barnehageloven, ser Else som en utfordring. Andre utfordringer hun opplever er at utredninger tar lang tid og at barnet i noen tilfeller ender med å bli en ”kasteball i systemet når de sendes hit og dit”. Ragnhild erfarer at ting tar tid som utfordrende, da hun ønsker å sette i gang tiltak raskt. I tillegg opplever hun at det eksisterer et stort koordineringsbehov for barn og familier på grunn av at mange saksbehandlere er involvert.

Sammendrag av kategorien det spesialpedagogiske arbeidet

Oppsummert kan vi si at spesialpedagogene opplever å ha en del felles spesialpedagogiske oppgaver, som blant annet veiledning, tilrettelegging og samarbeid. De har noe ulike holdninger til organisering av det spesialpedagogiske arbeidet, og hvorvidt barnet kan tas ut av gruppen. Samtidig blir det å hjelpe barnet til en god utvikling sentralt for alle spesialpedagogene. Alle spesialpedagogene opplever former for utfordringer i arbeidet, blant annet knyttet til ressurser.

Drøfting av kategorien det spesialpedagogiske arbeidet

I drøftingen av det spesialpedagogiske arbeidet, er fokusområdene spesialpedagogens arbeidsoppgaver, organiseringen av det spesialpedagogiske arbeidet og utfordringer i arbeidet.

Store deler av spesialpedagogene sitt arbeid i barnehagen har bakgrunn i opplæringsloven § 5-7, rett til spesialpedagogisk hjelp under opplæringspliktig alder. I dette arbeidet skal det foreligge en sakkyndig vurdering (§ 5-3) og ut ifra denne fattes et enkeltvedtak. En analyse av

datamaterialet viser at nettopp sakkyndig vurdering styrer retningen på mye av spesialpedagogenes arbeid, som kan illustrere et individuelt fokus (Tangen, 2008). Gjennom å sammenligne spesialpedagogenes arbeidsoppgaver, blir det tydelig at mange av arbeidsoppgavene er felles. Veiledning, utarbeiding av søknader, utarbeide og følge opp individuelle opplæringsplaner, observasjon av barn, tilrettelegging for barn og samarbeid blir alle sett på som viktige oppgaver i profesjonsutøvelsen. Dette kan illustrere en viss forutsigbarhet og en felles kjerne i det spesialpedagogiske arbeidet, til tross for noe vage rammer for profesjonsutøvelsen i form av et lite løftet frem samfunnsoppdrag og profesjonsutøvelse i spenningen mellom et modernistisk og postmodernistisk paradigme (Hausstätter, 2007; Simonsen, 2010).

Spesialpedagogenes arbeidsoppgaver kan ses i lys av spesialpedagogikkens overordnede mål, som grunnleggende sett handler om å hjelpe mennesker som trenger det i sin utvikling, og mer utdypende handler om å fremme gode vilkår for barn som møter vansker i utviklingen (Hausstätter, 2007; Tangen, 2008). Spesialpedagogene i min studie er særlig opptatt av det å støtte og hjelpe barnet og å lykkes i arbeidet med å tilrettelegge for en god utvikling, noe som sammenfaller med spesialpedagogikkens overordnede mål, samtidig som spesialpedagogene har et ansvar for både forebygging og å oppdage barn med særlige behov (Rammeplan, 2011; Tangen, 2008). Når deltakerne arbeider med utgangspunkt i sakkyndig vurdering, kan vi tenke oss at fokus er å forebygge videre utvikling av vansker, som kan karakteriseres som sekundær og tertiær forebygging. I situasjoner hvor spesialpedagogene blir bedt om å observere barn personalet undrer seg over, handler det i større grad om å oppdage eventuelle vansker og hovedvekten kan være sekundær forebygging (Befring, 2008a).

Spesialpedagogene synliggjør et individuelt fokus i profesjonsutøvelsen gjennom å arbeide med enkeltbarn og støtter barnet i sin utvikling, samtidig med et kontekstuel fokus da arbeidet utføres i barnehagen som kontekst (Tangen, 2008). Det individuelle og kontekstuelle fokuset kan samtidig illustrere et vidt perspektiv på faget, da spesialpedagogene både fokuserer på vansker i utviklingen og utviklingsvilkår i barnehagen (Groven, 2013). Selv om spesialpedagogene ivaretar et individuelt-kontekstuel fokus og det forebyggende perspektivet i sin profesjonsutøvelse, tar det meste av arbeidet utgangspunkt i enkeltbarnet.

Organiseringen av det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen kan si noe om holdninger, kompetanse og intensjoner (Helland, 2008; Groven, 2013). Deltakerne organiserer arbeidet ulikt i forhold til om hjelpen foregår i barnegruppen, i mindre grupper eller alene sammen

med en spesialpedagog, førskolelærer eller assistent (Groven, 2013). Alle de tre organisasjonsformene er representert i deltakerne som gruppe, men det er klare forskjeller mellom to av deltakerne som benytter seg av alle de tre organisasjonsformene og en deltaker som er helt i mot å ta barnet ut av gruppen, med bakgrunn i at hjelpen skal foregå i barns naturlige miljø. De to deltakerne som tidvis tar barnet ut av gruppen ved tilrettelegging av individuelle aktiviteter, kan ha en kombinasjon av en individuell og relasjonell forståelsesmåte, der både individuelle særtrekk og normer og krav i konteksten er fremtredende (Tangen, 2008). Spesialpedagogen som ikke tar barnet ut av barnegruppen, kan representere en holdning med innslag av en samfunnsmessig og kulturell forståelse av funksjonsnedsettelse, på den måten at hun ønsker å endre noe hun ser som funksjonsdiskriminerende forhold i samfunnet og opplever at med riktig tilrettelegging i miljøet har alle barn best nytte av å være i en barnegruppe (jf. Tangen, 2008). En slik karakterisering kan benyttes for å belyse gjeldende sannheter, da spesialpedagogikk eksisterer i et spenningsfelt mellom modernisme og postmodernisme (jf. Hausstätter, 2007; Kuhn, 1996). At spesialpedagogene organiserer det spesialpedagogiske arbeidet noe ulikt, kan illustrere hvordan en faktor som spesialpedagogens egenart i form av ulike holdninger kan påvirke organiseringen, samtidig som organiseringen synliggjør holdninger (Groven, 2013).

Ser vi holdningene til deltakerne i lys av Meld. St. 18 (2010-2011), som understreker at hjelpen ikke skal føre til segregering av barn, kan det å ta barnet ut av barnegruppen virke noe motstridende. Samtidig sier samme melding at hensynet til barnets beste alltid veier tyngst, og åpner slik for å ta barnet ut av gruppen der det er hensiktsmessig for barnet. I denne sammenheng kan spenningsforholdet mellom inkludering og segregering gjøre seg gjeldende for deltakerne. Selv om deltakerne ikke nevner dette dilemmaet eksplisitt, er det noe spesialpedagogene må forholde seg til daglig og som kommer til uttrykk i organiseringen av arbeidet, hvor deltakeren som ikke tar barnet ut av gruppen kan ha en noe annen oppfatning av begrepet inkludering enn de andre. Solli (2010) hevder nettopp at den spesialpedagogiske forståelsen er avgjørende for hvordan tiltakene oppfattes, og at en inkluderende barnehage skapes når spesialpedagogiske tiltak innlemmes i hverdagen. Når spesialpedagogene vurderer om de skal ta barnet ut av gruppen, må de utøve skjønn med utgangspunkt i få holdepunkter da rammene for profesjonsutøvelsen er noe vage (Grimen, 2008). Dette påvirker organiseringen sammen med ressurser, hvilke tiltak som gir barnet gode utviklingsmuligheter, kultur i barnehagen og spesialpedagogens og barnets egenart, aktualisert av deltakernes utsagn om hva som setter rammer for profesjonsutøvelsen (Groven, 2013). Organiseringen av

det spesialpedagogiske arbeidet kan samtidig ses i lys av skillet mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk, da skillet i stor grad handler om tiltakene er rettet mot hele barnegruppen eller enkeltbarn (Utdanningsdirektoratet, 2009). Spesialpedagogen som ikke tar barnet ut av gruppen, vil forholde seg til hele barnegruppen i det spesialpedagogiske arbeidet. Dette kan synliggjøre en holdning i samsvar med Midtlyngutvalget som hevder at en forbedring av de allmenne ordninger er det viktigste tiltaket for barn og unge med særskilte behov, som igjen kan tolkes som at spesialpedagogiske tiltak burde innlemmes i allmennpedagogiske tiltak (Meld. St. 18 (2010-2011)).

Rollen som spesialpedagog viser å føre med seg ulike utfordringer for deltakerne. Arbeidet i seg selv oppleves utfordrende, det spesialpedagogiske arbeidet har noe ulikt innhold og rammene for profesjonsutøvelsen oppleves å være noe utydelig. Disse utfordringene kan vi se i sammenheng med Groven (2013) sin modell over faktorer spesialpedagogene må forholde seg til, både innen og utenfor barnehagen, eksempelvis i form av praksis i barnehagen og statlige/kommunale føringer. Deltakerne opplever at praksis kan være noe ulik mellom spesialpedagoger og at statlige/kommunale føringer er noe utydelig. Andre utfordringer er særlig knyttet til tilgang på ressurser, for eksempel i forhold antall timer tildelt etter opplæringsloven (1998). Vi kan stille spørsmål om i hvilken grad dette kan ha sammenheng med overgangen fra øremerking av ressurser til barn med nedsatt funksjonsevne til rammefinansiering i 2011 (jf. NOU 2012: 1). Tilbudet til barn med spesielle behov er blitt dårligere, noe som kan tyde på at endringene har slått uheldig ut for barn med spesielle behov (Hulthin & Pålerud, 2013). Dette, sammen med behovet for en tydeliggjøring av kommunens ansvar i forhold til å tilrettelegge for barn med nedsatt funksjonsevne, kan tydeliggjøre at situasjonen i dag ikke er optimal, noe deltakerne også opplever (jf. NOU 2012: 1). Forhold knyttet til enkeltvedtak og ressurstildeling kan ses i sammenheng med overordnede statlige føringer og ønsket utvikling fra myndighetene sin side. Myndighetene ønsker at det skal fattes færre enkeltvedtak og at en større del av den spesialpedagogiske hjelpen skjer innenfor det ordinære tilbudet (Meld. St. 18 (2010-2011)). Dette kan føre til utfordringer for spesialpedagogene i form av at det spesialpedagogiske arbeidet får en annen form.

4.2 Spesialpedagog som profesjon

Spesialpedagogene som deltar i studien utøver sin rolle innenfor profesjonen spesialpedagog. Her analyseres elementene stilling og avgrensning av arbeidsoppgaver, samfunnsmandat,

selvstendighet, tydelig/utydelig rolle og til slutt et helhetlig perspektiv på spesialpedagog som profesjon.

Stilling og avgrensning av arbeidsoppgaver

Ingen av de tre spesialpedagogene i studien er ansatt kun med tittelen spesialpedagog (jf. kap. 3.3). De erfarer at spesialpedagogen ofte har en kombinasjonsrolle, og den umiddelbare responsen til Kari på spørsmål om hvilken stilling hun har, kan illustrere opplevelsen av mangfoldet av roller: ”Ja, hva skal jeg si”. Spesialpedagogene har heller ingen spesifikk arbeidsinstruks de forholder seg til. Else sier: ”Nei, det har jeg ikke. Nei. Spesialpedagogene har ikke det”. Mens Ragnhild på sin side forteller: ”Det var et spørsmål som jeg ikke har tenkt over, faktisk. Vet du, jeg tror ikke det, nei. Fordi at jeg tok det for gitt hva rammene var”. De har likevel visse rammer for arbeidet, og Kari presiserer føringene for profesjonsutøvelsen: ”Føring for spesialpedagogens arbeid ligger i forståelsen av barnets funksjon og behov sammen med sakkyndig vurdering, enkeltvedtaket, rammeplan og barnehageloven”.

Samfunnsmandat

Spesialpedagogens samfunnsmandat er ikke eksplisitt uttalt, og Kari reflekterer i forhold til om mandatet kanskje kunne vært uttalt i større grad:

Utdanningsforbundet snakker om samfunnsmandat. Det er jo også en interessant formulering. Hva er mandatet? Og det setter jo rammer for virksomheten det også. (...) For det her er veldig individorientert arbeid. (...) Men likevel så mener jeg det går an å ta ut noe som er sentralt, som omfatter: hva gjør en spesialpedagog, hva skal en spesialpedagog gjøre, uavhengig av de ulike diagnosene da.

Kari ser verdien av en tydeliggjøring og peker på at det er behov for en slags redefinering av feltet: ”Om ikke nye tanker, men si dem igjen, eventuelt plassere dem i forhold til det nye”.

Også Ragnhild opplever at rammene for profesjonsutøvelsen kan være noe utflytende:

For det er, det klabbes litt, også er det litt vanskelig noen ganger i forhold til rolleavklaring, å vite hvor, altså rammene våre kan være litt utflytende noen ganger. ”Det her har jeg egentlig ikke noe med,” kan jeg si, men så må jeg blande meg likevel fordi jeg ser at foreldre og barn trenger det her.

På den annen side mener Ragnhild at en konsekvens av tydeligere rammer, eksempelvis i form av arbeidsinstruks, kan være at hun blir ”en vanskelig medarbeider”, som hun selv sier:

Og så tenker jeg at viss vi hadde skulle hatt det, så tror jeg at jeg kanskje hadde kommet til å vært en vanskelig medarbeider, fordi at jeg tenker at vi kan ikke holde oss til de rammene når vi skal se barns behov. Da går en både inn og ut av sånne roller og instruks.

Hvordan mangel på klare rammer kan påvirke rollen som spesialpedagog har Kari erfart:

Fordi at når man trenger folk, så trenger man folk. Og da, på en måte, blir det litt vanskelig å si: ”nei, jeg er spesialpedagog, jeg skal ikke holde på med sånt”. Også fordi du ikke har noen sånn entydig

instruks. (...) Jeg vet veldig godt hva hovedoppgavene mine er, og hvor området mitt ligger, og det gjør jo på en måte alle andre og, men noen ganger, så må man gå ut av det.

Else ga ikke direkte uttrykk for at samfunnsmandatet opplevdes utfordrende, men svarer følgende på spørsmål om samfunnsmandatet: ”Det var et stort spørsmål. (...) Nei, altså jeg tenker på å vise kompetansen sin og se nytten av det arbeidet som gjøres da, tenker jeg”.

Selvstendighet

Høy grad av selvstendighet i profesjonsutøvelsen viser seg å være felles for de tre deltakerne. I hvilken grad Else opplever seg selvstendig i rollen som spesialpedagog, formulerer hun slik:

For min del, veldig selvstendig. Men det har jo kanskje litt med typen å gjøre det også. Ja, etter så mange år så føler jeg at jeg jobber veldig selvstendig, ja.

Ragnhild kjenner på en indre trygghet og høy faglig bevissthet i arbeidet, samtidig som selvstendigheten gjør henne ydmyk, og Kari opplever selvstendigheten som positiv. Deltakerne gir uttrykk for at selvstendigheten har sammenheng med deres lange erfaring innenfor det spesialpedagogiske feltet, og Else reflekterer om erfaring: ”Men det der er jo alt avhengig av hva du har vært borti tidligere, sant ja? Hvilke erfaringer du har”.

Tydelig/utydelig rolle

Deltakerne har noe ulike oppfatninger om egen og andres opplevelse av rollen som spesialpedagog. Ragnhild er tydelig på at hun vet hva rollen krever og at den ikke oppleves uklar for henne: ”Uklar synes jeg jo ikke, jeg da. Rollen er jo at du har mer kompetanse enn grunnutdanningen i forhold til å være pedagog, til å kunne observere, tolke og forstå hva barn trenger”. Kari har samtidig forståelse for at rollen kan oppfattes noe uklar utenfra:

Ja, for meg er den ikke det. Men viss jeg går ut av meg selv, stiller meg der og prøver å se hva de andre ser, så, tror jeg nok at det kan oppleves som litt uklart, ja. Hva kan man gjøre? Hva kan man ikke gjøre? Kan du gjøre det? (...) Jeg husker tilbake, så husker jeg at folk synes det var uklart. ”Jammen, vi er jo fire.” ”Nei, vet du, vi er ikke det.” Så jeg hadde noen slike runder.

Slik påpeker hun hvordan spesialpedagogen selv definerer egen rolle og at det stilles krav om å være tydelig i rollen. Else ser betydningen av å involvere personalet i det spesialpedagogiske arbeidet, slik at de får en forståelse for hva det innebærer:

(...) at det spørs jo hva du gjør det til selv, det. Viss du sitter alene med et barn og ikke involverer noen andre i det, så skjønner jeg at andre synes det at den spesialpedagogen der er et underlig menneske. Ja, men det handler om hva du vil involvere andre i, tenker jeg.

Spesialpedagog som profesjon

Deltakerne hadde i ulik grad reflektert rundt profesjonen spesialpedagog, men kunnskap og kompetanse stod sentralt hos alle. Kari legger ulike elementer i begrepet profesjon:

Det er, hva ligger i yrkeskodeksen, ikke sant? Og der ligger det jo på en måte, egentlig alt. Det ligger jobbenevne, det ligger forventninger, det ligger praktisk yrkesutøvelse, det ligger etiske holdninger for eksempel. Det er veldig viktig akkurat nå i forhold til Utdanningsforbundet, profesjonsetisk plattform.

Else ser profesjonsbegrepet i forhold til å være profesjonell og fokuserer på personen i rollen: ”Det der også er jo personavhengig, vil jeg si. Fordi at du kan jo ha lest deg opp på mye, men viss du ikke klarer å praktisere det du har lest, så kan det bli vanskelig”. Det personlige og faglige elementet er fokus hos Ragnhild, og hun uttrykker at hun ser å være pedagog som en del av hennes identitet:

Det første som jeg tenker på er at vi har en identitet i det du er utdannet til, og det du står i hver eneste dag. (...) Vi skal ha en profesjon, vi skal ha en utdanning, og vi skal vite hva vi holder på med (...). Så da tenker jeg på det personlige elementet og det faglige elementet. (...) Jeg kan på fleip si at jeg er jo ikke pedagog når jeg kommer hjem, men jeg vet at jeg er det likevel. Fordi at jeg tenker likt, fordi det er en del av personligheten min.

Ragnhild erfarer at profesjonen kan ha ulikt innhold. For henne er det, i likhet med Kari, en selvfølge å utføre oppgaver som ikke nødvendigvis oppfattes som spesialpedagogiske, men Ragnhild sier samtidig: ”Men jeg er veldig klar over at det arbeides veldig forskjellig”. Else, på sin side, opplever ikke at hun har arbeidsoppgaver hun vil karakterisere som ikke-spesialpedagogisk, selv om dette avhenger av hva en legger i begrepet. Hun sier også: ”Nei, altså. Jeg kjører mitt løp. Jeg forholder meg til sånn som vi har det i dag, tenker jeg”.

Deltakerne har slik noe ulike oppfatninger om innholdet i og avgrensning av profesjonen.

Det eksisterer få føringer for hvem som skal utføre det spesialpedagogiske arbeidet. Kari viser likevel til en opplevd positiv endring fra Pedagogisk psykologisk tjeneste sin side, hvor de i sakkyndige vurderinger skriver hvem arbeidet skal utføres av og om deler av arbeidet kan utføres av assistent. Dersom andre enn spesialpedagoger skal utføre spesialpedagogiske arbeidsoppgaver, understreker deltakerne betydningen av veiledning. Blant annet Else forteller om assistenter som med veiledning av spesialpedagoger kan gjøre en god jobb: ”Som sagt, jeg har flinke assistenter og jeg, som kunne jobbet, som sklir veldig lett inn i en spesialpedagogisk rolle. Så det handler som hva du veileder dem til”. Kari peker på sin side på at kunnskap er avgjørende i det spesialpedagogiske arbeidet:

Du må ha en bevissthet om hva du gjør, du må ha kunnskap (...). Du må forstå hva du holder på med. Så det er ikke bare å bytte bleie og hjelpe han å trekke opp ermene når han skal vaske fingrene, altså.

Selv om personer uten spesialpedagogisk utdanning kan utføre spesialpedagogiske oppgaver, mener Ragnhild at noen oppgaver likevel burde vært forbeholdt de med utdanning og erfaring, eksempelvis når det gjelder utarbeiding av søknader:

Så jeg tenker at vi har noen arbeidsoppgaver som bør være til de som har god erfaring og utdanning. Og nå vet at jeg nok, at viss du publiserer det, får motbør, men jeg står for det. For jeg har møtt mange som ikke kan å skrive. Og det tjener ikke barnet eller familien.

Samtidig reflekterer Ragnhild rundt det grunnleggende rundt spesialpedagog som profesjon og stiller spørsmål om vi egentlig trenger spesialpedagoger i barnehagene:

Men jeg har jo en hemmelig drøm om at spesialpedagoger skal ut. Fordi at vi skal være så godt rustet at vi klarer å ivareta alle barns behov. (...) Men jeg ser jo at vi har behov for kollegaer som har ekstra kompetanse om samspillsproblemer og om ulike funksjonshemminger. Så jeg tenker veldig dobbelt om det. Ja, vi må ha spesialpedagoger, men enn så fint, men er det en utopi kanskje, å være så idealistisk, eller være så ambisiøs på alles vegne at vi overflødiggjør en yrkesgruppe.

Sammendrag av kategorien spesialpedagog som profesjon

Deltakerne erfarer at rollen som spesialpedagog ofte inngår i en kombinasjonsrolle, og ingen av spesialpedagogene er ansatt kun med tittelen ”spesialpedagog” eller har en egen arbeidsinstruks. De opplever spesialpedagogens samfunnsmandat noe utydelig og utfordrende, og graden av selvstendighet i arbeidet er høy. Selv opplever de egen rolle som ganske tydelig, selv om den kan oppleves noe uklar utenfra. Profesjonsbegrepet har noe ulikt innhold for deltakerne, men kunnskap, kompetanse, profesjonalitet og personen i rollen er sentral. I forhold til profesjonen spesialpedagog, ses den i sammenheng med hva som er spesialpedagogens oppgaver og avgrensning av profesjonen, og dette oppleves noe ulikt.

Drøfting av kategorien spesialpedagog som profesjon

Dimensjoner jeg drøfter i denne delen er rammer for profesjonsutøvelsen, tydeliggjøring av samfunnsmandat, avgrensning av profesjonen og veien videre for profesjonen.

Spesialpedagog er en profesjon, eller en semiprofesjon, og spesialpedagogene i denne studien utøver sitt yrke innenfor barnehagen som organisasjon (jf. Etzioni, 1978). Både organisasjonen og omgivelsene er med på å sette rammer for spesialpedagogens profesjonsutøvelse (Irgens, 2007; Nylehn, 2002). For deltakerne er forståelsen av barnets behov, sakkyndig vurdering, enkeltvedtak, barnehagelov, opplæringslov, rammeplan, tidlige erfaringer, kunnskap innen feltet, samfunnsmandat og barnehagens grunnsyn elementer som setter rammer for deres virksomhet. Dette sammenfaller i stor grad med Groven (2013) sin modell over elementer spesialpedagogen må forholde seg til, som blant annet viser til kontekst i opplæringsarenaer, statlige og kommunale føringer og praksis. Disse rammene kan være med på å tydeliggjøre spesialpedagogens oppgaver. Til tross for dette, opplever deltakerne at rammene for arbeidet er ”litt utflytende noen ganger”, som kan være med på å illustrere en opplevelse av at spesialpedagog som profesjon ikke er tydelig avgrenset (Groven,

2013). Vi har sett at faget spesialpedagogikk er spenningsfylt og blir utsatt for press relatert til kunnskapsgrunnlag og samfunnsnytte (Arnesen & Simonsen, 2012). Dette kan komme til uttrykk gjennom mangel på stillingsinstruks, sammen med at ingen av de tre spesialpedagogene er ansatt i barnehagen kun med tittelen spesialpedagog, som kan bidra til at rammene for profesjonsutøvelsen oppleves noe utydelig.

Simonsen (2010) fremhever at spesialpedagoger ikke har et eksplisitt uttalt samfunnsmandat å forholde seg til, og at det blir opp til spesialpedagogene selv å identifisere og analysere hva som ligger til grunn for arbeidet. Samtidig stiller hun spørsmål om hvilke konsekvenser slike tolkninger kan få for arbeidet. Til tross for denne uttrykte bekymringen, kan det virke som at deltakerne har en relativt felles forståelse av innholdet i samfunnsmandatet. Felles for spesialpedagogenes oppfatning er ønsket om å lykkes i arbeidet med barna, skape gode dager og å se barnet. Dette kan vi se henger tett sammen med det overordnede målet og legitimeringsgrunnlaget for spesialpedagogisk arbeid, som blant annet handler om å skape gode forutsetninger for læring og utvikling (Tangen, 2008; Befring, 2008b). Selv om de overordnede intensjoner for arbeidet er relativt like hos deltakerne, har de likevel noe ulike arbeidsmåter og tolkning av begreper (jf. kap. 4.1).

Deltakerne nevner ikke samfunnspolitiske mål som inkludering, likeverd og deltakelse i sammenheng med samfunnsmandatet, men disse verdiene virker likevel å være til stede i det spesialpedagogiske arbeidet gjennom holdningene som kommer til uttrykk i deltakernes utsagn (Tangen, 2008). Utsagn som omhandler ønsker om å tilrettelegge for utvikling med utgangspunkt i barns forutsetninger og at barn ikke skal tas ut av barnegruppen, kan ha bakgrunn i holdninger om likeverd, deltakelse og inkludering. Slik kan vi tolke begrepene som å være en del av paradigmet deltakerne utøver sin profesjon innenfor, som er allment akseptert og fungerer som en sannhet (Kuhn, 1996). Dersom årsaken til at deltakerne ikke omtaler inkluderingsbegrepet har sammenheng med at det er en del av paradigmet, kan det illustrere det problematiske i paradigmebegrepet. Blir inkludering sett som en vedtatt sannhet, kan det føre til at deltakerne ikke er kritisk reflekterende i utøvelsen av egen profesjon (Hausstätter, 2007). På en annen side kan fraværet av inkluderingsbegrepet, tolkes i retning av at det spesialpedagogiske arbeidet i større grad har et individuelt fokus. En slik holdning kan stå i samsvar med et smalt perspektiv på faget, hvor arbeidet er individorientert (Groven, 2013). Deltakernes arbeid med sakkyndig vurdering og individuell opplæringsplan som utgangspunkt, kan være med på å illustrere hvordan enkeltbarns behov utgjør en stor del av

rammene for profesjonsutøvelsen. Med utgangspunkt i at samfunnsmandatet er noe utydelig, kan disse dokumentene være med på å tydeliggjøre spesialpedagogenes rolle i barnehagen.

Forståelsen av samfunnsmandat avhenger av hvor spesialpedagogen arbeider og oppgavens egenart (Groven, 2013). Siden spesialpedagogene i min studie er ansatt i barnehagen, vil barnehagens samfunnsmandat ha betydning for spesialpedagogenes forståelse av samfunnsmandatet. Spesialpedagogene bidrar gjennom sitt arbeid til at barna får det tilbudet de har krav på, både ut ifra barnehagens formålsbestemmelser og opplæringsloven, da enkeltvedtak, sakkyndig vurdering og barnehagens grunnsyn danner grunnlaget for arbeidet (jf. Rammeplan for barnehagen, 2011; opplæringsloven § 5-7). Ingen av deltakerne nevner det å forberede barna til skolens krav som en del av spesialpedagogens samfunnsmandat, noe Meld. St. 18 (2010-2011) understreker er hovedformålet med den spesialpedagogiske hjelpen. Dette er også en del av barnehagens samfunnsmandat (Rammeplan for barnehagen, 2011). Deltakerne er derimot opptatt av at det er en forskjell mellom opplæringen i skolen og hjelpen barna får i barnehagen, noe som kan tyde på at barnehagens egenart og anerkjennelse av barndommens egenverdi er sentralt, fremfor å se det de gjør som skoleforberedende aktiviteter (jf. kap. 2.3). Samtidig vil det å tilrettelegge for utvikling og mestring, som spesialpedagogene ser som viktige oppgaver, kunne føre til at barna er bedre rustet til å begynne på skolen, selv om dette ikke er spesialpedagogenes hovedfokus.

Et resultat, som kan ha bakgrunn i de noe uklare rammene for det spesialpedagogiske arbeidet, er at alle deltakerne opplever høy grad av selvstendighet i profesjonsutøvelsen. Høy grad av selvstendighet, autonomi, er samtidig et kjennetegn på profesjoner, og er anvendbart på spesialpedagog som semiprofesjon, da skillet mellom de klassiske profesjoner og semiprofesjoner ofte er lite synlig i drøfting av profesjoner (Molander & Terum, 2008; Moos & Krejsler, 2003). Dette kan være med på å understreke det individuelle ansvaret spesialpedagogene har, som fører med seg etiske konsekvenser (Simonsen, 2010). En av deltakerne trekker frem Utdanningsforbundet sin etiske plattform for lærerprofesjonen, og hun understreker det etiske ansvaret som en betydningsfull del av arbeidet og profesjonen. Grimen (2005) bekrefter det etiske ansvaret profesjonsutøvere har, gjennom både samfunnsoppdraget og hver enkelt utøvers etiske ansvar.

Samtidig som *rammene* for profesjonsutøvelsen kan oppleves noe utydelig for spesialpedagogene, er det likevel en enighet om at *rollen* som spesialpedagog ikke oppleves

utydelig. Rollen handler om en spisskompetanse i forhold til å observere og forstå barn, og å veilede og involvere øvrig personale i arbeidet. Likevel kan de ha forståelse for at rollen kan oppleves noe utydelig for andre enn dem selv. Deltakerne har erfaringer med at det tar tid å etablere egen rolle og opparbeide en felles forståelse av rollen. Spesialpedagogene befinner seg i ulike relasjoner, som alle stiller forventninger til rollen (Merton, 1968). Fraværet av arbeidsinstruks og de ellers noe uklare rammene for profesjonsutøvelsen, kan føre til at spesialpedagogen må ”forhandle” egen rolle i den aktuelle konteksten. Her gjør det postmodernistiske paradigmet seg gjeldende i profesjonsutøvelsen, da profesjonen oppleves noe uklar og deltakerne konstruerer egen identitet (Guneriusen, 1999). Deltakerne erfarer i tillegg at det stilles krav om å være tydelig i rollen som spesialpedagog, som kan betraktes som et resultat av de noe vage føringene for spesialpedagogen. Å være tydelig i rollen kan oppleves som nødvendig for å synliggjøre for andre hva en spesialpedagog egentlig er.

Spesialpedagogikkens samfunnsmandat er lite løftet frem, aktualisert av to av deltakerne som ga uttrykk for at det på den ene side er et følt behov for bevisstgjøring og tydeliggjøring av samfunnsmandatet (jf. Simonsen, 2010). Deltakerne ser mulighetene for å trekke ut det sentrale i forhold til hva en spesialpedagog er og skal gjøre. Ser vi dette i sammenheng med statlige føringer, hvor vi må tilbake til 1973 for å finne en avklaring om hva en spesialpedagog er, kan det tyde på at behovet er til stede (NOU 1973: 15, gjengitt i Groven, 2013). Vi kan se konsekvensene av en eventuell tydeliggjøring av den spesialpedagogiske profesjonen i et profesjonsperspektiv. Gjennom samfunnsmandatet får profesjoner mer eller mindre eksklusiv rett til å utføre bestemte arbeidsoppgaver (Molander & Terum, 2008). Siden samfunnsmandatet ikke er eksplisitt uttalt, har ikke spesialpedagogene denne eksklusive retten til å utføre oppgavene. Profesjonen spesialpedagog kjennetegnes altså av en svak jurisdiksjon (Groven, 2013), og deltakernes utsagn om å tydeliggjøre rollen, kan tolkes som et ønske om en endring av profesjonens svake jurisdiksjon. På den annen side bemerker deltakerne at det å tydeliggjøre rammene for det spesialpedagogiske arbeidet kan føre med seg nye utfordringer. Vi har sett at mandatet til spesialpedagogene tar utgangspunkt i barns behov. Tydeligere rammer i form av hva spesialpedagogene skal gjøre og ikke, tror de kan komme i konflikt med hensynet til barnets behov. Det spesialpedagogiske arbeidet er som vi har sett individuelt orientert (Tangen, 2008). Deltakerne opplever derfor et spenningsforhold mellom tydeliggjøring av egen rolle som spesialpedagog og hensynet til barns behov. Ønsket om sterkere jurisdiksjon for profesjonen, kan slik bli en utfordring og stå i et motsetningsforhold i forhold til forståelsen av innholdet og mandatet for profesjonen.

Deltakerne hadde en del felles oppfatninger om profesjonsbegrepet, selv om begrepet er omstridt. Utdanning, kunnskap og kompetanse ble trukket frem som sentrale elementer i profesjonen, bekreftet i Molander & Terum (2008) som peker på en klar sammenheng mellom profesjon og kunnskap. Betydningen av kunnskap tilegnet gjennom høyere utdanning, blir også trukket frem av Schön (1991). At deltakerne legger stor vekt på kunnskap og kompetanse, kan tolkes som at spesialpedagogene ser verdien av at de besitter kunnskap som i prinsippet bare de har i et forsøk på å avgrense profesjonen. Dette kan betraktes som et uttrykk for et ønske om sterkere jurisdiksjon og et ønske om eksklusivitet, noe som ofte er et mål for profesjoner (Groven, 2013). På den annen side uttrykker deltakerne at også personer uten spesialpedagogisk utdanning kan utføre spesialpedagogisk arbeid på en tilfredsstillende måte, som kan virke noe motsigende, men betydningen av veiledning blir understreket.

Deltakerne viser både til det performative og organisatoriske perspektivet ved spesialpedagog som profesjon, gjennom henholdsvis å se profesjonsbegrepet i forhold til å være profesjonell, og forventninger om å inneha en profesjonell kompetanse, og å se spesialpedagogen i en større sammenheng og som en del av det pedagogiske tilbudet til barna (Irgens, 2007; Molander & Terum, 2008).⁸ I forhold til avgrensning av profesjonen og hva som inngår i det spesialpedagogiske arbeidet og ikke, er to av deltakerne tydelig på hva de mener er innholdet i profesjonen og hva deres arbeidsoppgaver er, samtidig som de ser nødvendigheten av enkelte ganger å gå utenfor disse rammene, med begrunnelse i at barns behov er fokuset. De opplever å utføre oppgaver de ikke karakteriserer som spesialpedagogiske, mens den tredje deltakeren ikke opplever sine arbeidsoppgaver som ikke-spesialpedagogiske. Dette kan illustrere hvordan spesialpedagogene har noe ulike holdninger til egen profesjonsutøvelse, og at det er en opplevd forskjell mellom hvordan spesialpedagogene avgrenser egen profesjon. Her avgrenser spesialpedagogene profesjonen med utgangspunkt i om de selv utfører oppgaver som går utenfor det vi kan karakterisere som spesialpedagogisk.

En avgrensning av profesjonen kan også betraktes ut ifra om det er noen av de spesialpedagogiske arbeidsoppgavene kun spesialpedagogene utfører. I lovverk og statlige føringer finner vi at assistenter kan utføre spesialpedagogiske oppgaver, men da i tillegg til en pedagogressurs (Utdanningsdirektoratet, 2009). Deltakerne trekker frem flere

⁸ Dette kommer tydeligere til syne i sitater tilhørende neste kategori, allmennpedagogisk og spesialpedagogisk kompetanse.

arbeidsoppgaver det hovedsakelig er kun de som er ansatt som spesialpedagog utfører, og en av deltakerne mener at enkelte arbeidsoppgaver, som søknadsskriving, burde vært forbeholdt dem med god erfaring og utdanning. Dette kan tolkes som et uttrykk for et ønske om en tydeligere jurisdiksjon for profesjonen (jf. kap. 2.7). Vi kan stille spørsmål om hvorvidt dette har bakgrunn i et ønske å markere områder de har eierskap til eller med bakgrunn i at dette gjør dem i bedre stand til å tilrettelegge for barns læring, utvikling og livskvalitet, eventuelt en kombinasjon (Groven, 2013; Tangen, 2008). Det er interessant at deltakerne ikke avgrenser profesjonen ut fra en kartleggings- og testkompetanse, noe Simonsen (2012) hevder kan bli konsekvensen av satsningen på tidlig innsats.

Faget spesialpedagogikk er i stadig endring, noe som også er tilfellet for profesjonen spesialpedagog (Hausstätter, 2007). En av deltakerne har en ”hemmelig drøm” om at det ikke skal være nødvendig med spesialpedagoger i barnehagen. En slik holdning kan ha bakgrunn i inkluderingsambisjonene fra myndighetene sin side og målet om et likeverdig tilbud for alle barn (Rammeplan for barnehagen, 2011). Statlige føringer peker på en utvikling mot at allmennpedagoger i større grad skal opparbeide seg spesialpedagogisk kompetanse (Meld. St. 18 (2010-2011)). Dette kan stå som motsats til å undersøke behovet for å stille krav om autorisasjon for spesialpedagoger (jf. Ekspertgruppen). Vi kan her trekke paralleller til diskusjonen om spesialundervisning skal være en rettighet eller ikke (NOU 2003: 16 *I første rekke*). Deltakeren som stiller spørsmål om vi har behov for spesialpedagoger, kan synliggjøre en postmoderne profesjonell holdning, hvor hun er kritisk til rådene sannheter i samfunnet (Hausstätter, 2007). Grunnlaget for faget spesialpedagogikk kan slik stå overfor et veiskille, hvor diskusjonen står mellom om spesialpedagog skal bli en beskyttet tittel eller om vi gjennom inkluderingsambisjoner bidrar til at spesialpedagogen overflødiggjøres.

4.3 Allmennpedagogisk og spesialpedagogisk kompetanse

Spesialpedagogene i min studie er en del av barnehagevirksomheten, hvor mennesker med ulik kompetanse er aktører. Her analyseres deltakernes utsagn om kompetanse, spesialpedagogikk i barnehagen og arbeidsfellesskap.

Kompetanse

Spesialpedagogene opplever at deres kompetanse er etterspurt, og Else forteller at hennes kompetanse stadig blir bedre benyttet. Alle får hyppige henvendelser der deres kollegaer og foreldre søker råd og veiledning, hovedsakelig i forhold til enkeltbarn. Ragnhild ser dette som

positivt: ”Ja, så daglig opplever jeg at det er behov, ja. Og det også er jo en... oppmuntrende og inspirerende opplevelse”. Deltakerne opplever i tillegg ”(...) en forventning om at jeg kan litt mer enn dem”, som Else uttrykker det, og Ragnhild opplever at når noen stiller et spørsmål, forventer de et svar. Kari er opptatt av hvilken betydning den spesialpedagogiske kompetansen har: ”Jeg tenker det at på en eller annen måte inni det arbeidet her, må det kunnskap til. Enten i form av veiledning, eller i form av det direkte arbeidet med barnet”.

Selv om Ragnhild opplever at det er behov for hennes kompetanse, er hun opptatt av at de med en annen type kompetanse enn henne også er viktig:

Samtidig som at jeg synes det er kjempeviktig å kunne si at: ”Så fint at det er du som er her, for du også er viktig her. For du har den erfaringen, og til sammen så fyller vi ut behovene der barna er”. (...) Så tenker jeg at å ha forskjellige øyne som ser, det danner et godt grunnlag for et godt tiltak rundt et barn eller en familie. (...) Jeg tenker at alle er viktige i et arbeidsfelleskap, jeg da, for ungene.

Verdien av en sammensatt kompetanse i personalgruppa, blir trukket frem av Kari:

Ja, nei, det var, hva skal jeg si der da? Jeg opplever at førskolelærerne, altså de pedagogiske lederne, har kompetanse som jeg ikke har. (...) Vi er på en måte... vi er i samme båt, men vi sitter ikke på samme ”tofta”, for å si det sånn da.

Ragnhild har på sin side et ønske om at den spesialpedagogiske kompetansen en gang i fremtiden skal bli en del av den allmennpedagogiske kompetansen (jf. kap. 4.1).

Spesialpedagogisk arbeid i barnehagen

Samtidig som det øvrige personalet forventer å få råd og veiledning, er spesialpedagogene opptatt av hvordan veiledning av personalet involverer dem i det spesialpedagogiske arbeidet. Else ønsker å involvere personalet: ”Jeg er sånn som vil at andre skal involvere seg mest mulig og lære seg mye om mitt felt. (...) Sånn at det ikke blir slik at det er mitt barn, men det er alle sitt”. Betydningen av å stimulere personalet til å ville vite mer, er også tydelig hos Ragnhild. Kari ser i tillegg behovet for å veilede personalet i sammenheng med at hun som spesialpedagog ikke alltid er til stede på avdelingen:

Grunnbemanninga er ofte sammen med barn som har spesialpedagogisk hjelp og noen ganger er spesialpedagog borte fra avdelinga, og personalet trenger både kunnskap og erfaring i forhold til kontakt og samvær. Spesialpedagog søker å hjelpe barnet å ta del i aktivitetene for gruppa, personalet planlegger for hele gruppa.

Det spesialpedagogiske arbeidet oppleves for deltakerne å være innlemmet i barnehagens arbeid. Kari forteller: ”Ja, det er nok godt forankret i barnehagen, ja”. Både Else og Ragnhild trekker frem at det spesialpedagogiske arbeidet i stor grad diskuteres på ulike møter, og Ragnhild viser til at de ansatte er flinke til å se muligheter i arbeidet. Mens Ragnhild opplever

at spesialpedagogiske tema både blir diskutert i forhold til enkeltbarn og mer prinsipielle tema, opplever Kari og Else at det spesialpedagogiske arbeidet i all hovedsak blir diskutert i forhold til enkeltbarn. Samtidig som spesialpedagogene opplever at det spesialpedagogiske arbeidet er en del av den generelle virksomheten, opplever Kari at selve grunnlaget for det spesialpedagogiske og allmennpedagogiske arbeidet er felles: ”(...) grunnsyn, alt det, det omfatter jo meg også”.

Arbeidsfellesskap

Deltakerne har noe ulike refleksjoner om det å være en del av arbeidsfellesskapet i barnehagen. Ragnhild føler seg som en del av arbeidsfellesskapet gjennom å ta del i det:

Også gir det jo en opplevelse av at du er med i et arbeidsfellesskap også, når du står og vasker kopper eller går på do og skifter bleier på et barn. Nei, for meg er det en selvfølge... å delta på lik linje med de andre.

Kari forteller at hun gjør arbeidsoppgaver som går litt utenfor hennes område, med bakgrunn i at hun stiller opp når det er mangel på ansatte. Slik fremstår både arbeidsfellesskapet og fellesskapet på avdelingen som sentralt i deres spesialpedagogiske arbeid. Else ønsker i større grad at personalet skal ta del i det spesialpedagogiske arbeidet, mens hun selv opplever å i mindre grad ta del i oppgavene som kan karakteriseres som ikke-spesialpedagogisk.

Sammendrag av kategorien allmennpedagogisk og spesialpedagogisk kompetanse

Spesialpedagogene opplever at det er behov for deres kompetanse i barnehagen, og de møter forventninger om at de har kompetanse innenfor det spesialpedagogiske feltet. De er samtidig opptatt av å involvere personalet i barnehagen i det spesialpedagogiske arbeidet.

Spesialpedagogene opplever at det spesialpedagogiske arbeidet det meste av tiden er innlemmet i barnehagens arbeid. Å være en del av et arbeidsfellesskap i barnehagen, er av betydning for deltakerne i noe varierende grad.

Drøfting av kategorien allmennpedagogisk og spesialpedagogisk kompetanse

I dette kapittelet drøfter jeg spesialpedagogisk kompetanse, barnehagen som ramme for profesjonsutøvelsen og forholdet mellom allmennpedagogisk og spesialpedagogisk kompetanse.

Spesialpedagogiske tiltak i barnehagen er en av de viktigste formene for hjelp barn med funksjonsnedsettelse mottar, og personalets kompetanse er avgjørende for kvaliteten på

tilbudet og for å kunne tilrettelegge for barn med nedsatt funksjonsevne (Helland, 2008; Morken, 2012; St.meld. nr. 41 (2008-2009)). Dette aktualiseres gjennom at spesialpedagogene viser til den profesjonelle kompetansen de selv innehar som betydningsfull i arbeidet med å tilrettelegge for barn med ulike behov. Betydningen av kunnskap og kompetanse er gjennomgående i deltakernes refleksjoner, og de spesialpedagogiske oppgavene krever ulike former for kompetanse som kan illustreres med utgangspunkt i Skau (2011) sin modell for profesjonalitet; kompetansetrekanten (jf. figur 2, kap. 2.8). Arbeidet krever en teoretisk kunnskap, som deltakerne blant annet har tilegnet seg gjennom utdanning og erfaring. Å planlegge og tilrettelegge for barn med funksjonsnedsettelse, krever teoretisk kunnskap om barns utvikling og ulike diagnoser. Samtidig stiller et slikt arbeid krav til yrkesspesifikke ferdigheter, i form av metoder for å tilrettelegge for gode vilkår i praksis. Den personlige kompetansen gjør seg særlig gjeldende i yrker hvor menneskelige relasjoner inngår, som aktualiseres gjennom at spesialpedagogen må forholde seg til ulike grupper mennesker i arbeidet, fra barna til eksterne samarbeidspartnere. I menneskebehandler yrker er relasjonskompetansen en stor del av den personlige kompetansen, og trygghet og tillit spiller en viktig rolle i dette arbeidet for spesialpedagogene (Røkenes & Hansen, 2010). Særlig to av deltakerne trekker frem det personlige og personavhengige i rollen som spesialpedagog, og det å være spesialpedagog kan oppfattes som en del av spesialpedagogens personlighet, noe vi kan se i sammenheng med Røkenes & Hansen (2010) som understreker kravet til profesjonsutøverne om å være seg selv for å fylle yrkesrollen. Kompetansetrekanten illustrerer sammenhengen mellom det faglige og personlige i profesjonsutøvelsen, som alle deltakerne opplever som betydningsfull.

Spesialpedagogene utøver sin rolle innenfor barnehagen som organisasjon, som setter rammer for arbeidet (Nylehn, 2002). Et dilemma for spesialpedagoger kan derfor handle om forventninger omgivelsene har til spesialpedagogen og profesjonens selvforståelse (Simonsen, 2012). Deltakerne i min studie virker å sette pris på de forventningene de stilles i arbeidet og ser disse forventningene som positive, og utøver sin rolle gjennom atferd orientert mot forventningene (jf. Merton, 1968). Samtidig har deltakerne opplevd at det er nødvendig å være tydelig i rollen som spesialpedagog i forhold til hva som er en spesialpedagog sine oppgaver, som det er noe ulike oppfatninger om også mellom spesialpedagogene. Likevel virker det som at spesialpedagogene ser seg selv som en del av barnehagens arbeid, hvor målet om å skape gode hverdager for barna er felles (Morken, 2007). Deltakerne viser også til

at de tar utgangspunkt i barnehagen som helhet i sitt arbeid, og eksempelvis er barnehagens grunnsyn grunnleggende for spesialpedagogene.

Deltakerne gir i noe ulik grad uttrykk for å være og et ønske om å være en del av barnehagens arbeid og fellesskap. Spesialpedagogene ser betydningen av at det øvrige personalet involveres i det spesialpedagogiske arbeidet, som kan være med på å skape en større helhet i tilbudet og fordi spesialpedagogen ikke alltid er til stede på avdelingen. Dette kan tolkes som at det skjer en gjensidig tilpasning mellom spesialpedagogene og det øvrige personalet, hvor spesialpedagogen har som mål at barnet med behov for spesialpedagogisk hjelp skal kunne delta i gruppen, mens det øvrige personalet planlegger virksomheten med utgangspunkt i hele barnegruppen. At deltakerne ser seg selv som en del av arbeidsfellesskapet kan komme til uttrykk gjennom at de tidvis gjør oppgaver som ikke nødvendigvis er spesialpedagogiske. Når spesialpedagogene arbeider med enkeltbarn sammen med hele barnegruppen, kan de oppleves som en ressurs for hele avdelingen. Dette kan, i tillegg til å synliggjøre en holdning hvor de spesialpedagogiske tiltakene innlemmes i det allmennpedagogiske tilbudet, også være med å øke opplevelsen av å høre til et arbeidsfellesskap (jf. Mld. St. 18 (2010-2011)). Deltakerne opplever slik å være en del av det ordinære tilbudet, føler tilhørighet til arbeidsfellesskapet og er en del av en sosiokulturell struktur (jf. kap. 2.1), selv om arbeidsdelingen og arbeidsoppgavene er noe ulik: ”Vi er på en måte... vi er i samme båt, men vi sitter ikke på samme ”tofta”, for å si det sånn da”.

Alle de tre deltakerne opplever at det er et stort behov for og forventninger til deres spesialpedagogiske kompetanse. Dette kan vi tolke som at spesialpedagogene møter forventninger om at de innehar en kompetanse det øvrige personalet selv ikke besitter, en slags spisskompetanse innenfor det spesialpedagogiske feltet. Et slikt syn på spesialpedagogikk som en supplerende kompetanse til allmennpedagogikk, samsvarer med Morken (2012) som ser spesialpedagogikk som en supplerende spisskompetanse, men kan stå i motsetning til å tolke spesialpedagogikk med utgangspunkt i diagnoser (Simonsen, 2010). Spesialpedagogene opplever slik at deres spesialpedagogiske kompetanse blir benyttet og anerkjent i barnehagen. Gjennom at deltakerne opplever forventninger om en spisskompetanse og hyppige henvendelser fra andre aktører i barnehagen, kan det virke som at spesialpedagogene får en slags ekspertrolle med bakgrunn i at de behersker sin profesjon godt (Laursen et al., 2005). Ekspertrollen kan ses i lys av Dreyfus & Dreyfus (1991), da deltakerne i min studie har lang arbeidserfaring og kjenner faget sitt godt, og det kan virke

som at alle de tre spesialpedagogene derav kan karakteriseres som intuitive eksperter i sin profesjonsutøvelse. Erfaring er sentralt for deltakerne selv, noe som bekrefter at habitus, i form av egne erfaringer, er sentralt i spesialpedagogenes handlinger (jf. kap. 2.1).

Ekspertrollen kan ses i lys av relasjonskompetansen som spesialpedagogene innehar, da relasjonene profesjonsutøverne inngår i er avgjørende for ekspertrollen (Røkenes & Hansen, 2010; Smeby, 2013). Årsakene til at spesialpedagogen innehar en slik ekspertrolle kan ha både positive og negative årsaker, i form av at det kan uttrykke en respekt for spesialpedagogens kompetanse, men også at det kan være et tegn på en viss distanse mellom spesialpedagog og det øvrige personalet (Kirkbæk, gjengitt i Simonsen, 2012).

Spesialpedagogene er samtidig opptatt av betydningen av en sammensatt kompetanse i arbeidsfellesskapet. Gjennom å anerkjenne hverandres kompetanse og erfaring, opplever de å utfylle barnas behov sammen. En slik holdning kan stå i motsetning til faren for å utøve ekspertvelde i rollen (Kirkbæk, 2010). En av deltakerne trekker frem at førskolelærerne har kompetanse hun selv ikke har, selv om hennes grunnutdanning er førskolelærer. Dette kan vi se i sammenheng med Groven (2013) som ser betydningen av å inneha en sammensatt kompetanse innen både allmennpedagogikk og spesialpedagogikk. Spesialpedagogene i min studie har alle bakgrunn fra allmennpedagogikken, og særlig en av deltakerne virker i stor grad å utnytte sin doble kompetanse i profesjonsutøvelsen, noe som kan være gunstig i utviklingen av en barnehage for alle (Groven, 2013). Ser vi den sammensatte kompetansen i barnehagen i lys av spesialpedagog som en profesjon, har vi sett at vi må langt tilbake i tid for å finne en redegjørelse for begrepet spesialpedagog, og myndighetene åpnet i 1995 for at grupper uten lærerutdanning kan utføre spesialpedagogiske oppgaver (jf. NOU 1973: 15; NOU 1995: 18). Dette kan tolkes som at myndighetene ikke ønsker en klar rollefordeling i skole og barnehage (Groven, 2013). Det kan virke som at deltakerne i min studie på den ene side ønsker en viss grad av rollefordeling, gjennom at noen av de spesialpedagogiske oppgavene skal være forbeholdt spesialpedagoger. Samtidig gir de uttrykk for at det er positivt at ulike grupper arbeider med barna og et mangfold i personalet, som alle har sine styrker og kompetanse som sammen dekker de behovene barna har.

Kapittel 5. Avsluttende refleksjoner

Formålet med denne studien har vært å *forstå* spesialpedagogens opplevelse av egen rolle i møte med et sammensatt fagfelt, og jeg har undersøkt problemstillingen: *Hvordan opplever spesialpedagogen sin rolle i barnehagen i møte med føringer for profesjonsutøvelsen?* I dette kapitlet sammenfatter jeg de mest sentrale funnene i datamaterialet i lys av problemstillingen, og avslutningsvis belyser jeg veien videre for profesjonen og fremtidige utfordringer.

2.1 Sammenfatning av oppgavens hovedfunn

Tydelig vs utydlig rolle

En gjennomgående mangel på synliggjøring av spesialpedagogen i statlige føringer sammen med spesialpedagogikk som et sammensatt fagfelt, har vist seg å ha innvirkning på spesialpedagogenes opplevelse av egen rolle i barnehagen. Spesialpedagogene opplever egen rolle i barnehagen som sammensatt. For spesialpedagogene selv oppleves rollen relativt tydelig gjennom en viss forutsigbarhet i arbeidet, til tross for at de utøver sin profesjon innenfor et felt med vage føringer. Dette har sterk sammenheng med en trygghet i rollen som følge av lang erfaring innenfor det spesialpedagogiske feltet. Samtidig erfarer spesialpedagogene at rollen kan oppleves noe utydlig for andre i barnehagen, som kommer til uttrykk gjennom en usikkerhet i forhold til hva spesialpedagogenes arbeidsoppgaver egentlig er. Dette kan ses i lys av de vage føringene, som stiller krav til at spesialpedagogene ”forhandler” egen rolle i den aktuelle konteksten. Det vil si at de i hovedsak selv avklarer sin rolle, og på denne måten blir rollen kontekstavhengig. En annen konsekvens av de vage føringene for profesjonsutøvelsen og vektleggingen av erfaring, er at det personlige i rollen gjør seg gjeldende i stor grad. Dermed er både samfunnsmessige strukturer i form av at rollen er kontekstavhengig og det personlige i rollen vesentlige elementer i profesjonsutøvelsen.

Tydliggjøring av profesjonen vs arbeid med utgangspunkt i enkeltbarn

Bakgrunnen for de vage føringene oppleves å ha sterk sammenheng med at arbeidet er individorientert, hvor enkeltbarn danner utgangspunkt for arbeidet. Spesialpedagogene opplever på den ene siden et behov for en tydeliggjøring av rammene for det spesialpedagogiske arbeidet. På den annen side kan tydeligere rammer komme i konflikt med arbeidet som tar utgangspunkt i det enkelte barns behov. Sett i et profesjonsperspektiv kan derfor et ønske om tydeligere jurisdiksjon og en sterkere legitimering av profesjonen i samfunnet gjennom å nedfelle tydeligere rammer, stå i et spenningsforhold til det å ivareta det

enkelte barnet i arbeidet. Dette med begrunnelse i at for klare føringer for arbeidet gjør at det blir vanskeligere å la barnas behov være det mest sentrale.

Tydligere jurisdiksjon vs svakere jurisdiksjon

Kompetanse og erfaring er vesentlig i spesialpedagogenes avgrensning av profesjonen. At bare spesialpedagoger skal utføre visse spesialpedagogiske oppgaver kan synliggjøre et ønske om en tydeligere jurisdiksjon. Spesialpedagogene mener samtidig at personer uten spesialpedagogisk kompetanse både kan og bør utføre spesialpedagogiske oppgaver (under veiledning), noe som kan føre til en svakere jurisdiksjon for profesjonen. Likevel virker det som at spesialpedagogene ønsker en viss grad av rollefordeling mellom personer med og uten spesialpedagogisk kompetanse.

Profesjonens selvforståelse vs forventninger fra omgivelsene

Forholdet mellom profesjonens selvforståelse og forventninger fra omgivelsene, alternativt forholdet mellom individ og fellesskap, opplever spesialpedagogene i stor grad å samsvare, med forutsetning om at spesialpedagogen er tydelig i rollen. Forventningene fra omgivelsene handler om en spisskompetanse innen det spesialpedagogiske feltet, og spesialpedagogene opplever å få en ekspertrolle i barnehagen. Samtidig er det en gjensidig anerkjennelse av hverandres kompetanse i barnehagen, hvor en sammensatt kompetanse av allmennpedagogisk og spesialpedagogisk kompetanse er ønskelig i arbeidet med barn, uavhengig av barnas forutsetninger.

Ideal vs realitet

Idealer og realitet kan representeres henholdsvis i føringer for profesjonsutøvelsen og spesialpedagogenes opplevelse av rollen. Spenningen mellom idealer og realitet kommer til uttrykk gjennom en mangel på synliggjøring av spesialpedagogen i offentlige føringer. Dette, sammen med at samfunnsmandatet ikke er eksplisitt uttalt, gjør at forholdet mellom idealer og realitet er utfordrende å belyse, da myndighetene sender noe tvetydige signaler og idealet derfor er noe uklart. Igjen blir personen i rollen av stor betydning, da spesialpedagogene selv må tolke hva som ligger til grunn for deres profesjonsutøvelse. Dette har vist seg å føre til stor grad av selvstendighet for spesialpedagogene.

2.2 Veien videre og fremtidige utfordringer

Veien videre for profesjonen spesialpedagog er uklar, og fagfeltet utsettes for indre og ytre press. På den ene side fører økte inkluderingsambisjoner i sentrale føringer til at det stilles spørsmål om legitimeringsgrunnlaget for spesialpedagogikk. Det stilles større krav til spesialpedagogisk kompetanse hos allmennpedagoger som fører til at forholdet mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk, førskolelærere og spesialpedagoger, forskyves. Dette kan igjen føre til en overflødiggjøring av spesialpedagoger. På den annen side diskuteres det om det er behov for krav til autorisasjon for spesialpedagoger. Det gjenstår å se hva Ekspertgruppen i spesialpedagogikk konkluderer med høsten 2013, og hvilke føringer anbefalingene legger for utviklingen av profesjonen. Selv om det spesialpedagogiske arbeidet er lite vektlagt i meldingen om fremtidens barnehage, mener departementet at: ”(...) formålet og rekkevidden av spesialpedagogisk hjelp bør presiseres ved overføring av bestemmelsen⁹” (Meld. St. 24 (2012-2013), s. 100). Dette kan være med på å tydeliggjøre rammene for spesialpedagogenes profesjonsutøvelse og føre til en tydeligere jurisdiksjon for profesjonen.

Denne studien verken kan eller er ment for generalisering. Resultatene jeg trekker frem er en situert sannhet og gjort på bakgrunn av spesialpedagogene i denne studien sin opplevelse av rollen. Et av formålene med studien er likevel å bidra til å sette i gang refleksjoner hos aktører innenfor barnehagesektoren og det spesialpedagogiske feltet, og å gi andre spesialpedagoger muligheter til å kjenne seg igjen i deltakernes opplevelse av rollen i barnehagen. Dette åpner for en viss form for overførbarhet. Kanskje kan studien tilføre det spesialpedagogiske fagfeltet ny kunnskap i form av å synliggjøre hvordan spesialpedagoger i barnehagen opplever egen rolle i lys av vage intensjoner for det spesialpedagogiske arbeidet og stimulere til refleksjon over spesialpedagog som en profesjon. Studien aktualiserer spesialpedagog som profesjon og viser at veien videre for profesjonen er uklar.

Oppsummert har det å *forstå* spesialpedagogens rolle i barnehagen vist seg å være like sammensatt som det spesialpedagogiske feltet i seg selv. Likevel har det å forske på spesialpedagogens rolle, gitt meg innsikt i og større forståelse for hvordan rollen kan oppleves. Samtidig dukker det stadig opp nye spørsmål som krever nye svar. Fremtidige utfordringer for det spesialpedagogiske feltet er mange, og en av utfordringene handler om konsekvensene av en utvikling hvor spesialpedagoger eventuelt overflødiggjøres, eller

⁹ Overføring av bestemmelsen viser her til at retten til spesialpedagogisk hjelp flyttes fra opplæringsloven (1998) til barnehageloven (2005).

motsatt, at det stilles krav til autorisasjon for spesialpedagoger. En annen utfordring handler om at dersom en tydeliggjøring av samfunnsmandatet er nødvendig, hva skal da innholdet og de overordnede intensjonene for arbeidet være? Vi kan i tillegg stille spørsmål om behovet for å komme frem til en større enighet om hvordan den spesialpedagogiske kompetansen kan utnyttes på en best mulig måte. Mitt ønske er at spesialpedagogen og spesialpedagogens rolle synliggjøres i større grad, og at et søk på begrepet spesialpedagog i neste melding til Stortinget innenfor barnehagefeltet og det spesialpedagogiske feltet ikke gir meg resultatet ”0 dokumenter med 0 forekomster.”

Referanseliste

- Abbott, A. (1988). *The system of professions; An essay on the Division of Expert Labor*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Arnesen, A. L. & Simonsen, E. (2011). Spesialpedagogikk - merkevare i epistemisk drift? Refleksjoner i et barnehageperspektiv. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. 2011(02), 116-127.
- Askildt, A. & Johnsen, B. H. (2008). Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling i Norge. I Befring, E. og Tangen, R. (Red.), *Spesialpedagogikk* (4. utg., s. 74-90). Oslo: Cappelen.
- Barnehageloven (2005). *Lov om barnehager (barnehageloven)*. Hentet 7. januar 2013, fra <http://www.lovdatab.no/all/nl-20050617-064.html>
- Befring, E. (2008a). Forebygging i en psykososial kontekst. I Befring, E. og Tangen, R. (Red.), *Spesialpedagogikk* (4. utg., s. 170-192). Oslo: Cappelen.
- Befring, E. (2008b). Spesialpedagogikk: problemområder, perspektiver og tilnærminger. I Befring, E. og Tangen, R. (Red.), *Spesialpedagogikk* (4. utg., s. 45-73). Oslo: Cappelen.
- Bostad, T. & Hårberg, G. B. (udatert). *Hva er autorisasjon?* Hentet 20. april 2013, fra <http://ndla.no/nb/node/18026>
- Bourdieu, P. (2006). Strukturer, habitus og praksiser. *AGORA*. 2006(1-2), 53-73.
- Carlhed, C. (2011). Fält, habitus och kapital som kompletterande redskap i professionsforskning. *Socialvetenskapelig tidskrift*. 2011(4), 283-300.
- Dahl, G. J. A. (2010). "Det er jo viktig for alle!" (Masteroppgave, NTNU). Trondheim: NTNU.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*. Hentet 5. november 2012, <http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1991). *Intuitiv ekspertise*. København: Munksgaard.
- Entzoni, A. (1978). *Moderne organisasjoner*. Oslo: Tanum-Norli.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2009a). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 13-37). Stockholm: Liber.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2009b). Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitativa studier. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 216-235). Stockholm: Liber.
- Grimen, H. (2005). *Profesjonsetikken sitt grunnlag* (SPS arbeidsnotater). Hentet 8. januar 2013, fra http://www.hioa.no/Om-HiOA/node_7939/filer-sps/arbeidsnotater/6-2005-Grimen-profesjonsetikken-sitt-grunnlag
- Grimen, H. & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I Molander, A. & Terum, L. I. (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 179-196). Oslo: Universitetsforlaget.
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Guðmundsdóttir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I T. Moen & R. Karlsdóttir (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 15-31). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Guneriussen, W. (1999). *Å forstå det moderne*. Oslo: Tano Aschehoug
- Gustavsson, B. (2004). Hans-Georg Gadamer: att som i leken förstå. I K. Steinsholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter* (s. 497-510). Oslo: Universitetsforlaget.
- Haug, P. (1998). Norwegian special education: Development and status. I Haug, P. & Tøssebro, J. *Theoretical Perspectives on Special Education* (s. 15-42). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hausstätter, R. S. (2007). *Spesialpedagogiske grunnproblemer – mellom ideologi og virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hausstätter, R. S. (2011). *The traditionalism-inclusionism controversy in special education: a conceptual analysis* (Research Report 324). Helsinki: University of Helsinki. Hentet 5. februar 2013, fra <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/25847/thetradi.pdf?sequence=1>
- Hausstätter, R. S., Strømhaug, A. V., Bruflot, M. K. & Gangvik, M. B. (2011). *En himmel full av tilbud* (Rapport til Kunnskapsdepartementet, Høgskolen i Lillehammer). Hentet 19. april 2013, http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Rapporter_og_planer/En_himmel_full_av_tilbud_KD_rapport_HiL.pdf
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I Molander, A. & Terum, L. I. (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 321-332). Oslo: Universitetsforlaget.
- Helland, S. (2008). Spesialpedagogikk i barnehagen. I Befring, E. og Tangen, R. (Red.), *Spesialpedagogikk* (4. utg., s. 458-476). Oslo: Cappelen.
- Hem, H. E. (2009). Profesjoner. I Brodtkorb, E. & Rugkåsa, M. (Red.), *Mellom mennesker og samfunn* (2. utg., s. 43-66.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hernes, H. (2002). Perspektiver på profesjoner. I Nylehn, B. & Støkken, A. M. (Red.), *De profesjonelle* (s. 38-51). Oslo: Universitetsforlaget.
- Horrigmo, K. J. & Nylehn, B. (2004). *Samfunnsfaglige perspektiver på barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Huberman, A. M. og M. B. Miles (1994). Data Management and Analysis Methods. I Denzin, N. K. og Lincoln, Y. S. (Red.), *Handbook of Qualitative Research* (s. 428-444). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hulthin, N. & Pålerud, T. (2013). *Ny finansiering har ikke gitt økt kvalitet i barnehagen*. Hentet 10. april 2013, fra <http://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Barnehage/Fag-og-utdanning/Andre-artikler/Ny-finansiering-har-ikke-gitt-okt-kvalitet-i-barnehagen/>
- Innstilling 50 S (2011-2012). *Innstilling til Stortinget fra kirke- utdannings- og forskningskomiteen*. Hentet 10. april, fra <http://www.stortinget.no/PageFiles/304205/inns-201112-050.pdf>
- Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Kristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kirkbæk, B. (2010). *Almagt og afmagt*. København: Akademisk Forlag.

- Kleven, T. A. (2011). Forskning og forskningsresultater. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i forskningsmetode* (2. utg., s. 9-26). Oslo: Unipub.
- Kopperud, S. (2011). *Spesialpedagogens rolle i dagens skole*. (Masteroppgave, NTNU). Hentet 23. januar 2013, fra <http://ntnu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:452634>
- Kuhn, T. S. (1996). *Vitenskapelige revolusjoners struktur*. Oslo: Spartacus Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvantitative studier, *Nordisk Pedagogik*. 2005(1), 16-35.
- Laursen, P. F., Moos, L., Olesen, H. S. & Weber, K. (2005). *Professionalisering*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Lincoln, Y. S. og Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park: Sage Publications.
- Lyngset, E. J. (1991). *Yrkesrolle og profesjonalitet hos spesialførskolelæreren i barnehagen*. (Hovedoppgave, Universitetet i Trondheim). Trondheim: Universitetet i Trondheim.
- Mathisen, H. (2012). *Spesialpedagogens dilemmaer i profesjonsutøvingen* (Masteroppgave, NTNU). Hentet 15. desember 2012, fra <http://ntnu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:549478>.
- Merton, R. (1968). *Social Theory and Social Structure*. New York: The Free Press.
- Meld. St. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 24 (2012-2013). *Framtidens barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 14. april 2013, fra <http://www.regjeringen.no/pages/38272872/PDFS/STM201220130024000DDDPDFS.pdf>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis. An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Moen, T. & Karlsdóttir, R. (2011). Innledning. I T. Moen & R. Karlsdóttir (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 9-14). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon. I Molander, A. & Terum, L. I. (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 13-27). Oslo: Universitetsforlaget.
- Moos, L. & Krejsler, J. (2003). Introduction. I Moos, L. & Krejsler, J. (Red.), *Professional development and educational change – What does it mean to be professional in education?* Copenhagen: Danish University of Education Press.
- Morken, I. (2012). *Normalitet og avvik: Spesial pedagogiske utfordringer – en innføring*. (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Norges samfunnsvitenskapelige datatjeneste (2012). *Er prosjektet meldepliktig?* Hentet 2. desember 2012, fra <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/>
- NOU 1995: 18 (1995). *Ny lovgivning om opplæring, ”... og for øvrig kan man gjøre som man vil.”* Oslo: Kirke,- utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet 8. januar 2013, fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/1995/nou-1995-18.html?id=140365>
- NOU 2001: 22 (2001). *Fra bruker til borger. En strategi for nedbygging av funksjonshemmende barrierer*. Oslo: Sosial- og helsedepartementet. Hentet 25. januar 2013, fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/ad/dok/nouer/2001/nou-2001-22/2.html?id=143943>

- NOU 2003: 16 (2003). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en opplæring for alle*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet 19. april 2013, fra <http://www.regjeringen.no/Rpub/NOU/20032003/016/PDFS/NOU200320030016000DDDPDFS.pdf>
- NOU 2010: 8 (2010). *Med forskertrang og lekelyst*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 14. februar 2013, fra <http://www.regjeringen.no/pages/14258034/PDFS/NOU201020100008000DDDPDFS.pdf>
- NOU 2012: 1 (2012). *Til barnas beste*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 15. februar 2013, fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2012/nou-2012-1.html?id=669113>
- NTNU (udatert). *Spesialpedagogens hverdag*. Hentet 3. desember 2012, fra http://www.ntnu.no/ped/forskning/trivsel/spesialpedagogers_hverdag
- Nylehn, B. (2002). Kan profesjonelle samarbeide? I Nylehn, B. & Støkken, A. M. (Red.), *De profesjonelle* (s. 52-68). Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringsloven (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*. Hentet 4. desember, fra <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rammeplan for barnehagen (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Ravneberg, B. (1998). *Normalitetsdiskurser og profesjonaliseringsprosesser: En studie av den spesialpedagogiske yrkesutviklingen 1880 – 1990*. (Doktoravhandling, Universitetet i Bergen). Bergen: Universitetet i Bergen.
- Reindal, S. M. (2010). Dilemmaer om ulikhet. I Reindal, S. M. & Hausstätter, R. S. (Red.), *Spesialpedagogikk og etikk* (s. 116-132). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Rydland, J. (2013). *Ekspertgruppen for spesialpedagogikk*. Hentet 24. februar 2013, fra http://www.forskningsradet.no/prognett-spesped/Om_ekspertgruppen/1253983268043
- Røkenes, O. H. & Hansen, P. (2010). *Bære eller bryte* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rønbeck, A. E. (2003): *Tverretatlig samhandling i spesialundervisningen*. (Doktoravhandling, Universitetet i Tromsø). Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Rønnestad, M. H. (2008). Profesjonell utvikling. I Molander, A. & Terum, L. I. (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 279-294). Oslo: Universitetsforlaget.
- Schön, D. (1991). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Arena.
- Simonsen, E. (2010). Med blick for barnet? Spesialpedagogisk profesjonsforståelse og etiske posisjoner. I Reindal, S. M. & Hausstätter, R. S. (Red.), *Spesialpedagogikk og etikk* (s. 20-38). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Simonsen, E. (2012). Spesialpedagogisk profesjonsutøvelse i barnehagen. I Arnesen, A. L. (Red.), *Inkludering: Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s. 214-227) Oslo: Universitetsforlaget.
- Sjøvik, P. (2008). Tiltak for barn med særskilte behov i et historisk perspektiv. I Sjøvik, P. (Red.), *En barnehage for alle* (2. utg., s. 17-33). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skau, G. M. (2011). *Gode fagfolk vokser: Personlig kompetanse i arbeid med mennesker* (4. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Skogen, K. (2005). *Spesialpedagogikk: En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smeby, J.-C. (2013). Profesjon og ekspertise. I Molander, A. & Smeby, J.-C. (Red.), *Profesjonsstudier II* (s. 17-26). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solli, K. A. (2010). Inkludering og spesialpedagogiske tiltak – motsetninger eller to sider av samme sak? *FoU i praksis*. 2010(4), 27-45.
- Statistisk sentralbyrå (2012). *Barnehager, 2011, endelige tall*. Hentet 1. februar 2013, fra <http://www.ssb.no/barnehager>
- St.meld. nr. 41 (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Støkken, A. S. (2002). Profesjoner: kontinuitet og endring. I Nylehn, B. & Støkken, A. M. (Red.), *De profesjonelle* (s. 23-37). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tangen, R. (2008). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon. I Befring, E. og Tangen, R. (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 17-44). Oslo: Cappelen.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- UNESCO (1994). *The salamanca statement and framework for action on special needs education*. Hentet 18. april 2013, fra http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Utdanningsdirektoratet (2009). *Veileder til Opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 22. januar 2013, fra http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Veiledn_Spesialundervisn_2009.pdf
- Utdanningsforbundet (2012). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. Hentet 1. februar 2013, fra <http://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Profesjonsetikk/Profesjonsetisk-plattform---kom-med-dine-innspill/>
- Wilken, L. (2011). *Bourdieu for begyndere* (2. utg.). Fredriksberg: Samfundslitteratur.

Vedlegg 1

Informasjonsskriv om deltakelse i mastergradsprosjekt

Mitt navn er Silje Elisabeth Vikhagen, og i forbindelse med at jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved NTNU, skal jeg våren 2013 skrive en masteroppgave. Temaet for mastergradsprosjektet er spesialpedagogens profesjonsutøvelse i barnehagen, hvor jeg vil undersøke hvordan spesialpedagogen opplever sin rolle i barnehagen.

For å få innsikt i dette temaet, ønsker jeg gjennomføre enkeltintervju av tre spesialpedagoger fra ulike barnehager. Spørsmålene vil blant annet handle om spesialpedagogens arbeidsoppgaver, kompetanse, profesjonen spesialpedagog, organisering av spesialpedagogisk hjelp i barnehagen og ytre rammer for arbeidet.

Intervjuene vil vare cirka en time, og sammen avtaler vi tid og sted. Datainnsamlingen vil foregå hovedsakelig i andre halvdel av februar 2013. Intervjuene vil bli tatt opp på lydbånd, forutsatt samtykke fra deg som deltaker, og jeg vil ta notater underveis i intervjuet. Alle opplysninger vil behandles konfidensielt, og enkeltpersoner anonymiseres gjennom bruk av fiktive navn. Når prosjektet er ferdig, vil alle lydopptak slettes. Planlagt sluttdato for prosjektet er 7. juni 2013.

Det er helt frivillig å delta, og du har muligheten til å trekke deg fra prosjektet når som helst uten å oppgi grunn.

Dersom dette er noe du ønsker å delta på, skriver du under samtykkeerklæringen nederst på siden. Denne sender du til meg, enten i posten eller på epost.

Har du spørsmål i forbindelse med deltakelse i prosjektet, kan du ta kontakt:

Epost: siljeev@stud.ntnu.no

Telefon: 93607692

Adresse: Haakon Odd Christiansens veg 15, 7048 Trondheim

Du kan også kontakte min veileder Berit Groven, førsteamanuensis ved Dronning Mauds Minne Høgskole. Epost adressen hennes er: berit.groven@dmmh.no.

Med vennlig hilsen
Silje Elisabeth Vikhagen

Samtykkeerklæring:

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

Signatur

Telefonnummer

Vedlegg 2

Intervjuguide

Tema: Spesialpedagogens profesjonsutøvelse i barnehagen

Problemstilling: *Hvordan opplever spesialpedagogen sin rolle i barnehagen i møte med føringer for profesjonsutøvelsen?*

Innledning

1. Presentere meg selv
2. Formål med studien
3. Informere om anonymitet og konfidensialitet
4. Lydopptak
5. Minne om at deltakelsen er frivillig
6. Spørsmål?

Innledende spørsmål om bakgrunn

1. Hvilken utdanning har du?
2. Hvor gammel er du?
3. Hvilken yrkeserfaring har du?
4. Hvorfor valgte du å bli spesialpedagog?

Arbeidet som spesialpedagog

1. Hvilken stilling har du på barnehagen/i enheten?
2. Hvor lenge har du jobbet her?
3. Har du en arbeidsinstruks, og hva er eventuelt innholdet i denne?
4. Hvilke spesialpedagogiske arbeidsoppgaver har du?
 - Eventuelle ikke-spesialpedagogiske oppgaver
5. Hvordan ser en vanlig arbeidsdag ut for deg?
 - Hvilke barn arbeider du med?
6. Hva vil du trekke frem som din viktigste arbeidsoppgave?

Det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen

1. Hvordan organiseres den spesialpedagogiske hjelpen i denne barnehagen?
 - Hvem tar beslutningene?

- Med hvilke begrunnelser?
- 2. Hvordan samarbeider dere i forhold til den spesialpedagogiske hjelpen?
 - Internt og eksternt
 - Samarbeid med foreldre
- 3. I hvilken grad opplever du å være selvstendig i arbeidet som spesialpedagog?
- 4. På hvilken måte opplever du at spesialpedagogiske temaer diskuteres på barnehagen?
 - Felles pedagogisk plattform
 - Inkludering, likeverd, demokrati
 - Prinsipielt og i forhold til enkeltbarn
- 5. Hvordan opplever du at din kompetanse som spesialpedagog blir benyttet i barnehagen?
 - Spesialpedagogisk arbeid innlemmet i barnehagens arbeid?

Spesialpedagogens rolle

1. Enkelte hevder at spesialpedagogens rolle kan være noe uklar. Hvordan vil du beskrive hva en spesialpedagog er?
2. Er det noen av dine arbeidsoppgaver kun du som spesialpedagog utfører på barnehagen? Eventuelt hvilke?
3. Spesialpedagogisk arbeid er ikke forbeholdt dem vi ofte omtaler som spesialpedagoger (*Skogen, 2005*). Hva er dine tanker rundt dette?
4. Hvordan opplever du at andre ser på spesialpedagogens rolle i barnehagen?
5. Hvilke krav og forventninger stilles til deg som spesialpedagog?
 - Direkte og indirekte
 - Fra hvem?
 - Hvordan oppleves disse i det daglige arbeidet?

Kompetanse

1. Hvilken type kompetanse opplever du kreves av en spesialpedagog i barnehagen?
2. Hvilke sider ved deg selv vil du trekke frem som særlig viktig for arbeidet som spesialpedagog?
3. Hvilke tanker har du om din spesialpedagogiske kompetanse i forhold til dine kollegaer med kompetanse som førskolelærer eller tilsvarende pedagogisk utdanning?

Profesjon og ytre rammer for arbeidet

1. Hvilke tanker har du om begrepet profesjon?
2. Hva tenker du om spesialpedagogen i forhold til begrepet profesjon?
3. Ulike statlige føringer kan tolkes dithen at det ikke er en ønsket utvikling at bare spesialpedagoger kan gjennomføre spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning (*NOU, 1995: 18*). Hva tenker du om dette?
4. Hvilken rolle spiller lovverket og andre statlige føringer i ditt arbeid som spesialpedagog?
 - Utviklende og begrensende
5. Hvordan mener du spesialpedagoger skal tolke sitt samfunnsansvar? (*Simonsen, 2012*)
6. Forskning peker på at profesjonen spesialpedagog står overfor omfattende utfordringer relatert til realisering av samfunnets mandat (*Groven, 2007*). Hva er dine tanker rundt dette?
 - Hvilke særlige utfordringer opplever du i det spesialpedagogiske arbeidet?
 - Hva tenker du kan være bakgrunnen for disse?
7. Hva opplever du er de sentrale idealer og mål spesialpedagogen skal arbeide for å nå i sitt arbeid?

Avslutning

1. Da har jeg ikke flere spørsmål. Er det noe du vil tilføye eller noe du lurer på?
2. Vil takke for at du tok deg tid til å stille opp til intervju.
3. Member checking.
4. Ta kontakt dersom det er noe.