

Maria Myhr Haugnes

# Den ambulerende spesialpedagogen i barnehagen



Masteroppgave i Spesialpedagogikk med vekt på tidlig barndom  
[MSMOP5900 – Masteroppgave]

Kandidatnummer: 4003

Trondheim, høsten 2019



**DronningMaudsMinne**  
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

## FORORD

*jeg er dum*

*jeg tviler på at*

*noen kommer til å like denne oppgaven*

*jeg er dømt til å feile*

*det er helt utenkelig at*

*jeg overlever dette*

*jeg kommer til å stryke*

*det er lite sannsynlig at*

*jeg står*

(les baklengs)

Å skrive en masteroppgave er en spennende, men krevende prosess som har satt i gang mange følelser hos meg, som diktet over viser. Personer som har måttet møte alle disse følelsene bør takkes. Så takk til Ingvild Åmot, som har vært min veileder. Du har bidratt med spennende, faglig lærerike diskusjoner som har ført til at jeg har måttet sette ord på de utallige tankene som funnene i oppgaven førte med seg. Du har også hjulpet meg å kutte ut noen av disse utallige tankene, slik at tankene passer bedre til oppgavens omfang. Jeg vil også takke mine informanter som har bidratt med erfaringer, engasjement og kunnskap. Dere er grunnlaget for denne oppgaven. Familie, venner, medstudenter og kollegaer har bidratt med oppmuntrende ord, råd og avbrekk i ny og ne, og har kanskje stått i de kjipeste følelsene. Beklager! Og takk!

Men mest av alt har denne prosessen bidratt til et enda større engasjement og interesse for eget praksisfelt. Jeg er glad jeg valgte riktig i livet!

Steinkjer/Trondheim, oktober 2019

**Maria Myhr Haugnes**

## SAMMENDRAG

Tema for denne oppgaven er en måte å organisere den spesialpedagogiske hjelpen på i barnehagen, ved å benytte ambulerende spesialpedagoger. Denne oppgaven har derfor belyst følgende problemstilling: Hvordan erfarer ambulerende spesialpedagoger sin arbeidssituasjon i barnehagen og hvilke dilemma i spesialpedagogisk praksis kan disse erfaringene synliggjøre?

Oppgaven plasserer seg i et sosialkonstruksjonistisk ståsted og gjennom en kvalitativ forskningsprosess med fokusgruppeintervju som metode har erfaringer fra fem ambulerende spesialpedagoger i barnehager i fire kommuner blitt belyst. Ved å benytte stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI) har det empiriske grunnlaget ført frem til tre kategorier av erfaringer: «Rammer og organisering», «holdninger» og «inkludering». Erfaringene de ambulerende spesialpedagogene deler viser en arbeidssituasjon som kan bidra til økt kompetanse og «et ferskt blikk» inn i barnehagene de møter, noe de ser på som en positiv del av sin arbeidssituasjon. Arbeidssituasjonen ser likevel ut til å skape utfordringer ved de ambulerende spesialpedagogenes tilhørighet og inkludering i barnehagen, noe som kan føre til et ønske om organisering i egne team utenfor barnehagen for faglig støtte. I et større samfunnsmessig perspektiv ser det ut til at disse erfaringene kan synliggjøre noen dilemma i spesialpedagogisk praksis. Dette er belyst ved å beskrive «skvisen» de ambulerende spesialpedagogene blir stående i, mellom de politiske intensjoner innenfor spesialpedagogikken og det mandatet og de muligheten de opplever å ha i sin arbeidssituasjon og rolle. Oppgaven har også belyst hvordan denne skvisen kan påvirke inkludering av barn med spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, med bakgrunn i informantenes refleksjon rundt et ønske om spesialgrupper i barnehagen. Denne oppgaven belyser ikke om dette er et ønsket utfall eller ikke, men heller hvilke erfaringer og refleksjoner som ligger bak et slikt ønske som på mange måter utfordrer rådende diskurs på inkludering av barn med spesialpedagogisk hjelp i barnehagen.

# INNHold

FORORD.....	2
SAMMENDRAG .....	3
1.1 Masteroppgavens oppbygning.....	6
1.2 Avklaring og kontekstualisering.....	7
1.2.1 Ambulerende spesialpedagog i barnehagen .....	7
1.2.2 Spesialpedagogikk som fagfelt.....	8
1.2.3 Spesialpedagogisk hjelp og spesialpedagogen i barnehagen.....	9
1.2.4 Spesialpedagogisk kompetanse og kvalitet i barnehagen.....	10
1.2.5 Inkluderingsprinsippet.....	10
2. TIDLIGERE FORSKNING .....	12
2.1 Spesialpedagogens rolle og profesjon .....	12
2.1.2 Inkludering .....	15
2.1.3 Oppsummering av tidligere forskning.....	16
3. TEORETISKE OG FAGLIGE PERSPEKTIVER .....	17
3.1 Spesialpedagogikken som profesjonsfelt .....	17
3.1.1 Spesialpedagog som profesjon .....	18
3.1.4 Faglig skjønn .....	19
3.1.3 Normalitet og individualisering.....	19
3.2 Inkludering .....	20
3.2.1 Definisjon og dimensjoner ved inkludering .....	21
3.2.2 Vurdering av inkludering .....	22
3.3 Motivasjon og trivsel.....	23
3.3.1 Herzbergs to-faktorteori og Maslows motivasjonsteori .....	23
3.3.3 Oppsummering av teoretiske perspektiver .....	24
4.1 Vitenskapsteoretisk ståsted.....	25
4.2 Oppstart av forskningsprosess.....	26
4.2.1 Informanter .....	26
4.3 Fokusgruppeintervju.....	28
4.3.1 Moderatorrollen.....	30
4.4 Analyse av datamateriale.....	31
4.2 Etikk .....	34
4.2.1 For forståelse .....	34

4.2.2 Gyldighet, pålitelighet og generaliserbarhet.....	35
5. PRESENTASJON AV FUNN OG INNLEDENDE DRØFTING .....	36
5.1 Rammer og organisering .....	36
5.1.1 Funn «Team».....	37
5.1.2 Drøfting av «Team» .....	38
5.1.3 Funn «Arbeidsinstruks og rolleavklaring» .....	39
5.1.4 Drøfting av «Arbeidsinstruks og rolleavklaring» .....	40
5.1.5 Funn «Timeplanfestet samarbeid».....	41
5.1.6 Drøfting av «Timeplanfestet samarbeid» .....	42
5.1.7 Funn «Tilpasningsdyktighet» .....	44
5.1.8 Drøfting av «Tilpasningsdyktighet».....	45
5.1.9 Oppsummering av «Rammer og organisering».....	47
5.2 Holdninger.....	47
5.2.1 Funn «Ressurspersoner i barnehagen» .....	47
5.2.2 Drøfting av «Ressurspersoner i barnehagen» .....	49
5.2.3 Funn «Støtte og forståelse» .....	51
5.2.4 Drøfting av «Støtte og forståelse» .....	52
5.2.4 Oppsummering av «Holdninger» .....	53
5.3 Inkludering .....	53
5.3.1 Funn «Spesialavdeling i barnehagen» .....	54
5.3.4 Drøfting av «Spesialgrupper i barnehagen» .....	55
5.3.3 Oppsummering av «Inkludering».....	57
5.4 Oppsummering av funn og drøfting .....	57
6. OVERORDNET DRØFTING.....	59
6.1 Spesialpedagogen i skvis.....	59
6.2 Rådende diskurs på inkludering utfordres .....	60
6.3 Oppsummering og avsluttende kommentar.....	62
8. REFERANSELISTE .....	64

Vedlegg 1 – Informasjonsbrev til informanter og samtykkeskjema

Vedlegg 2 – NSD sin vurdering

Vedlegg 3 – Intervjuguide

Vedlegg 4 – Oppgaver til fokusgruppeintervju

## 1. INNLEDNING

Som masterstudent på Spesialpedagogikk med vekt på tidlig barndom ved Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning i Trondheim, har jeg skrevet masteroppgave om den ambulerende spesialpedagogen i barnehagen. Jeg er en del av det spesialpedagogiske feltet, både som rådgiver i PP-tjenesten, styrer i barnehage og tidligere ambulerende spesialpedagog. For å gi et innblikk i bakgrunn for valg av tema vil jeg nevne at jeg har reflektert rundt organiseringen av det spesialpedagogiske tilbudet og holdningen til spesialpedagogen i barnehagen, i lys av egenerfaring som ambulerende spesialpedagog. Min bakgrunn har gjort meg interessert i hvordan arbeidssituasjonen og forutsetningene til de ambulerende spesialpedagogene i barnehagen preger det helhetlige barnehagetilbudet til barn som har spesialpedagogisk hjelp. Min forforståelse vil derfor være preget av egenerfaring og interesse for temaet. Jeg vil gå inn på de etiske og metodiske valgene rundt min forforståelse senere i oppgaven, men det er viktig for meg å understreke at nettopp dette er det som har gjort meg motivert, engasjert og nysgjerrig som forsker i denne masteroppgaven. Med bakgrunn i det jeg til nå har belyst vil jeg presentere et tema og en problemstilling for min masteroppgave:

**Tema:** Den ambulerende spesialpedagogen i barnehagen

**Problemstilling:** Hvordan erfarer ambulerende spesialpedagoger sin arbeidssituasjon i barnehagen og hvilke dilemma i spesialpedagogisk praksis kan disse erfaringene synliggjøre?

### 1.1 Masteroppgavens oppbygning

Videre i innledningen ønsker jeg å avklare hva jeg legger i sentrale begreper i problemstillingen og hvilke avgrensninger som er gjort, samt en kontekstualisering av tema for oppgaven. Så vil jeg gå nærmere inn på tidligere forskning og teoretisk og faglige perspektiver som er relevant for tema, før jeg vil redegjøre for metodiske valg og avveininger i oppgaven. De ambulerende spesialpedagogenes erfaringer blir så, i tråd med min problemstilling, presentert under «Presentasjon av funn og innledende drøfting». Her vil de drøftes opp mot mitt teoretiske og faglige grunnlag, samt tidligere forskning. I Overordnet drøfting samles essensen fra erfaringene for å se dilemma i spesialpedagogisk praksis de kan synliggjøre. To dilemmaer presenteres der og de har fått overskriftene «Spesialpedagogen i skvis» og «Rådende diskurs på inkludering utfordres».

## 1.2 Avklaring og kontekstualisering

I denne delen vil jeg gå mer i dybden og avklare sentrale begreper som presenteres allerede i problemstillingen, som vil henge tett sammen med forskningsmessige, teoretiske og faglige perspektiver som jeg vil presentere senere. Kontekstualisering handler om å sette tema for oppgaven inn i en større sammenheng og synliggjøre hvordan min forskning kan plassere seg i og være til nytte for fagfeltet. Begrepet dilemma brukes som begrep om valg mellom to alternativer som oppleves som vanskelige eller hvor begge oppleves som utilfredsstillende (NAOB).

### 1.2.1 Ambulerende spesialpedagog i barnehagen

Det mest sentrale begrepet i min oppgave er ambulerende spesialpedagog. Begrepet ambulerende spesialpedagog er kjent for meg fra tidligere arbeidssituasjon, men det er lite omtalt i faglitteratur, tidligere forskning og lovverk, og kan slik sies å være et lite allment kjent begrep. Stillingsbenevnelsen ser likevel ut til å være brukt i deler av praksisfeltet og i noen kommuner, noe som tydeliggjøres gjennom blant annet stillingsutlysning (Karmøy kommune, 2018). Spesialpedagoger som «ambulerer ut i barnehager» blir også omtalt på hjemmesiden til Vestvågøy kommune, under fanen «Spesialpedagogteamet for førskolebarn» ([www.vestvagoy.kommune.no](http://www.vestvagoy.kommune.no)) og i case-studier oppsummert i rapporten «Barnehagetilbudet for barn med særlige behov» (Wendelborg et al., 2015). Her vises det til en måte å organisere spesialpedagogisk hjelp i barnehagen på som har vært brukt i flere år, hvor ambulerende spesialpedagoger reiser ut til barnehager hvor det går barn som har spesialpedagogisk hjelp. Innen utdanningsfeltet nevnes ambulerende spesialpedagoger i masteroppgaver, eksempelvis «Den nyutdannede spesialpedagogen» (Berg & Knutsen, 2015), der det kort nevnes at ambulerende spesialpedagoger er spesialpedagoger som «jobber på ulike barnehager» (s.1). Begrepet omtales også i kronikk av Ingvild Åmot og Bodil Mørland i Adressa (Åmot & Mørland, 2017), som begge er tilknyttet Dronning Mauds minne i Trondheim, hvor det brukes om spesialpedagoger som «flyttes mellom barnehager, baser eller avdelinger», og at det er knyttet til lite ressurser på hvert enkeltvedtak.

Til sammen avklarer dette oppgavens sentrale begrep og setter det inn i en kontekst som sier noe av det som ligger av begrepsinnhold i ambulerende spesialpedagog. Siden stillingsbeskrivelsen er uklart definert, finner jeg i tillegg grunn til å måtte avklare hvilken betydning begrepet har for min oppgave og for valg av informanter. Ambulerende spesialpedagog omtales i denne oppgaven om en spesialpedagog som har arbeidssted i flere

ulike barnehager gjennom arbeid knyttet til barn som har enkeltvedtak på spesialpedagogisk hjelp i barnehagen (Barnehageloven, 2018, §19a). Spesialpedagogen er ansatt i kommunen, men har sitt arbeidssted i de barnehager der det er behov for spesialpedagog til enhver tid. Jeg har satt to arbeidssteder som et minimumskrav til mine informanter. Jeg har videre valgt å se nærmere på denne stillingstypen i barnehagen. Med bruk av barnehagen omfatter jeg også andre begreper som «ansatte i det ordinære barnehagetilbudet», «allmenpedagogikken», «avdelingen» og «grunnbemanningen». Styringspersonell som begrep brukes av informantene om assistent som utfører arbeid knyttet til de timer barnet har vedtak på gjennom «Tilrettelegging av barnehagetilbudet for barn med nedsatt funksjonsevne» (Barnehageloven, 2018, §19g). Denne tilretteleggingen er en ny og lovpålagt oppgave kommunene har fått, som skal sikre en individuell rett for tilrettelegging i barnehagen til barn med nedsatt funksjonsevne. Inkludering som begrep blir kontekstualisert på slutten av kapitlet, fordi dette har tredd frem som sentralt begrep i analyse av mine funn. Spesialpedagogisk praksis brukes i problemstillingen og er omfattende å avklare, men jeg vil se det som praksis innenfor spesialpedagogikken som fagfelt, som er neste kapittel i oppgaven.

### **1.2.2 Spesialpedagogikk som fagfelt**

Spesialpedagogikken som fagfelt er sentralt for oppgaven, og jeg vil her belyse deler av fagfeltets historiske rolle i samfunnet. Som formelt fagfelt har spesialpedagogikken historiske linjer tilbake til 1961 i forbindelse med oppstarten av Statens spesiallærerhøyskole (Haug i Hausstätter & Reindal, 2016). Fra å være en del av tilbudet på spesialskoler til å bli et ansvar for den ordinære skolen fikk spesialpedagogikken økt sin profesjonalisering, men faget sto i spenn mellom flere profesjoner som medisin, pedagogikk, psykologi og psykiatri og det var uavklart hvilket ansvarsområde som hørte til hvor. Denne spenningen er bare delvis er avklart i dag (Haug i Hausstätter & Reindal, 2016). Endringer i Grunnskoleloven fra 1975 fastslo at alle barn, uansett evner og forutsetninger skulle ha rett til opplæring. Dette ble på mange måter et vendepunkt for spesialpedagogikken som fagfelt (Befring, Næss, & Tangen, 2019). I Arnesen & Simonsens fagfelleverderte artikkel «Spesialpedagogikk – merkevare i epistemisk drift?» (Arnesen & Simonsen, 2011) omtales også spesialpedagogikken som akademisk fag i Norge og hvordan faget har blitt påvirket og påvirkes av prosesser i samfunnet. De omtaler spesialpedagogikken som «merkevare», ved at faget har en sterk plassering i folks bevissthet, da spesielt hos skolefolk, og at faget anses å ha kunnskap og kompetanse som barnehage og skole trenger (s. 118). Fellesskapstradisjonen de sier preger barnehagene i Norge omtales som



en særegenhet som av politisk prinsipp skal bevares, samtidig som de viser til at den utfordres av en individualisering og et økt læringstrykk. Dette igjen påvirker en økning i kartlegging og diagnostisering av barn, med påfølgende formelle tiltak og prosedyrer rundt enkeltbarn. Med mer krav om standardisering skapes større krav om avgrensede individuelle diagnoser (Arnesen & Simonsen, 2011).

### **1.2.3 Spesialpedagogisk hjelp og spesialpedagogen i barnehagen**

Retten til spesialpedagogisk hjelp i barnehagen er i dag hjemlet i Barnehageloven (2018, §19), og beskrives som en individuell rettighet barnet har som kommunen skal oppfylle dersom det er særskilte behov for det. Rettigheten skal gi «tidlig hjelp og støtte i utvikling og læring av for eksempel språklige og sosiale ferdigheter» (Barnehageloven, 2018, §19). Behov for spesialpedagogisk hjelp avgjøres etter utredning av PP-tjenesten (Pedagogisk-psykologisk tjeneste) som, dersom det er behov, tilrår et visst antall timer med spesialpedagogisk hjelp med mål og tiltak organisert på anbefalt måte (Barnehageloven, 2018, §19). Ifølge Utdanningsdirektoratet (2017a) mottok 8674 barn (3,1%) spesialpedagogisk hjelp i barnehagen i 2017. Tallene viser en noe økende gruppe barn i barnehagene som anses å ha behov for spesialpedagogisk hjelp av ulikt omfang. Denne hjelpen gis av både pedagog og assistent, men det står ingenting om behov for spesialpedagogisk kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2017a). I Nordahl-rapporten (Nordahl, 2018) omtales spesialpedagogrollen flere ganger om en rådgiver ansatt i PP-tjenesten, hvor spesialpedagogen i barnehagen kun nevnes noen få ganger. Rapporten viser derimot til høy grad av ufaglærte i møte med barn som har behov for spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning, både i barnehage og skole. I rapporten «Barnehagetilbudet til barn med særlige behov» (Wendelborg et al., 2015) gis informasjon om casestudier som er gjennomført på organisering av spesialpedagogisk hjelp ute i kommunene. Den lister opp fordeler og ulemper med spesialpedagoger som «fordeles ut», som kan ses på som ambulerende spesialpedagoger (Wendelborg et al., 2015, s 23). I rapporten «Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag» (Kunnskapsdepartementet, 2018) presenterer et ekspertutvalg yrkesutøvelsesformer og forventninger til rollen og profesjonen barnehagelærer. Her nevnes spesialpedagogisk arbeid som gjøres av barnehagelærere og de mener derfor å se en forskyvning i barnehagelæreren og spesialpedagogens jurisdiksjon. Det er slik uklart hva som hører til under henholdsvis allmennpedagogisk og spesialpedagogisk tilrettelegging (Kunnskapsdepartementet, 2018).

### **1.2.4 Spesialpedagogisk kompetanse og kvalitet i barnehagen**

Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017b) sier lite om behov for spesialpedagogisk kompetanse i barnehagen. Kompetanse og kvalitet i det spesialpedagogiske arbeidet i barnehager og skoler er derimot satt på dagsordenen gjennom blant annet Nordahl-utvalget (Nordahl, 2018), som har sett på kvaliteten i det spesialpedagogiske tilbudet for barn. Spesialpedagogens rolle i barnehagen er imidlertid lite omtalt også i denne rapporten. Spesialpedagogen i barnehagen som den som veileder og utarbeider planer og gjennomfører tiltak beskrevet i sakkyndig vurdering utgjør mye av den praksisnære kvaliteten. Rapporten har fått noe kritikk fra fagfolk for å mangle forskningsgrunnlag (Melby-Lervåg & Wie, 2018), og for å ha forslag om drastiske tiltak (Bjørnsrud & Nilsen, 2018), men kan sies å ha satt i gang diskusjon rundt kvaliteten på det spesialpedagogiske tilbudet. Rapporten har blant annet ført til at det nå lyses ut 5 millioner kroner til pilotprosjekter for å prøve ut nye måter å organisere og tilrettelegge det spesialpedagogiske tilbudet for barn og unge på, med mål om høyere kvalitet (Regjeringen, 2019). Disse forsøkene skal danne grunnlaget for nasjonal politikk på området, ifølge Kunnskaps- og integreringsminister Jan Tore Sanner, som understreker betydningen av pedagogisk og spesialpedagogisk fagkompetanse hos de som utfører tiltak. Det vil komme en stortingsmelding høsten 2019 om tidlig innsats og et inkluderende fellesskap i barnehager og skoler (Regjeringen, 2019).

### **1.2.5 Inkluderingsprinsippet**

Inkludering i et tilgjengelig samfunn ble et gjennomgående prinsipp i det norske samfunnsliv og staten Norge i etterkant av FNs tiår for funksjonshemmede (1983-1992), som hadde full deltakelse og likestilling som målsetting (Befring et al., 2019). Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994), som ble undertegnet av blant annet Norge i 1994, omtaler inkludering i skolesammenheng. Her understrekes særlig «tilgang til vanlige skoler» og alle barns «behov for en inkluderende og barnesentrert pedagogikk», med mål om et mer inkluderende samfunn med færre fordommer (punkt 2). Inkluderingsperspektivet legges også til grunn i FNs barnekonvensjon, som i tillegg har «barns beste» som et grunnprinsipp. Konvensjonen er gjeldende som lovverk med trinnhøyde over andre norske lover (FNs Barnekonvensjon, 1991). I tillegg ratifiserte Norge i 2013 FN-konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne (CRPD, 2013). Den understreker at det er samfunnet som må endre seg for å møte alle menneskers rett til blant annet deltakelse og inkludering, og ikke den enkeltes funksjonshemming. Dette skaper grunnlag for den rådende diskursen på inkludering som påvirker det spesialpedagogiske feltet i dag.

I Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017b) omtales inkludering av barn som har vedtak på spesialpedagogisk hjelp i barnehagen på denne måten: «Barnehagen skal sørge for at barn som mottar spesialpedagogisk hjelp, inkluderes i barnegruppen og i det allmennpedagogiske tilbudet» (s. 40). I «Fra bruker til borger» (NOU 2001:22) omtales inkludering som noe som «skal endre skolen eller andre samfunnsinstitusjoner slik at de tilpasses hele den menneskelige variasjonsbredde. Inkludering handler om å endre helheten slik at alle finner en plass der» (s. 34). Her peker både Rammeplanen og NOU-rapporten på en tendens mot et mer helhetlig mål om å se på miljøet rundt mennesket, heller enn menneskets individuelle utfordringer. Arnesen & Simonsen (2011) reflekterer rundt hvordan spesialpedagogikken som fagfelt kan være med på å påvirke en forståelse for faget som fjerner seg fra instrumentell tenking og samtidig bidrar til helhetlig tenking rundt inkluderende miljøer i barnehagen. Med inkluderende miljøer menes her miljøer hvor enkeltindivids svakheter og utfordringer ikke pekes ut som annerledes gjennom individrettede tiltak, men hvor pedagogisk praksis er rettet mot gruppen som helhet, med mål om å komme alle barna til gode (Arnesen & Simonsen, 2011). Her peker de på at spesialpedagogikken som merkevare i dag svarer på et samfunnsmandat som i stor grad styres av eksterne og politiske føringer, hvor individuelle tiltak preger fagfeltet mer enn den helhetlige tenkingen rundt inkluderende miljøer i barnehagen. Gjennom de individuelle rettighetene og utredningsprosedyrene som foreligger i lovverket i dag (Barnehageloven, 2018, §19) framstår spesialpedagogikken fortsatt som individualisert. Individuelle rettigheter og mer standardisering bidrar til en økt jakt etter diagnoser, testing og kartlegginger med mål om å skille «normalbarnet» fra barn som har behov for spesialpedagogisk hjelp. Dette er med på å befeste spesialpedagogikkens individfokus og utfordrer inkludering. Inkludering som prinsipp, slik jeg nå har presentert, vil påvirke den ambulerende spesialpedagogens yrkesutøvelse i barnehagen i møte med barn som har spesialpedagogisk hjelp. Det vil også påvirke barnehagen som institusjon.

## 2. TIDLIGERE FORSKNING

Tidligere forskning på tema skal bidra til plassering og relevans av tema i masteroppgaven innenfor sitt fagfelt. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i forskning jeg har funnet relevant knyttet til spesialpedagogens rolle og profesjonsutøvelse og inkludering. Inkludering er et undertema som har tredd frem i analyse av funn i min masteroppgave. Dette er likevel ikke en oversikt over all forskning som kan anses som relevant, men et utvalg. Jeg har søkt etter relevant forskning via Oria og Google scholar, med søkeordene: spesialpedagogikk, ambulerende spesialpedagog i barnehagen, spesialpedagog, barn med særskilte behov, inkludering, inclusion, special needs, preschool, og har også sett etter forskning i referanselister i relevante fagbøker og rapporter. Det kan se ut til at det er mindre forskning på doktorgradsnivå hvor spesialpedagogen i direkte arbeid med barn i barnehagen er tema, men tema ser ut til å ha større interesse på masternivå. Det ser også ut for meg som om spesialpedagogen i forskning ofte er rådgiver i PPT, og slik ikke i direkte arbeid med barn med spesialpedagogisk hjelp.

Jeg vil derfor hovedsakelig trekke frem Evelyn Eriksens (2014) dokumentanalyse og doktorgradsavhandlingene til Berit Groven (Groven, 2007) og Marit Uthus (Uthus, 2013) og kort nevne to masteroppgaver som relaterer seg til tema. Under «Inkludering» har jeg trukket frem Nordahl-rapporten (Nordahl, 2018), Peder Haugs (2014) analyse av inkludering i spesialundervisning i norsk skole og Danmarks Evalueringsinstituts undersøkelse av inkludering i dansk skole (EVA 2011). Mitt utvalg av tidligere forskning og det faktum at denne rollen ser ut til å være mindre framtrødende i forskning eller synliggjort i lovverk, stortingsmeldinger og rapporter sier i seg selv noe om bakgrunnen og relevansen for min forskning.

### 2.1 Spesialpedagogens rolle og profesjon

Evelyn Eriksens (2014) fagfelleurderte dokumentanalyse har tittelen «Spesialpedagogisk arbeid i framtidens barnehage – i spennet mellom individ og fellesskap». Her viser hun til utvikling av det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen, hvor blant annet PP-tjenestens rådgivning- og veilederansvar på systemnivå blir anbefalt lovfestet. Hun viser til at dette tidligere har vært gjort i praksis også, men at det ikke har vært et rettslig ansvar hos PP-tjenesten (Eriksen, 2014). På denne måten synliggjør hun endringer i det spesialpedagogiske feltet, hvor praksisfeltet selv er med på å påvirke utviklingen av profesjonen fra et rent individrettet fokus til en anerkjennelse av behovet for systemarbeid i barnehagen. Hun

problematiserer derimot at individ- og systemarbeid kan ses på som motsetninger i det spesialpedagogiske arbeidet. Likevel viser hun til funn på at systemarbeid i barnehagen både kan føre til «inkludering av barn med særskilte behov, bedre læringsmiljøet for alle barn», og kanskje slik også skape et «mindre behov for spesialpedagogisk hjelp» (Eriksen, 2014, s. 115).

Marit Uthus har skrevet en doktorgradsavhandling om «Spesialpedagogens oppfatning av egen rolle i en skole for alle» (Uthus, 2013), som har overføringsverdi til barnehagen fordi den omhandler spesialpedagogens oppfatning av egen rolle i møte med barn som har behov for spesialpedagogisk støtte. Hun har gjennomført dybdeintervju med spesialpedagoger for å få innsikt i deres opplevelse av egen rolle, blant annet for å kunne si noe om hvordan man kan støtte spesialpedagogene i sitt arbeid. Utdrag fra hennes doktorgradsavhandling viser at spesialpedagogene som er informanter ser behovet for samarbeid med lærer i allmennpedagogikken, for å skape et helhetlig godt tilbud for alle barna, både for barn med spesialundervisning og barn uten. Hun bruker begrepet team for det strukturerte samarbeidet med lærerne og ønsker å være med å bidra med kompetanse inn i ordinær opplæring, for å redusere spesialundervisning (Uthus, 2013, s. 142).

Berit Groven har skrevet en doktorgradsavhandling «Det doble blikk – spesialpedagogen i endringstider» (Groven, 2007), som også har lagt grunnlaget for en fagbok: «Spesialpedagogen i endringstider» (Groven, 2013). I doktorgradsavhandlingen problematiserer hun blant annet at spesialpedagogen som profesjon ikke er en beskyttet tittel og at rollen som ambulerende spesialpedagog har noen utfordringer, blant annet knyttet til ansettelse, organisering og samarbeid med grunnbemanningen i barnehagen. Hun har også sett på samarbeidets form, både uformell og formell, fast og sporadisk, og spesialpedagogenes erfaring med samarbeidet (Groven, 2007), noe som gjør hennes avhandling knyttet opp mot mitt tema og problemstilling. Selv om denne avhandlingen delvis er avgrenset til grunnskolen, ser den likehetstrekk med og viser til eksempler fra barnehagen. Hun trekker fram den ambulerende spesialpedagogens arbeidssituasjon som preget av «lite tid og ro til å etablere gode relasjoner til barn, foreldre og andre ansatte i barnehagen» og at dette kan føre til at styrere kan oppleve å ikke kjenne spesialpedagogen (Groven, 2013, s. 134). Slik blir deler av barnehagens oppgaver og ansvar tatt hånd om av andre enn barnehagens egne ansatte og Groven (2013) understreker at dette blant annet kan føre til dårlige forutsetninger for tverrfaglig samarbeid og inkludering. Hun viser til erfaringer fra spesialpedagoger i skolen,

som opplever at samarbeidstiden som er satt av for lærere og spesialpedagoger kan være knapp, men at det som omtales som «teamtid» er med på å «skape felles reaksjonsmønster hos lærerne» i friminuttene, som har ført til «større forutsigbarhet og bedre ordninger» (Groven, 2013, s. 134). Hun tydeliggjør spesialpedagogen som en forandringsagent i arbeidet med å organisere «normalsporet» og skape en mer inkluderende holdning i elevgruppa (Groven, 2013). Slik jeg ser det har dette overføringsverdi til barnehagen, da for å bidra til inkludering og skape sammenheng mellom allmenpedagogikken og spesialpedagogikken gjennom systemarbeid. Med systemarbeid menes her refleksjon og endringsprosesser knyttet til personalet og alle barn i barnegruppa, i motsetning til enkeltbarns utfordringer og individfokus. Denne måten å tenke på spesialpedagogen og dens kompetanse på ser jeg også opp mot Rammeplanens overordnet holdning til inkludering (Utdanningsdirektoratet, 2017b), hvor alt i forskriften skal gjelde «alle barn», som beskrevet i innledningen. Groven (2007) trekker også fram spesialpedagogens skjønn, knyttet til både allmenpedagogikk og spesialpedagogikk.

I tillegg er det gjort flere studier på mastergradsnivå innenfor tema som jeg vil nevne kort her. Silje Elisabeth Vikhagen (2013) har i sin masteroppgave sett på spesialpedagogens egen oppfatning av sin rolle og profesjonsutøvelse i barnehagen. Hennes informanter trekker fram samarbeidet med og involveringen av personalet i barnehagen som en del av sin rolle som spesialpedagog. De nevner også betydningen av det å være en del av et arbeidsfellesskap i barnehagen, og at de opplever at deres kompetanse er av betydning for barnehagepersonalet, som de også anser som viktig å involvere i det spesialpedagogiske arbeidet (Vikhagen, 2013). Denne masteroppgavens tematikk ligger tett opp mot min studie. Trine Høglund (Høglund, 2004) har skrevet masteroppgave om tema samarbeid mellom barnehagen og spesialpedagogen, basert på intervju med førskolelærere. Hun har sett på hvilken betydning spesialpedagogisk veiledning og samarbeid har for førskolelæreren som jobber med barn med spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Hennes funn viser at hvor fornøyd hennes informanter var med veiledning og samarbeid med spesialpedagogen, hang sammen med hvor mye spesialpedagogen engasjerte seg i det helhetlige tilbudet til barnet, og at det måtte være en personlig og faglig relasjon mellom partene. Hun beskriver også hvordan førskolelærerne selv må ha et ønske om å delta i en faglig utviklingsprosess for å få utbytte av veiledningen, og at spesialpedagogen bør være god faglig og på kommunikasjon- og veiledningsteori (Høglund, 2004).

### 2.1.2 Inkludering

Nordahl-utvalget (2018) har benyttet seg av annen relevant forskning som empiri i sin analyse av dagens spesialpedagogiske system i barnehage og skole. Et hovedfunn i rapporten handler om hvor sosialt ekskluderende tilbudet ser ut til å være for barna, både med tanke på organisering og innhold (s. 215). Det handler om at tilbudet barn med spesialpedagogisk hjelp får delvis er organisert utenfor fellesskapet og gis av spesialpedagoger som ikke er tilknyttet barnehagen. Rapporten peker på at dette kan virke «stigmatiserende og lite sosialt inkluderende» (Nordahl, 2018, s. 81), og at ambulerende spesialpedagoger i barnehagen slik kan oppfattes som et hinder i arbeidet med inkludering og tilhørighet i fellesskapet. Dette er et viktig aspekt fordi jeg ønsker å se nærmere på spesialpedagogens arbeidssituasjon i barnehagen, som er en arena hvor inkludering av barn i fellesskapet står sterkt, som beskrevet i innledningen. Nordahl-rapporten synliggjør også et behov for mer spesialpedagogisk kompetanse hos lærere og førskolelærere, for å gi et bedre grunnlag for den store variasjonen av barn og deres ulike behov for tilpasninger (Nordahl, 2018). Funnet i rapporten viser blant annet betydningen av at samarbeid er prioritert i ledelsen, felles forventninger til samarbeidet, kunnskap om og interesse for hverandres arbeid, og at det settes av tid og ressurser til samarbeidet (Nordahl, 2018, s. 182). Med andre ord sier denne rapporten noe om både kvaliteten på det spesialpedagogiske tilbudet, inkludering og faktorer som har betydning for samarbeid.

Haug (2014) har gjennomført en analyse av tilstanden i norsk skole, med tema spesialundervisning og inkludering. Han sier at diskusjonen rundt inkludering har dreid seg mye om fysisk deltakelse i klassen eller ikke, noe han mener er et komplekst spørsmål med mange faktorer. Det han derimot mener er mindre vektlagt er hvem som får spesialundervisning. Han viser til at utenforskapet blant barn øker og utfordrer de tankene vi har om inkludering. Hans funn viser at de barna som får spesialundervisning i gruppe er de som er minst motiverte og som kommer dårlig ut både faglig og sosialt (Haug, 2014). Han trekker frem to elementer for å se på utvikling innenfor spesialundervisning og inkludering i skolen. Det første er prioritering av verdiene som allerede er skriftliggjort, altså en bedre implementering i praksis, ved at lærere får økonomiske og personmessige vilkår til å gjennomføre det. Den andre faktoren Haug (2014) trekker frem er behovet for økt spesialpedagogisk kompetanse hos lærere. Overordnet viser analysen at norsk skole er på god vei til å bli en inkluderende skole, men at de største utfordringene ligger i å utvikle og implementere gode pedagogiske strategier i pedagogisk arbeid med elevene (Haug, 2014).



I Danmark er det gjennomført en undersøkelse og kartlegging på tema inkludering, basert på spørreundersøkelser blant skoleledere og lærere, hvor skolens innsats rundt inkludering vurderes. Forskningsrapporten fra Danmarks Evalueringsinstitut (EVA 2011) viser at det viktigste inkluderingsprinsippet på danske skoler handler om at eleven har utbytte av undervisningen og deltar aktivt i det sosiale fellesskapet, samt at elevene får et godt bidrag til utvikling av positivt selvbilde gjennom fellesskapets aktiviteter (s. 13). Rapporten synliggjør en del definerte tiltak som gjennomføres, blant annet veiledning, tverrfaglig samarbeid og systematisk arbeid med trivsel og relasjoner, men også at det kan være utydelig hva som fremmer inkludering best. Rapporten synliggjør også at danske skoler har flere tiltak opp mot enkeltelever enn forebyggende tiltak på skolenivå, og at både lærere og ledere ser flere timer med spesialundervisning og samarbeid og veiledning som tiltak som bør prioriteres for å øke inkludering (Eva 2011, s. 54). Her viser riktignok svarene i spørreundersøkelsen at ledere vektet samarbeid og veiledning tyngre, mens lærerne ser antall timer spesialundervisning som viktig. Ellers trekker lærerne fram et behov for mer kompetanse på inkludering av elever med psykiske utfordringer, sosiale- og emosjonelle vansker og ADHD/ADD-utfordringer, og undersøkelsen viser at de lærerne som har slik kompetanse er mer kompetente på å inkludere disse elevene (EVA 2011, s. 44-46).

### **2.1.3 Oppsummering av tidligere forskning**

Den tidligere forskningen jeg nå har trukket frem viser et utvalg av forskningsresultater på det spesialpedagogiske feltet og innenfor inkludering. Kort oppsummert peker funnene på at systemarbeid, økt spesialpedagogisk kompetanse hos lærere og samarbeid mellom allmennpedagogikken og spesialpedagogikken er ønsket og kan ha positive effekter på et mer inkluderende miljø for alle barn, selv om det finnes faktorer som utfordrer dette arbeidet. Spesielt på tema inkludering har jeg valgt forskning knyttet til spesialundervisning og skole, noe jeg mener har overføringsverdi til barnehagen. Dette valget skyldes også at det ser ut til å være mer utbredt forskning på skolenivå enn på barnehagenivå. Jeg vil videre presentere relevante teoretisk og faglige perspektiver på oppgavens tema.



### **3. TEORETISKE OG FAGLIGE PERSPEKTIVER**

I denne delen av oppgaven vil jeg redegjøre for både overordnede teoretiske perspektiver og modeller, og faglige perspektiver fra faglitteratur. I tråd med metodevalg har jeg hatt et ønske om å ta utgangspunkt i funnene for å finne teoretisk grunnlag, altså en så induktiv tilnærming som mulig. Spesialpedagog som profesjon er et begrep jeg har benyttet som teoretisk forankring i forkant av fokusgruppeintervjuet. Her har jeg valgt å støtte meg til Hausstätter & Reindal (2016) og deres vitenskapelige antologi, samt Jacobsen (2019) og Molander & Terums (2008) samling av teorier og perspektiver på profesjonsbegrepet. Garbo & Raugland (2017) og Åmot (2012) tydeliggjør begrepet faglig skjønn i profesjonsutøvelse. I analyse av funnene ble inkludering fremtredende som teoretisk begrep, noe jeg vil se i lys av Arnesens (2017) perspektiver og Qvortrups (2012) teori rundt vurdering av inkludering. Begge har sett på ulike dimensjoner ved inkluderingsbegrepet som er nyttig for drøfting av mine funn. Jeg vil også støtte meg på Herzbergs to-faktorteori (1968) og Maslows motivasjonsteori (1943) som teoretisk bakteppe og her har jeg valgt å ta utgangspunkt i Jacobsens (2019) forståelse av teoriene knyttet til motivasjon og trivsel i arbeidssituasjonen.

#### **3.1 Spesialpedagogikken som profesjonsfelt**

Spesialpedagogikken, i likhet med andre profesjonsfelt, er gjenstand for utvikling og endring i tråd med forskning og diskurser innenfor feltet. Hausstätter (2016) beskriver et spenningsforhold mellom allmennpedagogikken og spesialpedagogikken, som delvis kan spores tilbake til tiden da det spesialpedagogiske tilbudet var organisert i segregerte grupper og institusjoner. Han skriver at spesialpedagogikken før var på eget territorium, mens det i dag er organisert sammen med allmennpedagogikken, med mer eller mindre hver sine arbeidsoppgaver. Spesialpedagogikken har derimot mer uklarhet rundt arbeidsoppgaver enn allmennpedagogikken har. Det spenningsforholdet Hausstätter (2016) beskriver, som oppstår mellom allmennpedagogikken og spesialpedagogikken kan også knyttes til at vurdering av spesialpedagogiske behov gjøres opp mot det miljøet og det tilbudet som barnet er i, og kan føre til en tanke om at spesialpedagogisk behov er noe det ordinære har skapt (Hausstätter & Reindal, 2016). På den måten viser Hausstätter (2016) til at nettopp uklare oppgaver og formål ved spesialpedagogikken igjen skaper et utydelig og uavklart forhold til spesialpedagogenes fagidentitet og samfunnsnyten for faget.

### 3.1.1 Spesialpedagog som profesjon

Profesjon som samfunnsvitenskapelig begrep kan sies å være omdiskutert og komplekst. Enkelt blir det brukt om yrker som møter visse krav til spesialisert utdanning, holdbar og teoretisk kunnskap og som ivaretar allmenne interesser i samfunnet (Molander & Terum, 2008). Det kan slik knyttes til status, attraktivitet og anerkjennelse som yrke. Jurisdiksjon beskrives som «en eksklusiv rett til å utføre bestemte arbeidsoppgaver og å gjøre det i tråd med egne faglige standarder», og at det er «avhengig av at fagkunnskapen oppleves som en allment akseptert autoritet» (Molander & Terum, 2008, s. 161–162). Grad av jurisdiksjon henger sammen med samfunnets delegering av myndighet og status, som igjen innebærer en tillit til profesjonens kompetanse og faglige bidrag til de som mottar tjenesten. Svak jurisdiksjon vil derfor knyttes til profesjoner hvor det ikke er gitt en like tydelig eksklusiv rett og tydelige oppgaver (Molander & Terum, 2008). Groven (2013) viser til at det er lite avklaringer om hva begrepet spesialpedagog inneholder og hvilke krav som stilles til en spesialpedagog, men at det ble beskrevet av Aarek-utvalget (1973) om en som hadde minst et års videreutdanning i spesialpedagogikk. Hun betegner det som en svakhet i profesjonen at det ikke er et krav at kun spesialpedagoger kan gjennomføre spesialpedagogiske tiltak og at innføring av spesialpedagogikk i lærerutdanningene var med på å gjøre spesialpedagogrollen enda mindre eksklusiv. Dette omfatter både barnehage og skole (Groven, 2013).

Kollektiv identitet er også et begrep innenfor profesjonsteori og kan sies å være en opplevelse av tilhørighet og et handlingsmønster deltakere i en gruppe kan kjenne seg igjen i (Jacobsen, 2019). Dersom dette gjelder en profesjon, kan det kalles profesjonsidentitet. Profesjonsutøverne forventes å forholde seg til mål og utøvelse som profesjonen har blitt gitt tillit til, men grad av oppslutning hos yrkesutøverne kan variere. Faktorer som kan være med på å skape sterk kollektiv profesjonsoppslutning kan være forhandlinger knyttet til arbeidsoppgaver, lønn og lignende (Jacobsen, 2019). Autonomi er et annet sentralt begrep innenfor profesjonsteori, og handler om grad av selvbestemmelse eller grad av interne lover eller definisjoner for hvordan arbeidsoppgaver skal utføres, bestemt av profesjonsutøverne selv (Molander & Terum, 2008, s. 18). Dette kan ses opp mot grad av jurisdiksjon, hvor profesjonen mer eller mindre eksklusivt gis tillit til å ivareta disse arbeidsoppgavene basert på fagkompetanse. Jurisdiksjon kan slik ses på som et krav som må fremmes av yrkesgruppen samlet, og som kan påvirke den rådende diskursen ved å vise til yrkesgruppens indre og ytre kontroll som forutsetning for kvalitet og god praksis som profesjon. Denne tilliten og kravet om god profesjonsutøvelse står i spenn mellom autonomi og kontroll (Molander & Terum,

2008) noe som knyttes til politikk og forvaltning. Det kan forklares ved at profesjonsutøverens faglige vurderinger blir lagt til grunn, men med eksempelvis standardiserte metoder som kvalitetsstyring. Økende grad av kontroll og styring kan være et tegn på mistro eller sviktende legitimitet, med mål om evaluering og måling av kvalitet, som også kan gå på akkord med profesjonens tillit til å ta gode, faglige avgjørelser (Molander & Terum, 2008).

I lys av det profesjonsperspektivet jeg nå har presentert innenfor profesjonsfeltets virke, ser jeg behovet for å gå nærmere inn på faglig skjønn, siden spesialpedagogens profesjonsutøvelse følgelig vil være preget av mange skjønnsvurderinger.

### **3.1.4 Faglig skjønn**

Ifølge Garbo & Raugland, i boken «Den brysomme profesjonaliteten», er skjønn resonnering, vurdering og beslutninger som tas i ulike situasjoner, basert på ulike hensyn og kunnskap (Garbo, 2017). De er opptatt av at faglig skjønn, altså skjønn foretatt av profesjonsutøvere, ikke kan erstattes av manualer og standardiserte verktøy i situasjoner som krever handling. Kjennetegn ved faglig skjønn er usikkerhet og uforutsigbarhet. Profesjonsutøverne må, i møte med det mellommenneskelige, være åpne for å ta fortløpende avgjørelser og justere handlinger som ikke har standardiserte løsninger (Garbo, 2017). To hovedtrekk kjennetegner skjønnsutøvelse i skole og barnehage. For det første handler det om det relasjonelle, hvor å kjenne barnet eller eleven godt er en forutsetning for å kunne si noe om skjønnsvurderingen er god for det aktuelle barnet eller ikke. Det andre handler om kollektiv kvalitetssikring (Garbo, 2017). Siden profesjonsutøvelse handler om å være en del av et fellesskap er det av betydning at kollektivet sammen reflekterer rundt praksis, og slik bidra til en systematisk, kollektiv kvalitetsvurdering av utøvelsen i praksis (Garbo, 2017, s. 45). Ingvild Åmot (2012) presenterer hun noe hun kaller øyeblikksvurderinger og skjønn, knyttet til etikk og hverdagshandlinger, hvor personalet i barnehagene hun har forsket i må resonere seg frem til gode løsninger i hvert enkelt tilfelle og ofte på «stående fot». Hvor stor grad av skjønn løsningene kommer fra varierer, noe som også kan handle om at standarder, regler og normer som «sitter i veggene» bli hensyntatt over faglige skjønnsvurderinger i møte med barna og situasjonen der og da (Åmot, 2012 s. 8).

### **3.1.3 Normalitet og individualisering**

Lars Grue (2016) har omtalt og definert normalitetsbegrepet, som er et begrep som knyttes til spesialpedagogikk. Jeg vil her se på normalitet og individualisering som en overgang mot

neste kapittel: «Inkludering». Grue (2016) viser til at begrepet er knyttet til menneskers psykiske og fysiske egenskaper, og blir til i en vurdering av hva som er normalt og hva som avviker fra normalen. Han sier også at begrepet er i endring ut ifra ulike sammenhenger, miljø og kulturer og at det kan påvirkes (Grue, 2016). Innenfor spesialpedagogikken viser Anne-Lise Arnesen (2017) til hvordan prosedyrer og definisjoner som brukes i sakkyndighetsarbeid, altså faglige vurderinger, tiltak og avgjørelser knyttet til rettigheter til spesialpedagogisk hjelp, er med på å bidra til en individualisert tilnærming av hjelp og støtte. Hun sier også at måten de ulike aktørene i barnehagen snakker og skriver om barn på, det hun kaller «merkelapper», er med på å skape problemer med å tydeliggjøre inkluderingsbegrepets betydning i praksis. «Normal» kan være en slik merkelapp. Et annet eksempel på «merkelapper» de ulike aktørene i barnehagen kan ha på barn er «gråsonerbarn», et begrep som Arnesen (2017) sier mer eller mindre har blitt faglig begrep i praksis. «Gråsonerbarn» kan bety barn som anses å ha særskilte behov, men som ikke har fått tilført rettigheter i form av spesialpedagogisk hjelp i barnehagen (Arnesen, 2017, s. 91–92). En sakkyndig vurdering i form av timer med spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, kan i noen tilfeller føre til en ansvarsfraskrivelse i barnehagen, altså en holdning om at barnet da er spesialpedagogens ansvar (Arnesen, 2017). Spesielt er dette uttalt i skolen, men Arnesen sier at definisjonen av noen barn som avviker fra normalen og en tydelig arbeidsfordeling mellom barnehagens personale og spesialpedagogen kan føre til ansvarsfraskrivelse også i barnehagen. Her vil skillet mellom hvordan aktørene forstår og handler i tråd med det normale og det avvikende avgjøre hvordan inkludering gjøres i barnehagen (Arnesen, 2017) og hvilken plass alle barn får i fellesskapet. Med bakgrunn i individualiserte prosesser og prosedyrer for å skille mellom de som har rettigheter på spesialpedagogisk hjelp, og de som ikke anses å ha det, sier Arnesen (2017) at skillet mellom allmennpedagogikken og spesialpedagogikken fortsatt er stort. Dette vil kunne påvirke inkludering av barn med spesialpedagogisk hjelp i barnehagen.

### **3.2 Inkludering**

Inkluderingsprinsippet skal, slik jeg har belyst i innledningen, være en del av den utdanningspolitikken Norge fører. Jeg vil her trekke frem definisjoner og dimensjoner knyttet til begrepet som en videreføring av det jeg allerede har belyst i «Normalitet og individualisering».

### 3.2.1 Definisjon og dimensjoner ved inkludering

Anne-Lise Arnesens (2017) perspektiv på inkluderingsbegrepet kobler inkludering og integrering som begrep sammen i «utviklingen av ideer om rettigheter, rettferdighet og solidaritet i forhold til sårbare og marginaliserte grupper opp gjennom vår historie» (Arnesen, 2017, s. 15). Hun knytter inkluderingsbegrepet til alle mennesker i samfunnet, og understreker at begrepet har utviklet seg og fortsatt vil utvikle seg i tråd med blant annet ny kunnskap på feltet. Hun ser utviklingen opp mot politikk og utvikling av lov- og regelverk som har hatt til hensikt å inkludere flere inn i samfunnets tilgang på goder som de tidligere ikke hadde tilgang til (Arnesen, 2017). I lys av et sosialkonstruksjonistisk perspektiv, er den oppfatningen vi i dag har av inkluderingsbegrepet innenfor det spesialpedagogiske feltet i barnehagen en konstruert diskurs. Den er utviklet gjennom ny kunnskap på feltet, kritiske spørsmål stilt til tidligere praksiser, og reformer og lovverk på området. Denne diskursen påvirker hvordan deltakerne i feltet handler, snakker om, tenker om og hva de opplever som riktig, og hvordan samfunnet organiserer eksempelvis barnehage tilbudet til barn med særskilte behov. Eksempler Arnesen (2017) viser til er at arbeidet med inkludering har hatt mål om å få ned antall barn i spesialinstitusjoner, forhindre marginalisering og ekskludering i samfunnet, samtidig som det har vært et mål å skape barnehager som er bedre tilpasset alle barn (Arnesen, 2017, s. 15).

Arnesen (2017) trekker frem fire dimensjoner ved inkludering; «politisk-», «institusjonell-», «relasjonell-» og «etisk dimensjon», som opptrer i dynamisk relasjon til hverandre (s. 21). Den politiske dimensjonen handler om hvordan inkludering blir definert og gjort synlig gjennom politiske styringsdokumenter og kontroll av samfunnsinstitusjonene. Den institusjonelle dimensjonen handler om plassering av brukere og ansatte i barnehagen og hvordan barnehagen forvalter samfunnsmandatet. Relasjonene mellom menneskene i barnehagen, både barn og voksne og på tvers av ansvarsroller, utgjør den relasjonelle dimensjonen, og henger også sammen med de opplevde rammefaktorene som forutsetning for barnehagens faktiske praksis. Etisk dimensjon går ned til de ulike subjektene egen opplevelse av tilhørighet, muligheter for valg og hvilke erfaringer med miljøet subjektet har (Arnesen, 2017, s. 20–21). Hvordan disse dimensjonene står i relasjon til hverandre vil variere og de ulike dimensjonene kan også stå i konflikt med hverandre. Arnesen viser spesielt til spenning som kan oppstå mellom politiske mål og de barnehagefaglige praksisene og møtene mellom de ulike aktørene i relasjon (Arnesen, 2017, s. 28). Arnesen viser også til at når

spesialpedagogen kommer som en tildelt ressurs utenfra er det mindre sjanse for at barnehagen utvikler en inkluderende praksis (Arnesen, 2017, s. 95).

### 3.2.2 Vurdering av inkludering

Qvortrup (2012) har et ønske om å finne en institusjonellnøytral definisjon på inkludering, som også kan være nyttig for barnehagefeltet, siden det han mener er den offentlige diskurs om inkludering oftest omhandler skolefeltet. Han skiller mellom vurdering av inkludering og vurdering av læringsutbytte og sier at læringsutbyttet kan ses på som en konsekvens av god inkludering. Han viser til at det i tillegg til «fysisk inkludering», altså å fysisk være til stede i fellesskapet, og «sosial inkludering», det å delta i aktiviteter i fellesskapet, bør være en dimensjon han har valgt å kalle «psykisk inkludering». Den dimensjonen omhandler opplevd inkludering hos individet selv, eksempelvis et barn i barnehagen (Qvortrup, 2012). Han sier også at disse tre dimensjonene vil oppleves som komplekse i møte med fem ulike fellesskap mennesker møter. Dimensjonene i møte med fellesskapene han skisserer har han i en empirisk framstilling av i sin definisjon av inkludering, som presentert under i tabell:

	Fysisk inkludering	Sosial inkludering	Psykisk inkludering
Formelle, profesjonelt ledede lærings- og utviklingsfellesskap			
Voksen/barn-fellesskap (interpersonelle fellesskap)			
Uformelle, voksenorganiserte fellesskap (på og i tilknytning til institusjonen)			
Selvorganiserte fellesskaper (på og i tilknytning til institusjonen)			
Barn/barn-fellesskap (interpersonelle fellesskap)			

(Qvortrup, 2012, s. 13). Oversatt fra dansk til norsk.

Første fellesskap, altså formelle læringsfellesskap, handler om å delta i det pedagogiske tilbudet i barnehagen, mens det i voksen/barn-fellesskap handler om barnets relasjon med de voksne i barnehagen. Uformelle, voksenorganiserte fellesskap handler om deltakelse i eksempelvis bursdager og fritidsaktiviteter sammen med venner fra barnehagen, som henger sammen med selvorganiserte fellesskap mellom barna. Det femte fellesskapet, altså barn/barn-fellesskap ses på som relasjonen mellom barn og det å ha en venn og knyttes også til identitetsdannelse (Qvortrup, 2012). Denne skjematisk framstillingen beskrives som et mulig verktøy i vurdering av inkluderingspraksis og hva som vil tjene det enkelte barn best; inkludering i allmenntilbudet eller i et spesialtilbud (Qvortrup, 2012, s. 14). Det er ikke et mål for Qvortrup at alle feltene skal kunne krysses av for å vurdere et barns betingelser for

inkludering, men et passende antall felt bør vurderes. I tillegg er det ulike grader av inkludering innenfor hver dimensjon, og Qvortrups poeng er at grad av inkludering ikke er enten eller. Han mener nemlig at inkluderingsspørsmålet er langt mer nyansert og komplekst enn et enkelt ja eller nei svar (Qvortrup, 2012). Denne skjematisk framstillingen er i etterkant benyttet i to danske utdanningsprosjekter, hvor den er blitt ansett som et nyttig verktøy for lærere og studenter, og at den anses å ha gyldighet også i Norge (Qvortrup & Qvortrup, 2018).

### **3.3 Motivasjon og trivsel**

Med bakgrunn i mitt ønske om å se nærmere på erfaringer fra arbeidssituasjonen til ambulerende spesialpedagoger har jeg valgt å støtte meg til to teorier som omhandler motivasjon og trivsel.

#### **3.3.1 Herzbergs to-faktorteori og Maslows motivasjonsteori**

Fredrick Herzberg (1968) har forsøkt å finne ut hvilke trivselsfaktorer som finnes i arbeid og arbeidsutførelse, og hvilke faktorer som fører til mistriivsel, gjennom sin to-faktorteori som ble publisert på slutten av 50-tallet. Denne teorien kalles også motivasjonsteori og kommer fra hans studie med 200 intervjuer av blant annet ingeniører i 1959. I sin forskning som førte frem til to-faktorteorien fant Herzberg få sammenhenger mellom årsaker til trivsel og årsaker som motvirket mistriivsel, noe som viser til at mistriivsel ikke nødvendigvis er i kontrast til trivsel og tilfredshet i arbeidssituasjonen (Herzberg, 1968). Han viser til to overordnede faktorer som han kaller hygienefaktorer og motivasjonsfaktorer:

Hygienefaktorer er hans begrep for faktorer som skaper mistriivsel dersom de ikke er til stede, men ikke nødvendigvis trivsel om de er det. Han viser her til status og sikkerhet i jobben, samt leders kompetanse, mellommenneskelige forhold mellom overordnede og underordnede og arbeidsforholdene rundt arbeidsoppgavene. Disse faktorene kan knyttes til andre forhold enn den daglige, praktiske jobbutførelsen, og omhandler slik organiseringen og rammene rundt arbeidstakeren opp på ledernivå. Motivasjonsfaktorer er faktorer som fører til trivsel dersom de er til stede, men ikke nødvendigvis mistriivsel dersom de ikke er det. Disse faktorene handler om egen tilfredshet over egen jobbutførelse, anerkjennelse fra andre på egen jobbutførelse, utfordringer og variasjon i arbeidsoppgaver, ansvar og kontroll over egen arbeidssituasjon og forfremmelse og vekst i jobben. Motivasjonsfaktorene har slik mer tilknytning til daglig og praktisk utførelse av arbeidet enn hygienefaktorene (Herzberg i



Jacobsen, 2019, s. 243-246). Denne motivasjonsteorien bidrar til en økt forståelse for forhold på arbeidsplassen som kan være med på å skape trivsel eller forhindre mistrivsel, men også hvordan disse faktorene kan bidra til sterkere motivasjon og slik også ytelse i arbeidet.

Maslows motivasjonsteori har likhetstrekk med Herzbergs to-faktor teori ved at den omtaler motivasjon, men Maslow deler menneskers behov inn i fem trinn i en behovspyramide (Maslow, 1943). Maslows motivasjonsteori er ikke direkte knyttet opp mot arbeidssituasjonen, men mot behov hos mennesker generelt som kan påvirke atferd. Jacobsen (2019) har derimot sett sammenheng mellom de menneskelige behovene og arbeidssituasjon, spesielt i de to øverste trinnene av behovspyramiden. Det første og grunnleggende behovet i Maslows behovspyramide er knyttet til basale og fysiske behov. Videre kommer behovet for trygghet og sikkerhet i neste trinn, før behovet for sosial tilhørighet. Det nest øverste trinnene i behovspyramiden er behov for anerkjennelse og respekt, og handler i arbeidssituasjonen også om status og posisjon. Det øverste er behov for selvrealisering, som kan handle om å oppleve mulighet for utvikling, utfordringer og glede over å utføre god jobb (Jacobsen, 2019). De fem trinnene deles videre opp i underskuddsdekning (de tre laveste trinnene), fordi dette er behov som kan dekkes av andre, mens de to øverste trinnene i pyramiden kategoriseres som overskuddsdekning eller vekstdekning (Jacobsen, 2019). Det betyr at dersom behov i underskuddsdekningen ikke er tilfredsstilt, vil ikke behov som dekkes i overskuddsdekningen endre atferd før de første tre trinnene er dekt. Denne inndelingen og metoden er derimot blitt kritisert fordi de ulike delene oppleves som upresise og utydelige, og at menneskers behov er individuelle og rekkefølgen på de ulike behovstrinnene kan variere fra person til person (Jacobsen, 2019).

### **3.3.3 Oppsummering av teoretiske perspektiver**

Jeg har som teoretisk bakteppe for mine funn presentert perspektiver på spesialpedagogikken som profesjonsfelt, inkluderingsbegrepet (Arnesen, 2017), i tillegg til faglig skjønn i profesjonsutøvelse (Garbo, 2017; Åmot, 2012). Motivasjon og trivsel i arbeidssituasjon kan ifølge motivasjonsteoriene jeg har presentert knyttes til det å høre til i et fellesskap og trygghet, ansvar, status og kontroll i jobben (Jacobsen, 2019), altså en balanse mellom det å gjøre en jobb i samarbeid med andre og samtidig ha grad av selvbestemmelse og mulighet til å påvirke egen arbeidssituasjon og jobbutførelse. Dette ser jeg i sammenheng med det jeg har presentert om autonomi, jurisdiksjon og intern og ekstern kontroll knyttet til profesjonsteori (Molander & Terum, 2008).



## 4. METODE

I denne delen vil jeg trekke frem metodiske valg knyttet til min forskningsprosess. Jeg har valgt et kvalitativt forskningsdesign på min forskning fordi det er i tråd med problemstilling, altså mitt ønske om å få innsikt i ambulerende spesialpedagogers erfaring med egen arbeidssituasjon i barnehagen. Kvalitativ forskning studerer nemlig «livet fra innsiden», og handler på mange måter om et ønske om å forstå sosiale fenomener og menneskers egen opplevelse av sitt liv ved å være nær som forsker (Thagaard, 2013, s. 11). Aksel Tjora (2018, s. 12) omtaler kvalitativ forskning som mangfoldig, selv om den kan bli kritisert for å være mer opptatt av forståelse heller enn forklaring. Videre vil jeg synliggjøre vitenskapelig ståsted for forskningen, og belyse prosessen rundt rekruttering av informanter, samt en presentasjon av mine fem informanter. Så vil jeg gå teoretisk inn på fokusgruppeintervju som metode, samtidig som jeg viser praktisk gjennomføring av fokusgruppeintervjuet. Sist vil jeg se på etiske avveininger for å synliggjøre kvaliteten på forskningsprosessen.

### 4.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Å velge vitenskapsteoretisk ståsted handler for meg om å posisjonere meg selv og min forskning innenfor et forskningsfelt og en slags inndeling av forståelse av sannhet og kunnskap. For min del har innsikt i de ulike vitenskapsteoretiske perspektivene underveis i studiet gitt meg muligheten til å reflektere rundt mitt eget syn på hva sannhet og kunnskap er, hvordan det kan tilegnes og hvordan de ulike perspektivene kan bidra til å underbygge og strukturere min forskning på en måte som er i tråd med min forståelse. Med bakgrunn i egne tanker om hvordan vi påvirkes både bevisst og ubevisst av samfunnet og menneskene rundt oss, er sosialkonstruksjonismen nærliggende som vitenskapsteoretisk tilnærming. Det er ulike meninger om likhet og ulikhet i begrepene sosialkonstruktivisme og sosialkonstruksjonisme, men jeg har i denne oppgaven valgt å se de sammen som et vitenskapsteoretisk perspektiv som ser på hvordan verden og sannhet er sosialt konstruert, og vil dermed bruke begrepet sosialkonstruksjonisme.

Sosialkonstruksjonismens syn på virkeligheten som sosialt eller samfunnsmessig skapt gir rom for å forske på fenomener og menneskers oppfatning av egen virkelighet (Tjora 2019b s. 33). Det sosiale aspektet gir grunn til å forstå hvorfor ulike personer kan oppleve samme fenomen på vidt forskjellige måter. Sosialkonstruksjonisme ser også på språk, og spesielt kommunikasjon mellom mennesker, som en måte å forstå og konstruere virkeligheten på i en intersubjektiv prosess (Nyeng, 2017). Denne prosessen gir mulig forklaring til hvordan

mennesket forstår fenomener og hvordan et samfunnssyn utvikles innenfor denne teorien (Tjora, 2019b s. 33). Denne intersubjektive prosessen, som på mange måter forklarer hvordan det subjektive kan bli oppfattet som objektive sannheter i samfunnet, tydeliggjøres gjennom tre prosesser: eksternalisering, objektivering og internalisering. Med andre ord: Vi sier noe høyt (eksternalisering), er med på å objektivere meninger i samfunnet (objektivering), som igjen blir internalisert som en del av våre og samfunnets egne meninger (Aadland, 2011, s. 267). Fordi prosessene foregår fortløpende og samtidig omtales de også som en dialektisk prosess. Dette er med på å vise at vi som borgere i samfunnet både skaper og er skapt av den sosiale virkeligheten, gjennom ulike prosesser og språklig. I min studie handler dette om å hente frem de felles forståelser, erfaringer og historier som kommer frem både individuelt og kollektivt i en fokusgruppe med ambulerende spesialpedagoger. Fordi metoden jeg har valgt for datainnhenting også vektlegger samtalen mellom mennesker, noe Thagaard (2013) beskriver som en måte å utvide forståelsen vår om verden på, er det grunn til å se vitenskapelig ståsted opp mot både valg i teori, metode og analyse.

## **4.2 Oppstart av forskningsprosess**

I forkant av min forskningsprosess har jeg søkt Norsk senter for forskningsdata (NSD) for tillatelse av behandling av personopplysninger i forskningsprosjekt (nsd.no). Jeg fylte ut et digitalt søknadsskjema på deres nettside, hvor jeg svarte på hvordan jeg hadde tenkt å ta hensyn til personvern i forskningsprosessen min. Her beskrev jeg blant annet leie av lydopptaker, oppbevaring og sletting av lydopptak og anonymisering av mine informanter. Jeg la også ved en beskrivelse av formål og planlagt prosess i form av en prosjektskisse og det infoskrivet og den intervjuguiden jeg planla å bruke (vedlegg 1 og 3). Jeg valgte å benytte NSD sin mal for informasjon og samtykke. Søknaden ble godkjent og vurdering av NSD ligger vedlagt (vedlegg 2). Jeg vil gå nærmere inn på etiske valg i forskningsprosessen sist i metodedelene. Etter at jeg hadde fått tillatelse kunne jeg starte arbeidet med å finne informanter.

### **4.2.1 Informanter**

Min problemstilling etterspør ambulerende spesialpedagogers erfaring med samarbeid med barnehagen. Ved å sende e-post til lederne av oppvekst i ulike kommuner kunne jeg kartlegge hvilke kommuner som organiserer den spesialpedagogiske hjelpen i barnehagen med ambulerende spesialpedagoger. Jeg valgte derfor å etterspørre spesialpedagoger som har en ambulerende stilling i barnehager. De ble slik «nøkkelinformanter» som hadde gode

forutsetninger for å kunne reflektere rundt tema og dele egne erfaringer en god måte (Tjora, 2017, s. 130). Jeg fikk kontaktinformasjon fra lederne på alle aktuelle informanter i tre nærliggende kommuner, hvor jeg til sammen hadde syv aktuelle informanter som hadde blitt informert av sin leder om at jeg kom til å ta kontakt. Jeg valgte så å sende de syv en forespørsel på e-post som presenterte hensyn til personvern og info om prosjektet som vedlegg til dem alle, i tillegg til samtykkeskjema (vedlegg 1). I e-posten understreket jeg frivillig deltakelse og mulighet til å trekke seg uten begrunnelse ved ønske om det. Det tok en stund før jeg fikk svar, og tre valgte å takke nei til deltakelse. Fire takket ja skriftlig på e-post. De ønsket å ta med skriftlig samtykke når de kom til fokusgruppeintervjuet. Jeg fikk så en utfordring med å finne tidspunkt som passet for alle informantene og i den prosessen måtte jeg til slutt sette en dato hvor kun tre av mine fire informanter kunne. Jeg ønsket å ha mellom fire og seks informanter i min fokusgruppe, for å kunne gå mer i dybden på meningsdannelse mellom informantene, fordi større grupper kan være krevende å analysere (Halkier, 2010, s. 39). Med tre informanter var jeg derimot sårbar ved sykdom hos en eller flere av informantene, og med tanke på hvor vanskelig det hadde vært å finne tidspunkt så jeg behov for flere. Jeg gikk derfor tilbake til lederne i kommunene for å høre om det var andre aktuelle kandidater, samt at jeg spurte en fjerde kommune i nærheten. Til sammen fikk jeg fire nye aktuelle kandidater, hvorav to takket ja til å delta på det tidspunktet som var satt. Til slutt sto jeg igjen med fem informanter, inkludert de tre første som takket ja. Informantene fikk så info om sted og tid, i tillegg til at jeg gjentok behovet for å ta med en anonymisert praksisfortelling innenfor temaet. Alle leverte samtykkeskjemaet før fokusgruppeintervjuet.

For å presentere mine fem informanter, men likevel sikre anonymitet, har jeg valgt kun det jeg anser som nyttig bakgrunnsinformasjon og fiktive navn. Slik framstå også informantene som faktiske personer i teksten min (Thagaard, 2013). Anonymisering av informantene har jeg også sikret gjennom oppbevaring av lydopptak i låsbart skap, samt at jeg valgte å endre fra dialekter til bokmål i transkripsjonsprosessen. Jeg satte som krav om at informantene skulle ha en ambulerende stilling som spesialpedagog med minst to års erfaring. Jeg har valgt å ikke ta med alder, men antall år med arbeidserfaring i intervaller. Informantene ambulerer ut til både kommunale og private barnehager. Timer i hver enkelt barnehage vil avhenge av vedtaket hos de barna som har spesialpedagogiske rettigheter, og vil variere fra år til år, alt etter behovet samlet i kommunen. De samme gjelder hvilke tiltak og hjelpebehov barna de jobber med har. Med delvis organisert i team mener jeg at de viser til eksempler fra praksis som kan minne om team-organisering, men at de ikke har sagt selv at de er organisert i team.

Navn	År med erfaring som amb. spesialpedagog	Tidligere roller	Antall barn/ barnehager	Organisert i team
Anne	Over 20 år	Styrer	2-4	Delvis
Inger	10-15 år	Pedagogisk leder	2-4	Ja
Lene	4-9 år	Førskolelærer og pedagogisk leder	2-4	Ja
Vigdis	10-15	PP-rådgiver, styrer, pedagogisk leder, og erfaring fra skole.	2-4	Nei
Line	Over 20 år	Styrer og pedagogisk leder.	2-4	Delvis

Jeg reflekterte i forkant over om de som valgte å takke ja til å bli med var de som opplevde mest overskudd eller mest behov for å dele erfaringer. Slik kunne mine funn bli for ensidig, men i etterkant ser jeg at informantene som takket ja både opplever utfordringer og muligheter i sin arbeidssituasjon. Det har likevel vært en viktig refleksjon som har ført til at jeg som forsker stilte spørsmål for å få frem mange erfaringer og et så nyansert bilde på arbeidssituasjonen som mulig under intervjuet. Jeg gjennomførte så et fokusgruppeintervju med de fem ambulerende spesialpedagoger fra tre ulike kommuner, og valgte å legge intervjuet til kommunen som geografisk ligger mellom de andre kommunene så det ble omtrent lik reisevei.

### 4.3 Fokusgruppeintervju

I denne delen vil jeg veksle mellom teori om fokusgruppeintervju som kvalitativ metode og beskrivelse av fokusgruppeintervjuet jeg har gjennomført. Tjora (2019a) understreker trygghetsfølelsen og samholdet en fokusgruppe gir informantene ved at det er flere med samme fagbakgrunn og stilling samlet. Fokusgruppe som metode benyttes stadig oftere i kvalitativ forskning og gjør at forskeren, i tillegg til å få relevant informasjon fra informantene, kan «fange opp meninger i interaksjonen mellom informantene» (Tjora, 2019a, s. 123). Tjora knytter slik sammen fokusgruppe som metode og et sosialkonstruksjonistisk ståsted ved å vektlegge sosiale faktorer. Halkier (2010) understreker i tillegg at fokusgrupper kan være nyttig for å få data på praksis og opplevelser av virkelighetsforståelser i ulike grupper (s. 130). Med bakgrunn i dette mener jeg fokusgruppeintervju har vært hensiktsmessig for å belyse min problemstilling fordi jeg var ute etter å forske på en gruppe

mennesker i samme type stilling, og deres praksis og fortolkning av egen arbeidssituasjon i barnehagen.

Å benytte lydopptak i kvalitative intervju gir gode muligheter for dialog mellom forsker og informanter og for å få med mest mulig av innholdet i samtalen (Thagaard, 2013). Jeg valgte å benytte lydopptaker under fokusgruppeintervjuet fordi jeg skulle ha en moderatorrolle og for å slippe å notere alt og risikere og miste innhold og mening. Alle informantene samtykket til lydopptak. Åpne vinduer og noe bråk fra vegen skapte noen utfordringer med lydforholdene som jeg var redd skulle påvirke lydopptaket, men jeg valgte å legge lydopptakeren midt imellom informantene for å skape best mulig lydforhold. Lydforholdene påvirket derimot opptaket mye mindre enn jeg hadde trodd, og det var kun ved noen få anledninger at opptaket var for utydelig til å transkribere. Fordi jeg skulle gjennomføre et fokusgruppeintervju med flere informanter, hadde jeg i forkant valgt å lage en åpen og enkel intervjuguide hvor jeg la vekt på felles refleksjon og deling av erfaringer informantene seg imellom (se vedlegg 3). En løsere struktur kan være med på å gi ny innsikt og bidra til at informantene opplever å kunne dele mye av egne erfaringer (Halkier, 2010). Traktmodellen, altså en kombinasjon av løs og stram struktur, var noe jeg valgte å ta inspirasjon av (Halkier, 2010, s. 47). Dette gav goder av den løse samtalen mellom informantene og da også rom for deres perspektiver, og mulighet til å stramme inn strukturen og få mer spesifikke data direkte på temaet mot slutten.

Informantene fikk på forhånd informasjon om å ta med en praksisfortelling som skulle belyse deres arbeidssituasjon i barnehagen, og at denne skulle benyttes for grunnlag for refleksjon.

Innstramming av struktur gjorde jeg ved å gi en mer spesifikk refleksjonsoppgave mot slutten av intervjuet. Refleksjonsoppgavene jeg viser til fungerte som «stimulusmateriale» i fokusgruppen, for å vekke diskusjon og refleksjon og for å få frem de ulike erfaringene som fantes i gruppen (Wibeck, 2011). Jeg valgte å ha to hovedoppgaver, hvor den første var at informantene skulle dele praksisfortelling om egen arbeidssituasjon i barnehagen. Denne oppgaven var av løs struktur og åpnet opp for diskusjon mellom informantene. Den andre oppgaven, hvor de skulle reflektere rundt og skissere en «drømmesituasjon» (se vedlegg 4) kombinerte refleksjon og skriftliggjøring. På den måten ble intervjuet mer strukturert mot slutten, fordi de skulle velge ut og finne fellesnevner i gruppas erfaringer og tanker, og på den måten samle trådene mot slutten av fokusgruppeintervjuet. De skriftlige tilbakemeldingene fokusgruppa kom frem til var likevel ikke viktigere enn refleksjonen rundt egen arbeidssituasjon.

Kvale (2015) sier det er en utfordring med fokusgruppe at den har en friere form enn dybdeintervju, noe som kan redusere forskerens kontroll over tema og «skape en noe kaotisk situasjon» (s. 180). Refleksjonsoppgavene var også en måte å redusere denne utfordringen på. Oppgavene ble lagt fram på bordet og som moderator hadde jeg forberedt spørsmål knyttet til disse oppgavene som jeg ønsket skulle belyses. På den måten kunne jeg vise til spørsmålene underveis, dersom samtalen kom over i tema som ikke var interessante for min problemstilling. Det fungerte godt og rammet inn de ulike delene av fokusgruppeintervjuet på en tydelig måte. Jeg opplevde aldri at intervjuet var kaotisk. Det var enkelt og holde informantene til temaet i intervjuet, fordi de virket engasjerte og delte mange erfaringer innenfor tema. Jeg var på forhånd usikker på hvor omfattende min rolle ble underveis, men jeg ønsket å være tydelig på at det skulle være en refleksjon mellom informantene. Dette opplevde jeg også at refleksjonsoppgavene bidro til. Fokusgruppeintervjuet ble på mange måter mindre preget av min intervjukompetanse og forforståelse enn det jeg tror et dybdeintervju ville blitt, siden jeg kun fungerte som moderator; en slags tilrettelegger for refleksjon og erfaringsdeling (Halkier, 2010).

#### **4.3.1 Moderatorrollen**

En moderator skal ifølge Halkier (2010) være en profesjonell lytter som skal sørge for et uformelt preg, få deltakerne til å delta aktivt og sørge for at alle får dele flest mulig av sine meninger og erfaringer (Halkier, 2010, s. 58). Moderatorrollen gjør også forskeren til en deltaker som kan påvirke den sosiale interaksjonen mellom deltakerne, noe som knytter metode og vitenskapelig ståsted tett opp mot hverandre. For å skape et uformelt preg som moderator hadde jeg helt fra første kontakt avklart at det skulle foregå på ettermiddag eller kveld, og ikke i arbeidstiden eller på arbeidsstedene. Stedet jeg valgte var en uformell kantine og jeg hadde med kaffe, brus og kanelboller for å understreke det uformelle. Altså et nøytralt institusjonelt sted, ifølge Halkier (2010). I forkant av intervjuet la jeg opp til at det kunne være tid for informantene til å ha uformelle samtaler. Det fungerte godt og jeg opplevde stemningen som uformell og god da vi startet opp fokusgruppeintervjuet. Jeg merket tidlig at informantene tok ansvar for å reflektere sammen. De gav hverandre tilbakemelding på praksisfortellingene og virket trygge i gruppen. Dette så jeg på måten de stilte spørsmål til hverandre på, bekreftet erfaringer, utfordret hverandres erfaringer med ulike erfaringer og at det sjelden ble stillhet i samtalen. På den måten gav fokusgruppen derfor en større dybde i temaene som ble tatt opp. Tjora beskriver denne dybden ved at informantenes innspill i gruppa kan være med på å danne «individuelle data, gruppedata og interaksjonsdata» (Tjora,

2019, s. 125). Altså individuelle utsagn fra hver enkelt informant, felles meninger gruppa har, men også diskusjoner og interaksjoner mellom informantene. Dette har jeg prøvd å synliggjøre i presentasjon av funn.

En ulempe med kvalitative intervju generelt er at informantene kan være opptatt av å finne ut hva som er strategisk riktig å si i intervjusituasjonen, eller hva som er forventet, men en fokusgruppe «har ikke mål om enighet eller løsninger, men forskjellige synspunkter og erfaringer» (Kvale, 2015, s. 179). Dette var også noe jeg la vekt på i informasjonen til informantene mine, både i første kontakten og underveis i intervjuet. Jeg forklarte fokusgruppeintervju for mine informanter som en faglig refleksjon og erfaringsdeling dem imellom, hvor min rolle var å komme med oppfølgingsspørsmål, passe tiden og eventuelt justere dersom de snakket utenfor tema. Jeg opplevde at det var en nyttig presisering og at informantene tok det til seg. Det var derfor lite behov for den type justering fra min side. Dette var nok en av hovedårsakene til at vi gikk litt over tiden som var satt på forhånd, fordi jeg hadde vanskeligheter med å avbryte de gode refleksjonene som foregikk. Jeg opplevde underveis at informantene hadde utbytte av erfaringsdelingen, noe de også bekreftet i etterkant av fokusgruppeintervjuet.

#### **4.4 Analyse av datamateriale**

Jeg har valgt å støtte meg til Aksel Tjoras «stegvis-deduktiv induktiv metode», heretter omtalt som SDI, som analytisk tilnærming i denne oppgaven (Tjora, 2019a). SDI er en strukturert analysemodell av datamateriale, i mitt tilfelle et fokusgruppeintervju med fem informanter. Tjora kaller SDI induktiv fordi den tar utgangspunkt i empiri for å finne teorier og har «nysgjerrighet som utgangspunkt og generaliserbar forståelse som mål» (Tjora, 2019b, s. 10) Denne metoden har gitt meg mulighet til å analysere rådata på en strukturert og induktiv måte, for å komme frem til koder og kategorier, samt konsepter og teorier. Fordi det induktive kan ses på som relativt, siden forskningen gjøres innenfor et forskningsfelt med allerede etablerte teorier, sannheter og forklaringer, kan metoden også sies å være abduktiv. En abduktiv metode vil kunne bidra til å gjøre forskningen relevant og bidra til en større gyldighet og generaliserbarhet, mener Tjora (2019b). Å benytte SDI som analytisk tilnærming i forskning mener Tjora kan være med på å redusere panikken eller usikkerheten som kan oppstå i starten av en analyseprosess, i etterkant av transkripsjonen eller i datagenereringen. Dette fordi den er



en stegvis og systematisk modell for analyse (Tjora, 2019a, s. 196). Dette kan blant annet skal være med å sikre at forskeren unngår premature konklusjoner, som kan oppstå dersom forskeren hopper over et steg, eller begynner å kategorisere og konseptualisere for tidlig i prosessen (Tjora, 2019a). Det systematiske og stegvise opplevde jeg som en trygghet og støtte i min analyse, nettopp fordi jeg i starten ble usikker på om jeg hadde nok data og om hvorvidt jeg ville få til gode drøftinger. Jeg kunne også gå stegvis til verks for at min plassering i fagfeltet ble en gode for forskningens relevans, og ikke en jakt etter det som bekreftet min forforståelse. Denne metoden underbygger også sosialkonstruksjonistisk ståsted ved å være en kvalitativ analyse med mål om å finne ut hvordan vår forståelse av enheter i samfunnet blir til gjennom «handling, interaksjon og meningsdanning» (Tjora, 2019b, s. 21).

Første del av SDI knyttes til utvalg og generering av empirisk data, og i denne oppgaven omhandler det fokusgruppeintervju. Videre følger bearbeiding av data, i mitt tilfelle transkripsjon av fokusgruppeintervjuet. Tjora anbefaler transkribering av forskeren selv, for å unngå å miste det han omtaler som «visuelle ledetråder» (Tjora, 2019a, s. 175). Det handler om at man bedre kan huske situasjonene som blir transkribert, og slik koble det til egen opplevelse av situasjonen. Jeg gjennomførte transkribering selv, to uker etter fokusgruppeintervjuet. Grunnen til dette var at tidspunktet ble forskjøvet og at jeg reiste bort dagen etter fokusgruppeintervjuet var gjennomført. I transkripsjonen noterte jeg ned noe mer enn kun verbale utsagn, som steder der informantene ler, eller hvor de bekrefter hverandres utsagn med «mm» eller nikk med hodet. Dette fordi jeg anså interaksjonen mellom informantene av verdi for studien min. Tjora beskriver det som en av fokusgruppens fordeler, fordi dette gir intervjuet et annet aspekt enn dybdeintervju (Tjora, 2019a, s. 123). Med unntak av noen få steder i lydopptaket, var det å transkribere fokusgruppeintervjuet uproblematisk. Jeg hadde i forkant forberedt meg på at det ville bli utfordring med så mange stemmer i et intervju, men informantene var gode til å unngå å snakke samtidig, noe som gav gode forutsetninger for transkriberingen.

Steg etter transkribering var å finne empirinære koder i materialet, altså koder som ligger tett opp mot deltakerutsagn (Tjora, 2019a, s. 197). Målet med dette steget er at selve materialet skal danne kodene og ikke at man skal lete etter noe som passer innenfor visse koder i materialet. Kodetesten gjennomføres for å sikre at kodene forteller hva informanten sier, og ikke hva informanten snakker om (Tjora, 2019a, s. 201) eller det forskeren tolker utsagnet som. Alle mine empirinære koder ble dannet induktivt fra råmaterialet. Dette gjorde



jeg manuelt ved at jeg skrev ut teksten og brukte markeringstusj på det jeg anså som empirinære koder, eksempelvis «ikke vikar» og «mangler instruks». Fordi jeg hadde tatt direkte markeringer av min tekst var kodetesten enkel å gjennomføre. De ulike empirinære kodene førte jeg så inn i en tabell i Word slik at jeg hadde en liste over kodene til slutt.

De empirinære kodene ble så sortert i neste steg som kalles kodegruppering (tidligere kalt kategorisering) (Tjora, 2019b, s. 49). Kodegruppering har som mål å strukturere kodene og finne tema for analysen, i tråd med tema og problemstilling. I dette steget fant jeg også koder jeg ikke anså som relevante for mitt tema. Jeg brukte tid på å se på problemstilling med jevne mellomrom for å sikre at den var førende for kodegrupperingen. Min interesse for feltet og de mange innspillene informantene kom med gjorde at jeg ville være ekstra tydelig på å ikke bli fristet til å ta med spennende, men irrelevante utsagn. Kodegrupperingen førte til tre kategorier som jeg vil presentere under Presentasjon av funn og drøfting, nemlig «Rammer og organisering», «holdninger» og «inkludering».

Utvikling av konsepter er siste steg og målet i SDI (Tjora, 2019a, s. 245). Konseptene i denne delen av analysen er i motsetning til empirinære koder ikke knyttet spesifikt til empirien, men modeller eller metaforer med bakgrunn i tidligere forskning og teorier for å skape større gyldighet og generaliserbarhet til studien. Konseptutvikling kan eksempelvis skape et nytt begrep, og målet er å heve blikket fra empiriske caser (Tjora, 2019a, s. 246). Dette skal ikke komme fram som en fiks idé, men gjennom systematisk koding og kodegruppering, altså en systematisk analyseprosess hvor forskeren hverken mangler teoretisk kjennskap eller har foretatt snarveier i analyseprosessen (Tjora, 2019a, s. 246). Han advarer mot at analyse av eksempelvis dybdeintervjuer som kan oppleves som «en jakt etter kule sitater», og sikter her til en ren oppsummering av deler av empirien (Tjora, 2019a, s. 248). For å møte dette har jeg valgt å løfte drøftingen til et mer konseptuelt nivå i en egen overordnet drøfting. Der har jeg presentert to dilemma med overskriftene «spesialpedagogen i skvis» og «rådende diskurs på inkludering utfordres» som ses opp mot tendenser i samfunnet og på fagfeltet. Med bakgrunn i omfang, ressurser og tidsramme av denne masteroppgaven, har det vært mindre rom for å gå tilbake for å se behovet for mer empiri, altså det Tjora kaller vekslings mellom datagenerering og konseptutvikling (Tjora, 2019b, s. 18).

## 4.2 Etikk

Tjora (2019a, s. 47) mener etisk sans bør være vektlagt i all forskning, hvor han blant annet trekker frem nærhet mellom forsker og deltaker i kvalitativ forskning som grunn. Dette gjøres ved å følge etiske retningslinjer for god forskning (Thagaard, 2018), noe som er synliggjort gjennom Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016). Her trekkes informert samtykke og personvern frem som viktige aspekter. Informert samtykke omhandler informantenes kjennskap til den forskningen de skal bidra til, da med tanke på formål, hvem som skal ha tilgang til datamateriale og hvordan personvernet blir ivaretatt. I tillegg handler det om informasjon om at man som informant til enhver tid kan trekke seg fra prosjektet, uten å oppgi grunn. Jeg har tidligere vist til min søknad til NSD om tillatelse til å gjennomføre forskning, som blant annet omhandler oppbevaring av personvernopplysninger og anonymisering, og konfidensialitet (NESH 2016). Et annet etisk valg jeg har gjort handler om redegjørelse for egne forforståelse.

### 4.2.1 Forforståelse

Siden jeg er en del av fagfeltet har jeg reflektert rundt hvordan jeg kan være med å påvirke forskningen med nærhet til og innlevelse i forskningsfeltet (NESH, 2016), noe jeg vil redegjøre for her. Thagaard (2018) sier nærhet og distanse til forskningen handler om å prøve å finne en balanse mellom å ha forståelse og innsikt på feltet og at forskeren ikke overser det som ikke er i tråd med egne erfaringer. Teoretisk innføring i fokusgruppe gjennom studietiden gjorde at jeg tidlig så nytteverdi av å benytte fokusgruppeintervju som metode, slik at min forforståelse skulle prege informantene i minst mulig grad. Jeg ville unngå så godt det kunne la seg gjøre, at mine mer eller mindre impulsive oppfølgingsspørsmål kunne påvirke informantene til å bekrefte min forforståelse. I praksis prøvde jeg derfor å tilpasse oppfølgingsspørsmålene underveis for å få frem et nyansert bilde av informantenes erfaringer. Gjennom å benytte en induktiv, empirinær metode (SDI) i koding og kategorisering gav det meg også en mulighet til å redusere sjansen for at mine forventninger og min forforståelse tok for stor del i analysen (Tjora, 2017, s. 197). Et annet aspekt ved min nærhet til fagfeltet handler om at det kan oppstå ubalanse i maktforholdet mellom meg som forsker og informantene i studien min. Kvale (2015) sier at forskeren må ha en viss profesjonell avstand fra informantene så de ikke svarer det som er forventet. Valg jeg har gjort for å forhindre at maktforholdet påvirker informantenes bidrag er først og fremst knyttet til informasjon ut til informantene. Jeg valgte å omtale meg som masterstudent ut til informantene. Både i skriftlig informasjon og muntlig før intervjuet var jeg tydelig på at jeg kun er ute etter deres erfaringer,

og at det ikke finnes noe fasitsvar deres bidrag inn i masteroppgaven. Jeg opplevde også at den uformelle stemningen under fokusgruppeintervjuet gjorde at informantene kjente mindre på ubalanse i maktforholdet.

#### **4.2.2 Gyldighet, pålitelighet og transparens**

Validitet, oversatt til gyldighet på norsk, innebærer at forskningens resultat er i tråd med det empiriske feltet (Halkier, 2010, s. 127). Det jeg har presentert av tidligere forskning på fagfeltet og også tendenser i samfunnet setter temaet i sammenheng med annen empiri. Det er en måte å gjøre forskningen gyldig på. Jeg har også sett til «kommunikativ gyldighet» (Halkier, 2010, s. 129). Dette har jeg gjort ved å skrive frem en tydelig beskrivelse og argumentasjon for valg og resultater som et forsøk på å gjøre min studie gyldig. Dette underbygger et ønske om å fremstille en transparent forskningsprosess. Jeg har presentert det meste av min empiri i form av direkte sitater fra mine informanter, noe som sikrer innsikt i datamaterialet som ikke er min tolkning (Tjora, 2019a). Der jeg har tolket utsagn i drøftingen har jeg vist til at det er min tolkning og jeg har forsøkt å vise til hvordan jeg har kommet frem til tolkningen. Ved å ha en transparent forskningsprosess og at jeg har reflektert rundt egen forforståelse og plass i fagfeltet, har jeg forsøkt å gjøre forskningen refleksiv (Tjora, 2019a, s. 251).

Ved å benytte et sosialkonstruksjonistisk ståsted i forskningsprosessen åpne det opp for at andre forskere kan få andre funn med samme metodiske valg for gjennomføring som her, men ved å presentere en transparent og refleksiv forskningsprosess vil jeg bidra til å gjøre min forskning pålitelig. Begrepet pålitelighet, altså å sikre at andre kan vurdere om jeg har gjort god forskning (Tjora, 2019a), henger også sammen med gyldighet. Jeg har valgt å være kritisk til egen tekst og har jobbet gjennomgående med nærhet og distanse til egen forskning, samt å gå gjennom funn og drøfting for å sikre at jeg framstiller et nyansert bilde av informantenes erfaringer.

## **5. PRESENTASJON AV FUNN OG INNLEDENDE DRØFTING**

Her vil jeg presentere erfaringene fem ambulerende spesialpedagoger har delt om sin arbeidssituasjon i barnehagen, altså første del av min problemstilling. Disse funnene vil så drøftes opp mot teoretiske og faglige perspektiver, samt opp mot noe tidligere forskning. Dette vil gi grunnlag for å svare på siste del av problemstillingen i overordnet drøfting, altså hvilke dilemma i spesialpedagogisk praksis disse erfaringene kan synliggjøre. De ambulerende spesialpedagogenes erfaringer har jeg valgt å presentere under tre overordnede kategorier. Kategoriene har blitt til gjennom min kodegruppering i analysen og har fått overskriftene «Rammer og organisering», «Holdninger» og «Inkludering», med egne underkategorier. Hver underkategori vil bli drøftet etter funn tilhørende underkategorien.

Som en innledning til funnene mine vil jeg trekke frem et sitat som jeg mener samler kategoriene og jeg vil slik understreke at jeg opplever at mange av funnene henger sammen på tvers av de ulike kategoriene. Jeg opplevde at fokusgruppa var opptatt av å beskrive noen fordeler ved en ambulerende arbeidssituasjon hvor de trakk fram det å bli utfordret som person og det at de må tilpasse seg de ulike kulturene de møter:

Det å reise rundt i ulike miljøer og kulturer, det er jo en av de tingene jeg synes er veldig spennende med den jobben jeg har. Fordi man blir veldig utfordret som person. Du må tilpasse deg ulike miljø. Man tar jo skikken litt dit man kommer, fordi jeg er jo avhengig av å få til et godt samarbeid med dette personalet. Så jeg må tilnærme meg litt mykt. Og så må jeg prøve å få de med meg på et samarbeid som skal gagne barnet mest mulig. (Lene)

Her beskriver Lene både behovet for å få til gode rammer i systemet rundt barnet med spesialpedagogisk hjelp, med mål om barnets beste, samtidig som hun sier noe om holdningene til sin rolle i barnehagen. Sitatet viser også at hun ser både muligheter og utfordringer i arbeidssituasjonen sin i møte med barn, ansatte og miljøet i barnehagen, noe jeg mener skaper en god innledning inn mot mine tre kategorier.

### **5.1 Rammer og organisering**

Denne overskriften er knyttet til det som også kan kalles forutsetninger for de ambulerende spesialpedagogenes arbeid ut i barnehagene, eller måten den spesialpedagogiske hjelpen og stillingen er organisert på i de ulike kommunene. Erfaringene som ble delt i

fokusgruppeintervjuet viser til ulik organisering og grad av rammer og instruksjer, både skriftliggjort og i praksis. Denne kategorien er delt inn i underkategoriene «team», «arbeidsinstruks og rolleavklaring», «timeplanfestet samarbeid» og «tilpasningsdyktighet».

### 5.1.1 Funn «Team»

Inger og Lene snakker positivt om det å være organisert i team, noe flere av de andre informantene sier de savner i egen arbeidssituasjon. Inger og Lene beskriver at de har en fagleder for teamet, som består av de ambulerende spesialpedagogene i kommunen. Fagleder har lederansvar i teamet, noe som har gjort at de har fått forhandlet frem blant annet to timer felles tid for deltakerne i teamet. Disse timene er ment for felles refleksjon og støtte, inngår i barnas timer og som er uavhengig av stillingsstørrelse. De opplever denne tiden som en støtte i møte med barna og barnehagene. Her beskriver Inger og Lene noe av det som de ser som positivt med team-organiseringen:

Vi jobber mye med reflekterende team, der vi har med oss problemstillinger, saker, som vi tar opp og drøfter. (...) Og det vi opplever som en sånn styrke med å ha den faste møtetida er jo mye den faglige delen. (...) Vi deler mye fagkunnskap, og det blir et veldig godt samhold mellom oss. (...) Og det gjør jo at når vi er ute i jobben så er det kanskje... for vi opplever jo barnehagene veldig ulike. Vi møter ulik praksis, og ja... Men vi har på en måte samholdet i det teamet, det har vi. Det er liksom vår gruppe. Vi føler kanskje selv at vi ikke er så mye inkludert i hver enkelt barnehage, så vi har vår gruppe. Vår base. (...) det er et veldig sånn godt møtepunkt. Ja. Så det er gull verd. (Inger).

Og det her med et fast team da. At du får et fast team rundt spesialpedagogen. Et fagmiljø som styrker yrkesrollen. Både tips og råd, men og det å stå stødig i alle de utfordringene man møter da (Lene).

Dette teamet er ikke en del av kollegiet i barnehagen, men både Inger og Lene er tydelig på at de erfarer det som en støtte inn i barnehagen for å kunne ha et større spesialpedagogisk faglig fellesskap i ryggen når tiltak og arbeidsmåter skal presenteres, gjennomføres og vurderes. De viser også til erfaringer der teamet har vært en støtte i evaluering av tilbudet for barn med spesialpedagogisk hjelp i barnehagen:

Jeg kan jo ta et eksempel, hvor det handlet om et barn og utfordrende atferd, og avdelingen... hvor man kanskje hadde gått seg litt fast. Hvor går vi videre? Også

personalet lurte på det, og jeg lurte på det, så jeg tok det med som en sak inn i reflekterende team hvor det ble løftet og fikk mange gode tips tilbake til avdelingen. Presenterte det for pedagogisk leder og på en måte gruppa der, hvor vi kunne starte opp med disse tipsene, disse tiltakene allerede neste dag, noe som gav en ganske umiddelbar effekt altså. Som var til hjelp for barnet og personalet selvfølgelig, for da ble vi jo litt mer samkjørte om å utføre disse tiltakene da. (...) Så vet jeg at jeg har teamet mitt i ryggen når jeg skal presentere. (Lene)

Her viser Lene til en erfaring av at hun bruker teamet som støtte for å finne gode løsninger i fellesskapet med flere ambulerende spesialpedagoger, med bakgrunn i et ønske fra både personalet i barnehagen og henne selv.

### **5.1.2 Drøfting av «Team»**

Inger og Lenes betraktninger rundt teamet de er en del av tolker jeg som en måte å uttrykke at de ambulerende spesialpedagogene opplever å være litt alene i sin faglighet i barnehagen. De erfarer et behov for å ha flere med samme fagkompetanse «i ryggen» i arbeid med barn med enkeltvedtak etter Barnehageloven (2018, §19). Inger beskriver det direkte som at hun ikke alltid «føler seg så inkludert» i barnehagene hun er ute i, noe som understreker min tolkning av utsagnet. Hun synliggjør dette språklig også ved å bruke begrep som «teamet mitt», «vår gruppe» og «vårt team». Slik skiller hun spesialpedagogene fra barnehagens personale rent språklig. Utfordringene ved de ambulerende spesialpedagogenes tilhørighet i barnehagen støttes opp av Nordahls-rapporten (Nordahl, 2018) som beskriver denne måten og organisere spesialpedagogisk hjelp i barnehagen på som ekskluderende også for barna. Dette fordi spesialpedagogisk hjelp blir tilført barnehagen. Selv om både Inger og Lene er tydelig positive til å være organisert i et eget team av ambulerende spesialpedagoger, og at dette er noe de andre informantene også ønsker i egen arbeidssituasjon, kan det være at denne type organisering utenfor barnehagen er med på å forsterke den ekskluderende effekten Nordahl (2018) viser til.

I eksemplet til Lene, knyttet til en sak hun hadde tatt opp i team, vil jeg likevel si at hun viser til positive erfaringer og effekter ved team-organiseringen. Altså en mulighet for systematisk og kollektiv kvalitetsvurdering av profesjonsutøvelsen (Garbo, 2017). Her brukes teamet til å få flere innenfor samme profesjon til å reflektere rundt og bidra inn i en problemstilling innenfor profesjonsutøvelsen. I tillegg er det barnehagen og spesialpedagogen sammen som ser behovet for å justere tiltak rundt barnet med spesialpedagogisk hjelp, noe som signaliserer

et ønske om felles arbeidsmåter eller det Lene kaller å «bli samkjørte». Å «bli samkjørte» er i tråd med de føringene for et helhetlig tilbud som Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017b) legger for barnehagens ansvar for tilrettelegging for alle barn. Det viser også et tilfelle uten ansvarsfraskrivelse fra barnehagens side, som Arnesen (2017) sier kan være en risikofaktor ved spesialpedagogisk hjelp som tilført ressurs i barnehagen.

Selv om Inger og Lene ikke direkte bruker begrepet motivasjon viser de tydelig at de er positive til teamet de er en del av, noe jeg også tolker som at de er motiverte. Maslows behovspyramide viser i trinn to til trygghetsbehov, som blant annet handler om status og sikkerhet i jobben og i arbeidsforhold (Jacobsen, 2019). Disse faktorene er ikke nødvendigvis knyttet til praktisk arbeidsutførelse, men rammer og organisering, noe teamet de beskriver representerer. Slik kan det vise at Inger og Lene opplever motivasjon i sin arbeidssituasjon gjennom å ha dekt behov for trygghet. På samme måte tolker jeg de andre informantenes savn etter å være organisert i et lignende team i egen kommune som et tegn på mistrivsel, altså at de har faktorer som ikke er til stede i sin arbeidssituasjon. Leders kompetanse og forhold rundt arbeidsoppgavene trekkes frem som en hygienefaktor hos Herzberg (Jacobsen, 2019). De informantene som ikke er en del av et team, og slik heller ikke har en fagleder med ansvar og kompetanse knyttet til arbeidssituasjonen deres, kan slik sies å oppleve mistrivsel siden disse hygienefaktorene ikke er til stede i deres hverdag.

Team som faglig støtte og trygghet i egen rolle ut i de ulike barnehagene trer frem av de erfaringene jeg nå har belyst, noe jeg ser henger sammen med min neste underkategori «Arbeidsinstruks og rolleavklaring».

### **5.1.3 Funn «Arbeidsinstruks og rolleavklaring»**

Alle spesialpedagogene i fokusgruppen gir uttrykk for at det er viktig med en rolleavklaring på høsten, ved oppstart av nytt barnehageår. Inger, Lene og delvis også Anne, opplever støtte i det å ha en tydelig instruks som brukes i oppstarten av et samarbeid med en barnehage der det er barn med rett på spesialpedagogisk hjelp. Instruksen Inger og Lene viser til har de med seg ut i første møte med barnehagen og er noe de går igjennom med personalet sammen med fagleder. Anne beskriver noe av bakgrunnen for sin instruks her:

Vi spesialpedagogene var med på å utarbeide den instruksen som gjelder for vår kommune, for de mente jo at vi måtte være med på å utarbeide den, for det er jo vi som vet hva som er nødvendig at står. Jeg vil si at den er ganske bra nå. (Anne).



I motsetning til Lene og Inger har derimot Vigdis og delvis også Line erfaring med manglende instruks for sin stilling, noe de sier gir de ulike barnehagene muligheten til å definere deres rolle og arbeidsoppgaver. De gir uttrykk for at de mangler den støtten Lene og Inger beskriver angående teamet de er en del av og arbeidsinstruksen de viser til:

Der jeg er, der har jeg aldri sett noen instruks, så det er veldig opp til arbeidsplassen hvordan jeg blir brukt. (...) Det kan være vanskelig noen ganger, når man er i situasjonen, og de sier: sånn gjør vi det ikke her. Da har jeg ikke noe arbeidsinstruks å vise til (Vigdis).

Vigdis snakker videre om at hun blir brukt i vaktssystemet til grunnbemanningen, eksempelvis ved at hun må inn i seinvakt for å få vaktene i barnehagen til å gå opp med åpningstiden. Samlet sett viser erfaringene informantene deler at de alle ønsker å ha en tydelig arbeidsinstruks når de møter de ulike barnehagene.

#### **5.1.4 Drøfting av «Arbeidsinstruks og rolleavklaring»**

Rolleavklaring og tydeliggjøring av ansvar er noe informantene også understreker som viktig, hvor en tydelig arbeidsinstruks er et godt verktøy for de ambulerende spesialpedagogene i møte med ledelsen i barnehagen. Manglende arbeidsinstruks og rolleavklaring, samt mangel på team-støtten som Inger og Lene har, er noe som Vigdis opplever som problematisk i sin profesjonsutøvelse. Hun får har med andre ord ikke de godene av team, som jeg tidligere har beskrevet, som kollektiv kvalitetsvurdering av egen profesjonsutøvelse (Garbo, 2017) og blir kanskje slik også stående mer alene i møte med barnehagen når hun vil tydeliggjøre sin rolle og sine arbeidsoppgaver. Hun ser ut til å oppleve svak autonomi og det å stå litt alene når hun skal sette rammene for egen profesjonsutøvelse, som samlet sett gir større mulighet for ekstern kontroll og styring av andre (Molander & Terum, 2008). Dette understreker hun også ved å fortelle om at hun blir brukt i vaktssystemet, selv om hun ikke mener det er riktig. Jeg opplever ikke at denne typen ekstern styring fra barnehagen handler om faglige skjønnsvurderinger for barnets beste, men heller noe som «sitter i veggene» (Åmot, 2012), og som er slik de gjør det i barnehagen. Erfaringen av å være en del av vaktssystemet i barnehagen viser til en rolleforståelse og en måte å benytte spesialpedagogen på som kan være med på å skape dårlige forutsetninger for det spesialpedagogiske arbeidet som skal gjøres. Arbeidsoppgavene skal være i tråd med sakkyndig vurdering og enkeltvedtak. Dersom Inger er en del av vaktssystemet i barnehagen, vil hun få arbeidsoppgaver som kanskje er mer knyttet til allmennpedagogikken. Slik uklarhet i arbeidsoppgaver er noe av det Hausstätter



(2016) beskriver som grunnlaget for et «spenningsforhold» mellom allmennpedagogikken og spesialpedagogikken. Han sier også at denne ukklarheten påvirker spesialpedagogenes fagidentitet og samfunnsnytte, noe jeg ser i sammenheng med Ingers frustrasjon over å bli brukt i vaktssystemet.

Tryggheten informantene som har en tydelig arbeidsinstruks erfarer, og de utfordringene informantene som ikke har det erfarer, er et tydelig tegn på at det er behov for en tydeliggjøring av hvordan rollen ambulerende spesialpedagog skal benyttes i barnehagene, og hvilke arbeidsoppgaver som er knyttet til profesjonsutøvelsen. Dette gjelder både for spesialpedagogen selv og de som er rundt og i samarbeid med spesialpedagogen. I Maslows behovspyramide (Jacobsen, 2019) ser jeg dette i sammenheng med trinn to, nemlig trygghet og sikkerhet i jobben. Jeg tolker Vigdis' frustrasjon rundt at dette gjøres ulikt i barnehagene som et tegn på utrygghet. Trygghet og sikkerhet kan i arbeidssituasjonen handle om forutsigbarhet, faste rammer og stabilitet i arbeidsforholdene, og siden trinn to er i underskuddsdekning er det særlig viktig å få dekt behov her før de neste trinnene (Jacobsen, 2019). Det kan også ses på som mangel på anerkjennelse og status som trinn fire i behovspyramiden (Jacobsen, 2019). Gjennom å bli brukt i vaktordningen og ved å få arbeidsoppgaver som hun ikke opplever er innenfor hennes mandat, synliggjøres også en utfordring i samhandling med barnehagen. I neste underkategori vil jeg derfor gå nærmere inn på erfaringer informantene deler rundt samarbeid med barnehagen.

### **5.1.5 Funn «Timeplanfestet samarbeid»**

Samarbeid, og da spesielt tid til samarbeid er noe som kommer opp flere ganger under fokusgruppeintervjuet. Informantene problematiserte det med tid og ønsket å vise forståelse for at det var utfordrende å få til i hverdagen i barnehagen. De gav uttrykk for at deres erfaringer med dette ikke nødvendigvis kun handler om mer tid til samarbeid, men også mer struktur og tydelige rammer for samarbeidet. Her beskriver Lene et ønske om å bidra med kompetanse ut til det hun kaller grunnflaten, altså personalet som jobber på avdelingen:

Det handler jo om å få det ned på grunnflaten. Der jobben skal utføres. (...) Det her med tid til samarbeid med pedagogisk leder og styrkingspersonell. (Lene)

Både Lene, Inger og Anne snakker om det de kaller timeplanfestet veiledning eller samarbeid flere ganger under intervjuet, som de beskriver er satt fast tid til dette på planer i barnehagen. Det underbygger deres tanker om at det ikke kun er mer tid til samarbeid, men bedre rammer og organisering av samarbeidet, med mål om å bli mer samkjørte i møte med barnet som har

spesialpedagogisk hjelp. Anne viser til den samme erfaringen i samarbeid med styrkingspersonell som har timer med barnet når spesialpedagogen ikke er til stede, og at det har vært viktig å få denne tiden til samarbeid på et fast tidspunkt i uka, for at styrkingspersonalet skal føle seg tryggere i sin rolle:

Jeg har jo opplevd at der vi har fått timeplanfestet veiledning med styrkingspersonell og pedagogisk leder, så har vi jo absolutt fått det til best for barnets forutsetninger (...) hvor vi skal snakke om barnet og utviklingsmuligheter og måten vi jobber på. For å bli samkjørte, og at barnet skal ha best mulig hverdag i barnehagen (...), men det er veldig varierende. (Lene)

Med foreldrene og med styrkingspersonell synes jeg det fungerer, men ikke med pedagogiske ledere. Og jeg vet ikke helt hvordan vi skal få det til. (Anne)

Anne beskriver utfordringer i samarbeidet med pedagogiske ledere og opplever at pedagogiske ledere har mange krav og er travle i hverdagen, noe som vanskeliggjør samarbeidet.

Jeg har fått beskjed om at jeg ikke trenger å bli med på det personalmøtet, men så har de på en måte fått en maksimumsgrense på antall møter i løpet av barnehageåret, så det er noen ytre faktorer som påvirker. (...) Men da prøver jeg jo så lang det lar seg gjøre, å invitere meg selv inn på et avdelingsmøte i ny og ne, om det lar seg gjennomføre. (Lene)

Det er også varierende hvor mye de ambulerende spesialpedagogene deltar på personal- og avdelingsmøter, både av eget valg og styrt fra ledelsen i barnehagen, som Lene beskriver her.

### **5.1.6 Drøfting av «Timeplanfestet samarbeid»**

Timeplanfestet samarbeid brukes av informantene som begrep, altså samarbeid som forplikter med tid og sted. Her opplever jeg at noen av informantene erfarer slikt samarbeid som godt nettopp fordi rammene for samarbeidet er tydelige og det er organisert og prioritert fra ledelsens side. Her er det derfor større grad av forutsigbarhet, trygghet, status og anerkjennelse for det arbeidet spesialpedagogene skal gjøre, samt et godt forum for å bli mer «samkjørt» på. I sammenheng med Maslows behovspyramide (Jacobsen, 2019) er dette innslag fra alle trinnene, men spesielt de to øverste trinnene, som handler om anerkjennelse og respekt. Når Groven (2007) viser til at holdningen til samarbeid bør være at det prioriteres tid og rom, støtter hun også fokusgruppas erfaringer av behovet for timeplanfestet samarbeid.

Lene sier derimot at det er varierende, noe jeg tolker som at de ikke alltid har timeplanfestet samarbeidet, og Anne beskriver utfordringer ved samarbeid med pedagogisk leder, som hun ikke vet hvordan kan løses.

Dersom jeg velger å se det informantene beskriver som timeplanfestet samarbeid opp mot det som ble presentert i tidligere forskning, ser jeg likhetstrekk mellom timeplanfestet samarbeid og det Uthus (2013) kaller «team», altså strukturerte samarbeidet mellom spesialpedagog og lærere i skolen med mål om et helhetlig tilbud for eleven. Lene viser til hvordan timeplanfestet samarbeid skaper muligheter til at alle parter i samarbeidet blir det hun beskriver som «samkjørte» i tiltak og måter å møte barnet med spesialpedagogisk hjelp på. Dette er noe Uthus (2013) også understreker som en fordel ved «team» i sine funn knyttet til strukturert samarbeid. Lene beskriver at innholdet i det timeplanfestede samarbeidet både skal omhandle barnets utviklingsmuligheter og måten barnehagen, styrkingspersonell og spesialpedagogen skal jobbe opp mot barnets behov. Slik jeg ser det gir dette en mulighet til å justere tiltak og reflektere rundt og evaluere tilbudet barnet får, både spesialpedagogisk og allmennpedagogisk. På mange måter er dette likt fordelene ved team som Lene og Inger har delt, som omhandler kollektiv kvalitetsvurdering (Garbo, 2017), bare at det i dette samarbeidet skapes et faglig fellesskap mellom de aktørene som kjenner barnet best innad i barnehagen. Det bli med andre ord en kollektiv kvalitetsvurdering hvor også det relasjonelle aspektet ved skjønnsutøvelse er til stede (Garbo, 2017) ved at alle parter kjenner barnet som har spesialpedagogisk hjelp.

Det relasjonelle aspektet kan også ha betydning mellom de ulike partene i samarbeidet. Groven (2013) bekrefter at den ambulerende spesialpedagogens stilling i barnehagen kan gjøre det utfordrende å bygge relasjoner til personalet. Hun viser til at dette fordrer samarbeid, rolleavklaring og ansvarsfordeling (Groven, 2013, s. 134). Dersom man ser tilbake til Høglunds forskning (Høglund, 2004) beskriver også hennes funn behov for personlig og faglig relasjon mellom partene i samarbeidet. Et mer fast og jevnlig samarbeid som mine informanter beskriver, kan gi bedre forutsetninger for nettopp relasjoner mellom deltakerne i samarbeidet. Kanskje særlig viktig for de ambulerende spesialpedagogene som ikke opplever å være en del av eller inkludert i personalet, slik jeg har beskrevet under «Team». Det relasjonelle aspektet utfordres ytterligere ved at de ambulerende spesialpedagogene ikke deltar på alle personal- og avdelingsmøter, som Lene sier. Nordahl-rapporten (Nordahl, 2018) sier at de ambulerende spesialpedagogenes manglende tilhørighet til barnehagen også kan

være til hinder for inkludering av barn med spesialpedagogisk hjelp, og viser hvordan de rammene som settes for samarbeid påvirker barnets tilbud. Ved å bli «mer samkjørte» viser informantene også til behovet for å tilpasse seg noe, noe jeg vil gå nærmere inn på nå.

### 5.1.7 Funn «Tilpasningsdyktighet»

Flere av de ambulerende spesialpedagogene har erfaring med å få tilsendt uke- og månedsplaner, for å kunne tilpasse egne planer og spesialpedagogiske tiltak til det barnet som skal være med i fellesskapet i barnehagen. Det er derimot ulike erfaringer rundt hvor mye informasjon som blir gitt og om de får beskjed ved endringer. Vigdis uttrykker frustrasjon over det:

Jeg har faste planer. Jeg tror nok jeg har blitt litt lite fleksibel med årene, for jeg jobber med barn som ikke bør ha så mye annet. (...) På den ene barnehagen vet jeg hva som skal skje, der får jeg planer og det er veldig oversiktlig. Men den andre, der... om jeg har vært der på mandag, så kommer jeg onsdag igjen, så har jeg sjekket før jeg dro. Da skal det skje, så jeg kan tilpasse fordi han må ha taletrening før det. Så kommer jeg onsdag, og da. Nei, vi har gjort om på planene. Og det hender litt ofte da. Og da er det, både positivt og negativt det da, for jeg må lære meg å snu om totalt i hodet for å ta hensyn til barnet da, som trenger forutsigbare dager. (...) Det går ut over innholdet til barnet da. (Vigdis)

Inger og Line viser også til hvordan det å være tilpasningsdyktig er nødvendig i jobben som ambulerende spesialpedagog, også når det kommer til fysisk tilrettelegging:

Vi er veldig tilpasningsdyktige da. (...) Vi må være veldig kreative og akseptere mye. Så leter vi oss frem, sånn: Jo. Det går bra ja. Det er ikke noe som ligger ferdig ordnet til oss bestandig nei. (Inger)

Tilpasninger og organisering av tiden de som ambulerende spesialpedagoger skal jobbe er også noe fokusgruppa reflekterer rundt:

Slik jeg jobber nå da, med et barn mandag, onsdag og halve fredag, og et annet barn tirsdag og torsdag...jeg føler jeg får gjort så mye mer. Fordi jeg liksom, når du skal jobbe to timer der, så skal du kjøre langt, så skal du svitsje over til et nytt barn, å...ja. Det er ganske så krevende. Jeg føler jeg bruker mye tid på å forflytte meg og koble meg mentalt over på nytt barn. (...) Og jeg får være med på så mange flere situasjoner i løpet av dagen, får større sjanse til å få møtt foreldrene. (Anne)

Det jeg hører du sier nå er at du får se barnet en hel dag, både i samspill med andre barn og sånn. Det synes jeg er veldig interessant da. Andre barn og voksne. Se hvordan det fungerer og sånn. Så jeg synes også det er greit å ha hele dager, ja. (Line).

De mener det er krevende å ha korte økter med hyppige skifte av arbeidssted, og at det at de har lengre tid på hver plass gjør at de får delta i flere situasjoner, aktiviteter og får sett mer av samspillet barnet med spesialpedagogisk hjelp har med andre barn og voksne.

### **5.1.8 Drøfting av «Tilpasningsdyktighet»**

Inger bruker i sitt sitat begrepet tilpasningsdyktig i møte med fysisk miljø i barnehagene og sier videre at hun må være kreativ og akseptere mye. Dette indikerer et kjennetegn ved arbeidssituasjonen hvor de ambulerende spesialpedagogene må tilpasse seg et miljø de ikke er en del av til enhver tid. Innledningsvis i kapitlet presenterte jeg et sitat av Lene som viser at hun ser sin arbeidssituasjon som positiv og utfordrende, i møte med de ulike barnehagene. Dette ved at hun må tilpasse seg med en fleksibel og forsiktig tilnærming. Jeg vil se Inger sitt begrep «tilpasningsdyktig» og Lenes erfaring sammen med dette. Jeg tolker Lenes sitat ut ifra konteksten det er sagt i som et tegn på en faglig utfordring, ved at hun beskriver behovet for et godt samarbeid med andre fagpersoner og det å tilpasse seg et miljø. Denne erfaringen knyttes til det siste trinnet på behovspyramiden som kalles selvrealisering, som i en arbeidssituasjon kan handle om grad av utfordringer i arbeidsoppgavene og mulighetene til å være kreativ og til å utvikle egen jobbutførelse (Maslow i Jacobsen, 2019). Det Lene beskriver handler slik om en overordnet faglig utfordring, variasjon i arbeidsoppgaver og vekst i jobben som kan skape trivsel og motivasjon (Herzberg i Jacobsen, 2019). En fleksibel og forsiktig tilnærming, slik Lene beskriver, fordrer også høy grad av skjønnsvurderinger, fordi det i møte med ulike barnehager ikke er mulig å bruke standardiserte metoder og manualer (Garbo, 2017).

Inger og Vigdis er derimot mindre tydelige på om det å være tilpasningsdyktig oppleves som en faglig positiv utfordring eller som en utfordrende side av arbeidssituasjonen. De beskriver noe som er krevende ved å være tilpasningsdyktig. Vigdis har erfaring med at hun hyppig og ofte på stående fot må tilpasse planer og arbeidsmåter ut ifra det som barnehagen til enhver tid endrer av planer og aktiviteter. Forskjellen fra dette og det Lene ser på som positivt ved den ambulerende arbeidssituasjonen vil jeg si handler om grad av forutsigbarhet, rammer og oversikt. Det Vigdis erfarer som utfordrende er mer knyttet til enkelthendelser, hvor hun mister oversikt over de rammer og forutsetninger hun må ta hensyn til når hun skal planlegge og ta gode skjønsmessige vurderinger (Garbo, 2017) i det spesialpedagogiske arbeidet. Det

Vigdis erfarer av mangel på forutsigbarhet, mellommenneskelige forhold som manglende kommunikasjon, samt manglende tydelighet i arbeidsforholdene rundt arbeidsoppgavene, kan føre til mistriivsel, ifølge Herzberg hygiene faktorer (i Jacobsen, 2019). Vigdis viser også dette ved frustrasjon når hun deler denne erfaringen.

Garbo (2017) sier at et kjennetegn ved faglig skjønn er at det er preget av usikkerhet og uforutsigbarhet. På den måten kan man si at en ambulerende arbeidssituasjon stiller enda større krav om faglige skjønnsvurderinger, siden det er faktorer av uforutsigbarhet i arbeidssituasjonen. Med bakgrunn i at Vigdis også tidligere (se «arbeidsinstruks og rolleavklaring») har delt erfaring med å mangle kollektiv kvalitetsvurdering og oppleve svak autonomi (Molander & Terum, 2008) i sin arbeidssituasjon, kan forutsetningene for god skjønnsutøvelse være ytterligere krevende for henne. Vigdis sier likevel at hun også opplever positive sider ved å må omstille seg de endringene som skjer, av hensyn til barnets behov. Det positive aspektet tolker jeg her og som en faglig utfordring, i likhet med Lenes erfaring, som vist til innledningsvis.

Anne og Line sier at de foretrekker lengre perioder i barnehagen heller enn de korte øktene, noe jeg tenker handler om å få innsikt og kjennskap til både barnet og barnehagen. Et av to hovedtrekk ved god skjønnsutøvelse handler om å ha relasjonell kjennskap til barnet (Garbo, 2017). Som Åmot (2012) beskriver er øyeblikksvurderinger av skjønn en nødvendighet for barnehagepersonalet, fordi endringer i rammefaktorer er naturlig i barnehagen. De endringene Vigdis viser til er dermed ikke unikt, kanskje heller et kjennetegn ved barnehagens innhold, og viser også at det kan være krevende for barnehagene å holde de ambulerende spesialpedagogene oppdatert på endringer som foreligger til enhver tid. Da også hvilke avgjørelser som har vært grunnlag for barnehagepersonalets skjønnsmessige vurdering i forkant av endringene. Om de ambulerende spesialpedagogene har lengre perioder i barnehagen gir det en større innsikt i barnehagens praksis, og endringer og øyeblikksvurderinger (Åmot, 2012) som barnehagen gjør. Det gir også bedre forutsetninger for relasjonell kjennskap til barnet i fellesskapet (Garbo, 2017). Slik kan de ambulerende spesialpedagogene tilpasse egne planer for barnet på et bedre skjønnsmessig grunnlag, og det vil også gi bedre forutsetninger for veiledning av og samarbeid med barnehagen. Det gir også en forbedring av det Anne kaller å «koble seg mentalt over» på ulike barn og barnehager, som hun opplever som krevende.

### **5.1.9 Oppsummering av «Rammer og organisering»**

I denne kategorien har jeg presentert funn og drøfting knyttet til underkategoriene «team», «arbeidsinstruks og rolleavklaring», «timeplanfestet samarbeid» og «tilpasningsdyktighet». De erfaringene spesialpedagogene har delt her, knyttet til sin arbeidssituasjon, tydeliggjør et behov for en tydelig rolleavklaring i barnehagen og tydelige instruksjoner. De har gode erfaringer med faglig støtte fra andre ambulerende spesialpedagoger i «team», men også gjennom timeplanfestet samarbeid med de som kjenner barnet best i barnehagen. Informantene er positive til team-organisering med andre ambulerende spesialpedagoger og jeg har sett hvordan team kan bidra til systematisk, kollektiv kvalitetsvurdering av profesjonsutøvelsen og et forum for å drøfte ulike problemstillinger. Erfaringer med barnehagens stadige endringer skaper utfordringer med å foreta skjønnsvurderinger og planlegge arbeidsoppgaver, med bakgrunn i at ikke alle informantene erfarer å ha nok innsikt i de endringene som skjer og hvilke skjønnsmessige vurderinger som ligger bak. Informantene har god erfaring med lengre perioder med samme barn sammenhengende, som jeg har sett i sammenheng med blant annet relasjonell kjennskap til barnet (Garbo, 2017).

## **5.2 Holdninger**

Det jeg har drøftet i kategorien «Rammer og organisering» kan henge sammen med holdninger til de ambulerende spesialpedagogene, eller ses på som en konsekvens av samfunnets holdninger til spesialpedagogen. Jeg vil her se det opp mot profesjonens status, anerkjennelse og jurisdiksjon (Molander & Terum, 2008). Jeg vil derfor gå nærmere inn på de erfaringene de ambulerende spesialpedagogene har som jeg har kategorisert som «Holdninger», og i underkategoriene «Ressurspersoner i barnehagen» og «Støtte og forståelse».

### **5.2.1 Funn «Ressurspersoner i barnehagen»**

Fokusgruppen er opptatt av og enige om at de erfarer at de har en kompetanse som er ønsket av barnehagen og at de kan bli sett på som en ressursperson inn i barnehagen:

Jeg opplever det her med at vi spesialpedagogene blir sett på som ressurspersoner, men vi har jo veldig konkrete oppgaver, vi følger jo enkeltbarn, men det kan det er ofte det kommer slike typer spørsmål: Hva tenker du om det, du som er spesialpedagog? Hva vil du si om det? Så jeg tror nok de opplever oss som en



ressursperson som kommer inn og er noen timer i løpet av dagen, eller tre dager i uken. (Lene)

Lene beskriver det som noe positivt at de kommer inn med et «ferskt blikk» der personalet kanskje har gått tom for ideer og løsninger på utfordringer de står ovenfor:

Så er det sånn at vi kommer litt utenfra, med et litt ferskt blikk. Eller et litt annet blikk da. Til de barna som har noen utfordringer og trenger litt ekstra hjelp og støtte da. Så det er en positiv ting jeg har tenkt på da (...) Noen ganger har i alle fall jeg opplevd at personalet kanskje har gått litt tom for ideer, hvordan de skal håndtere utfordringene. Det er jo ulike utfordringer vi jobber med, og de trenger rett og slett litt tips og råd på veien. For å få til noen tiltak som kan hjelpe barnet i hverdagen. (Lene)

Det kommer også frem at informantene erfarer hendelser hvor de blir bedt å bidra opp mot barn som ikke har vedtak på spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, men som personalet opplever som utfordrende:

Sånn som vi opplever det blir vi brukt litt i alle retninger og kanskje den ungen jeg egentlig skulle vært med er med noen annen, mens jeg måtte ta med noen andre barn som er litt i gråsonen. De skulle hatt hjelp for det barnet er kanskje veldig krevende for de og de voksne, og da blir det jeg som alltid tar meg av de barna. Det har det vært mye av. (Line)

Men vi må jo være litt obs på hvilken rolle vi har, for vi kan ikke begynne å gå inn å observere og uttale oss om enkeltbarn, uten at det er klarert med foreldrene først. (Inger)

Spesialpedagogene er tydelige på sin holdning til egen rolle i barnehagen når de diskuterer hvordan de kan oppleve å bli forespurt om å være vikar:

Man kommer borti barnehager som lurer på, når barnet er sykt, om ja.. kan du stille som vikar? Nei. Jeg er ikke vikar. Jeg er aldri vikar. Det er konsekvent. Det gjør jeg ikke. (Anne).

Vi er jo spesialpedagoger. Vi er ikke en del av grunnbemanningen (Inger).

Spesialpedagogene opplever at de ansatte i barnehagen vet at det er sånn, men at de må minnes på det med jevne mellomrom. For barn som har enkeltvedtak på spesialpedagogisk

hjelp opplever blant annet Lene, Anne og Lene at noen ansatte i barnehagen har en tanke om at de skal komme inn og ordne opp i noe:

Jeg har også opplevd at de kanskje også har det litt travelt med å få gjort ting da, og at de ønsker at nå kommer spesialpedagogen, så bra du kommer, så nå ordner du dette (...) Sånn at da må man jo presisere at dette skal vi gjøre sammen. Spesialpedagogen og personalet. (Lene)

Jeg tenker at det er mange som glemmer av å se normalbarnet. At de (barnehagen) tenker litt sånn at ja, nå kommer hun, så da kan hun ta seg av de, så kan vi konsentrere oss om noe annet. (Anne)

De er jo en del av barnehagegruppa. Det er ikke sånn at det er spesialpedagogen sitt barn. (Lene)

Fokusgruppen delte erfaringer om at det noen ganger var behov for å minne personalet på barnehagens ansvar. Lene viser også til barnets rettighet av å være barn i barnehagen og barnehagens ansvar. Det er tydelig at dette er en kjent holdning for resten av fokusgruppen, fordi de nikker og ler gjenkjennende og bekrefter det hun sier med *ja* og *mm*.

### **5.2.2 Drøfting av «Ressurspersoner i barnehagen»**

Jeg tolker informantenes sitat om å være «ressursperson» og komme inn med «ferskt blikk» som en måte å si at de kommer utenfra for å se pedagogisk praksis i barnehagen. Det handler slik om at de opplever å ha en kompetanse til å si noe om behov for endring eller se nye løsninger på utfordringer barnehagen opplever. Spesialpedagogene erfarer slik å få anerkjennelse for den jobben de gjør og opplever at de bidrar som en ressurs inn i barnehagen. Slik jeg tolker det ligger det en holdning til egen kompetanse og rolle i barnehagen som noe annet enn det grunnbemanningen kan bidra med. Inger synliggjør forskjellen rent språklig ved å si at de er «spesialpedagoger, ikke grunnbemanning». Det er en hentydning til at rollen spesialpedagogen har i barnehagen anses å ha status og tillit til å utføre visse arbeidsoppgaver. Å bli anerkjent for den kompetansen man innehar er en motivasjonsfaktor som skaper positive holdninger og kan bidra til trivsel og motivasjon på arbeidsplassen (Jacobsen, 2019). Erfaringene delt i fokusgruppa knytter arbeidsoppgavene til enkeltbarn som har særskilte behov, men også andre barn som barnehagen trenger hjelp og veiledning til å tilrettelegge for på en god måte. Arnesen & Simonsen (2011) beskriver at spesialpedagogens kunnskap og kompetanse er ønsket i barnehage og skole, noe som underbygger informantenes erfaringer.

På mange måter er denne holdningen til spesialpedagogisk kompetanse i tråd med nyere tanker rundt spesialpedagogikken, hvor det er et ønske å fjerne seg fra at barnet er problemet til at systemet rundt barnet bør endres og tilpasses (CRPD, 2013; NOU 2001:22). Ved å benytte denne kompetansen mindre instrumentelt og individrettet kan altså spesialpedagogen tilføre barnehagen kompetanse og mulige justeringer av praksis som kommer alle barna i gruppen til gode. Arnesen & Simonsen (2011) peker likevel på en utfordring ved dette, nemlig at spesialpedagogikken i dag ikke har et samfunnsmandat som svarer på en helhetlig tankegang rundt eksempelvis inkludering av barn. Slik mandatet er utformet i dag, med bakgrunn i individualiserte prosesser og tiltak (Arnesen, 2017), er det derfor ikke rom for denne typen jobbing i arbeidssituasjonen til de ambulerende spesialpedagogene. Timene de jobber er tilknyttet enkeltbarns rettigheter (Barnehageloven, 2018, §19a). Denne utfordringen understreker Inger også ved å si at de må passe på hvilken rolle de skal ha i barnehagen.

Line deler også erfaring rundt rolleforståelse, og bruker begrepet «barn i gråsonen» om barn som ikke har enkeltvedtak, men som barnehagen opplever har behov. Dette ligger nært opp til Arnesens definisjon av gråsonebarn (Arnesen, 2017). Her har barnehagen mer eller mindre merket et barn til å være i «gråsonen» og tilført spesialpedagogisk kompetanse i form av en ambulerende spesialpedagog, uten at barnet har rettigheter knyttet til det. Dette er fortsatt et individrettet tiltak, og kan slik ikke ses på som en måte å benytte spesialpedagogens kompetanse på som en gode for hele gruppen og barnehagen som helhet. Dette underbygges av Annes sitat om vikarbruk, som synliggjør en tydelig holdning til egen rolle i barnehagen. Jeg tolker det som et uttrykk for at det i disse situasjonene ikke er spesialpedagogens kompetanse som er ønsket, men at det er behov for noen som skal inn å gjøre allmennpedagogisk arbeid som grunnbemanning. Jeg tolker også at informantene føler at deres kompetanse og stilling bli misbrukt av barnehagen. Slik kan det å bidra med hjelp til barn som blir oppfattet som «gråsonebarn» eller det å bidra som grunnbemanning og vikar synliggjøre en misforstått bruk av spesialpedagogens kompetanse både på individ- og systemnivå. Informantenes erfaringer viser til at de er positive til å bidra med egen kompetanse i veiledning av barnehagen, men ikke som vikar eller i situasjoner hvor de opplever å bli brukt som grunnbemanning. Dette er i tråd med det Groven (2012) sier om svakhet i profesjonen spesialpedagog, men informantene prøver slik å fremheve egen profesjon ved å si at dette ikke hører til i deres arbeidsoppgaver (Molander & Terum, 2008). Jeg har derimot vist til at dette utfordres ved at de kan oppleve å stå litt alene i sitt krav om jurisdiksjon (se «arbeidsinstruks og rolleavklaring»).

På samme måte viser Lene, Anne og Line til erfaringer med å bli sett på som noen som skal komme å «ta seg av» utfordringene barnehagen står ovenfor når barn får tildelt spesialpedagogisk hjelp. Det kan ses på som en negativ konsekvens av å komme inn i personalet som «ressursperson», og jeg opplever også her at informantene føler at deres rolle er litt misforstått. Lene sier at ikke er innarbeidet en holdning til at spesialpedagogisk hjelp er noe som skal skje i samarbeid med barnehagens personale. Denne holdningen er i tråd med det Arnesen (2017) sier om ansvarsfraskrivelse når spesialpedagogen tildeles som en ressurs utenfra og kan ses på som mangel på kontroll over egen arbeidssituasjon. Denne holdningen til spesialpedagogen utfordrer og gir dårlige forutsetninger for det Groven (2013) sier om at spesialpedagogen kan være en forandringsagent i arbeidet med å skape en mer inkluderende holdning i gruppa. En slik ansvarsfraskrivelse er heller ikke i tråd med det Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017b) sier om barnehagens ansvar for inkludering av barn med spesialpedagogisk hjelp. Anne bruker begrepet «normalbarnet» i sin diskusjon rundt hvem som har ansvar for barnet som har spesialpedagogisk hjelp, og nevner slik et begrep som kan knyttes til diskusjonen normalitet og avvik (Grue, 2016). Jeg tolker det som at Anne mener barnehagen plasserer barnet som et avvik og kombinert med fraskrivelse av ansvar gir det et dårlig utgangspunkt for samarbeid og helhetlig tilbud for barnet. Det gir også en forsterking av det individuelle fokuset ved spesialpedagogikken. Noen av disse erfaringene kan også ses som behov for støtte og forståelse for sin rolle og arbeidsoppgaver i barnehagen, noe jeg vil synliggjøre i neste del ved å vise til flere erfaringer.

### **5.2.3 Funn «Støtte og forståelse»**

Line erfarte lite forståelse for behovet for planleggingstid og etterarbeid fra styrer, og savnet også at styrer tok mer ansvar for å støtte spesialpedagogen i vanskelige situasjoner i.

Om styrer hadde vist litt mer interesse, og tok mer tak i og kanskje kunne hjelpe til med å ta litt mer ansvar for enkelte situasjoner. For eksempel om man må innlede samarbeid med barnevernet, så er det veldig tungt å stå i slike saker helt alene. (Line)

I refleksjonen i fokusgruppa kom det frem at andre informanter opplevde at styrer tok ansvar for den type oppfølging og fokusgruppa var tydelig på at de mente at dette var styrers ansvar.

Styrer er ikke opptatt av stillingen vår eller det vi driver med. Vi blir liksom aldri kalt inn på et lite møte for å høre hvordan det går eller at styrer er litt mer interessert i hvordan det går med ungen: Har dere hatt det møtet? (...) Jeg opplever lite forståelse fra styrer for nødvendig planlegging. (Line)

Line viser til at det kan være at hun som person ikke er en type som tar så mye initiativ selv:

Jeg er kanskje litt forsiktig, kanskje å, til å ta initiativ selv også. Kan jeg få en prat med deg nå, styrer? Når trenger jeg å prate litt. Man kunne kanskje vært flinkere til det selv og kanskje (Line)

Det er som jeg bruker å si, du må kreve deg selv. Men jeg vil ikke ha en stilling der jeg må kreve meg hele tiden. (...) Det er avhengig av at den personen som er der (spesialpedagog) tørr å si ifra. (Vigdis)

Vigdis underbygger det Line sier å viser til en faktor ved den ambulerende stillingen hvor spesialpedagogen må være en som tørr å si fra og «kreve seg», selv om hun egentlig ikke vil.

#### **5.2.4 Drøfting av «Støtte og forståelse»**

Holdningene til de ambulerende spesialpedagogene i barnehagen synliggjøres blant annet ved Lines erfaring av manglende interesse, støtte og forståelse fra styrer på sine arbeidsoppgaver. Styrer er på mange måter den som legger føringene for hvilke muligheter de ambulerende spesialpedagogene har for sin yrkesutøvelse i barnehagen. Jeg tolker ikke Lines sitat om barnevernssaken som et ønske om at styrer skal ta over saken hun står i, men at hun ønsker styrers støtte. Om man ser Lines erfaring av manglende støtte som manglende status og anerkjennelse fra styrer, samt manglende kunnskap om spesialpedagogens rolle og behov for planleggingstid, kan dette være faktorer som skaper mistriksel hos de ambulerende spesialpedagogene ifølge Herzberg (Jacobsen, 2019). Hygienefaktorer knyttes nemlig til faktorer på ledernivå. Den manglende interessen Line beskriver tolker jeg også som manglende interesse for barnets tilbud i barnehagen. Barnehagen, og slik styrer, har et tydelig ansvar for å tilrettelegge barnehagetilbudet for alle barn i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Jeg tolker dette, i tillegg til manglende støtte i barnevernssaker, som et tegn på ansvarsfraskrivelse (Arnesen, 2017) på ledernivå, i likhet med personalets holdninger som belyst i «Ressurspersoner i barnehagen». Denne manglende støtten underbygger at det er hygienefaktorer til stede som skaper mistriksel i arbeidssituasjonen (Jacobsen, 2019). Manglende kjennskap fra leder er noe Groven (2013) viser til når hun beskriver utfordringer ved en ambulerende arbeidssituasjon.

I tråd med teori om profesjoner (Jacobsen, 2019) kan de se ut til at Line og Ingers erfaring av å høre til team med en fagleder er med på å styrke deres profesjonsidentitet og at de har en sterk kollektiv oppslutning rundt sin rolle og arbeidsoppgaver. De andre informantene står

mer alene og får slik ikke samme grad av kollektiv oppslutning rundt sin forhandling av arbeidsoppgaver og rolleforståelse. Dette kan sies å skape dårlige forutsetninger for deres profesjonsutøvelse og gjør det mer nødvendig med støtte og forståelse fra styrer, noe både Line og Vigdis viser i sine erfaringer. Vigdis viser også frustrasjon over å ha en stilling hvor hun hele tiden må «kreve seg». Å «kreve seg» tolker jeg som en måte å si at hun med jevne mellomrom må tydeliggjøre de rammene, forutsetningene, arbeidsoppgavene og det handlingsrommet hun mener hun skal ha innenfor sin arbeidssituasjon, og at det ikke skjer automatisk fra barnehagens side. Hun sier også at denne måten å måtte «kreve seg» på forutsetter at den som er i jobben tørr å si ifra og viser slik til en egenskap hun ser nødvendig i sin arbeidssituasjon. Dette henger nært sammen med det jeg har drøftet under «Arbeidsinstrukser og rolleavklaring».

#### **5.2.4 Oppsummering av «Holdninger»**

Her har jeg belyst hvordan holdninger til de ambulerende spesialpedagogene i barnehagen synliggjøres gjennom erfaringene de har delt. Informantene erfarer å være en ressurs inn i barnehagen og at de har ønsket og nyttig kompetanse. Jeg har likevel belyst at det kan være en vanskelig balansegang mellom å bidra med kompetanse inn i barnehagen på systemnivå og det mandatet deres tilsier at de har mulighet til. Noen opplever også at arbeidskraften og den kompetansen de kan bidra med blir misbrukt ved å være en del av vaktssystemet i barnehagen og i arbeid med «gråsonerbarn» (Arnesen, 2017). I underkategorien «Støtte og forståelse» har jeg drøftet hvordan manglende lederstøtte og ansvarsfraskrivelse kan gi utfordringer i både profesjonsutøvelse og skape mistriksel hos de ambulerende spesialpedagogene.

Samlet sett kan funn og drøfting i kategoriene «Rammer og organisering» og «Holdninger» se ut til å gjøre inkludering av barn med spesialpedagogisk hjelp utfordrende i barnehagen, noe jeg vil gå nærmere inn på i neste kategori.

### **5.3 Inkludering**

Her presenteres fokusgruppens erfaringer og refleksjoner rundt barnets plass i fellesskapet i barnehagen og organisering og tilrettelegging i hverdagen, noe jeg ser på som inkludering av barn med spesialpedagogisk hjelp i barnehagen.

### 5.3.1 Funn «Spesialavdeling i barnehagen»

Lene knytter både den fysiske tilretteleggingen og holdninger sammen her, og viser hvordan det kan være med på å skape en best mulig hverdag for barnet:

Når man klarer å tilrettelegge sånn, både det fysiske tilretteleggingen og på en måte holdningen, så ser jo ofte personalet at det fungerer da, for alle. Når barnet får det det trenger for å ha en best mulig hverdag. Så det blir jo bedre for alle. (...) Og det med at spesialpedagogen er tydelig på at det er barnets behov, så tror jeg man kan komme langt. Ja, man må kanskje stille noen krav og forklare hvorfor, men jeg tror de fleste er positive til det (Lene).

Anne og Line beskriver i følgende to sitat et ønske om å ha en egen spesialavdeling for funksjonsfriske og funksjonshemmede barn, som Anne selv har erfaring med fra tidligere:

Jeg har jo et slikt ønskesenario jeg, fordi jeg har som sagt prøvd sikker de fleste variantene, og jeg tenker at å ha en minibarnehage i barnehagen, altså en spesialavdeling (...) med funksjonshemmede og funksjonsfriske barn. Du får jo utrettet så mye mer. For da har du liksom rammebetingelsene og du får gjort så mye mer. Og jeg tror faktisk det går an å få til i en del barnehager (...) I alle fall deler av uken eller to dager i uken. Jeg tror jeg hadde fått gjort mer for de her barna jeg er ansatt på, selv om at jeg nå har tatt et rom, som du snakket om, for alt må jo være strippet. Det kan ikke være tusen detaljer for de barna med autisme vet du. Det ser jo kjempekjedelig ut, men det må være sånn. Og bare sånne ting og, om man hadde hatt en egen avdeling på noe vis. (...) Men det der er som å banne i kirka det, for spesialgruppene skulle jo bort. Alle skulle inkluderes i barnehagen, men det skjer jo ikke. Det er ikke det som skjer. (Anne)

Ja, det er min drøm også. Du får gjort mye mer. For det er veldig mye planer som må legges bort, fordi man må ta mye hensyn til andre og hekte seg på der og hekte seg på der, og avbryte der, for...sant? Må ta masse hensyn hele tiden, altså. Så må man liksom innrette seg, sånn egentlig, for den ungen er sliten nå, og ikke klar for å bli med i fellesskapet, men så må vi det. (...) Vi skal ikke isolere barnet, det er ikke det. (Line)

Fokusgruppen understreker at tilgang til fellesskapet, altså resten av barnehagen er viktig. Spesialavdelinger skrives også ned som punkt i oppgaven «drømmesituasjon som spesialpedagog i barnehagen». De er opptatt av at dette ikke skal gjelde kun barn med



spesialpedagogisk hjelp, men i en mindre gruppe i egen avdeling i barnehagen med flere barn som ikke har spesialpedagogisk hjelp. Informantene er tydelige på at dette gjelder en gruppe barn med større behov for spesialpedagogisk tilbud i barnehagen og dermed ikke alle barn med spesialpedagogisk hjelp. Fokusgruppen er også tydelig at det er et ønske om bedre rammebetingelser og forutsetninger for inkludering av barn på deres egne premisser. De ser verdien av å ikke måtte kjempe for å «skjerme» barnet hvor det som er av tilbud på avdelingen er på barnas premisser.

### **5.3.4 Drøfting av «Spesialgrupper i barnehagen»**

Uttalelsen om spesialgrupper i barnehagen er en kontroversiell og spennende tanke og bare sitatet fra Anne rommer utrolig mye. Tanken om spesialgrupper, med egne fysiske lokaler i barnehagen i seg selv kan ses på som et steg tilbake mot et mer ekskluderende samfunn og er ikke i tråd med det rådende inkluderingsprinsippet i barnehage- og skolepolitikken (Befring et al., 2019). Jeg vil ikke drøfte om dette er et ønsket utfall i barnehagen eller ikke, men det er spennende å se nærmere på er hva som kan være årsaken til hvorfor dette oppleves som et ønsket alternativ til dagens organisering av barn med spesialpedagogisk hjelp i barnehagen.

Jeg tolker disse refleksjonene i fokusgruppen som en vurdering av inkludering av barn med spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Lene viser til at det er behov for å tilpasse det fysiske miljøet i barnehagen etter barnets behov, og at spesialpedagogene må synliggjøre at det er for barnets beste for å kunne påvirke barnehagemiljøet. Måten hun bruker begrepet «å stille krav» ser jeg i sammenheng med Vigdis' uttalelse om å «kreve seg» (se «støtte og forståelse»). Her ser det ut til at Lene opplever at en av hennes oppgaver blir å synliggjøre det ansvaret barnehagen har for å tilrettelegge for barnet som har spesialpedagogisk hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Anne synliggjør at barna ikke nødvendigvis er inkludert i barnegruppa selv om de er der fysisk og deltar i det fellesskapet gjør, og selv om intensjonen er et inkluderende barnehetilbud. Det kan se ut som det er et misforhold mellom inkluderingsprinsippet og forvaltning av dette i barnehagen. Erfaringene fra informantene viser at det oppstår spenning i forholdet mellom den politiske dimensjonen og de institusjonelle og relasjonelle dimensjonene av inkludering (Arnesen, 2017), som igjen påvirker den etiske dimensjonen, altså opplevd tilhørighet, muligheter og valg hos barnet selv. Anne uttalelse om at det ikke tas godt nok hensyn til barnet som har behov for spesialpedagogisk hjelp i det allmennpedagogiske tilbudet tydeliggjør spenningen Arnesen (2017) viser til at kan oppstå i møte mellom de politiske mål og praksisen og de relasjonelle

møtene i barnehagen. Slik jeg har vist til under «timeplanfestet samarbeid» har fokusgruppa erfaringer med at det er utfordringer med å få nok tid til å samarbeide med grunnbemanningen slik at tilbudet blir helhetlig for barnet. Dette synliggjør utfordringen med inkludering i de ulike dimensjonene til Arnesen (2017), hvor det er krevende å få prosessen samlet sett til å oppnå full inkludering av de barna spesialpedagogene jobber med.

Full inkludering som mål er kanskje heller ikke mulig, siden vurdering av inkludering er et komplekst og nyansert spørsmål som ikke kan bekreftes eller avkreftes (Qvortrup, 2012). Arnesens relasjonelle prosesser (2017) beskriver ytterpunktene fra enten full eksklusjon eller full inkludering, hvor det sjelden er enten eller. Slik opplever jeg heller ikke informantenes utsagn, selv om Anne sier «det er ikke det som skjer» om inkludering. Den institusjonelle dimensjonen kan handle om barnehagens forvaltning og forståelse av inkludering (Arnesen, 2017) noe som tydeliggjøres ved at barnet er fysisk plassert i barnehagen, men at det ikke nødvendigvis tilpasses for det i det fysiske miljøet. Det relasjonelle ligger mellom de ulike aktørene i barnehagen, hvor spesialpedagogens opplevelse av rammefaktorer for praktisk gjennomføring påvirkes av både leder og personalet rundt. Det handler også om barnets relasjoner til de andre barna og voksne og tilhørighet i gruppa, noe jeg tolker Annes utsagn til å handle om. Annes uttalelse om manglende inkludering blir også en del av den etiske dimensjonen (Arnesen, 2017), gjennom hennes tolkning av barnets oppfatning av inkludering i fellesskapet. Dette er også i tråd med Qvortrups tredje dimensjon, psykisk inkludering (Qvortrup, 2012), i møte med det formelle og uformelle fellesskapet i barnehagen. Det Anne viser til er at fysisk og sosial inkludering ikke oppleves som godt nok for at hennes vurdering skal være at barnet er psykisk inkludert i barnegruppa (Qvortrup, 2012). Jeg vil likevel understreke at jeg tolker informantenes ønske om spesialavdelinger som en måte å skifte over fra kun fysisk og delvis sosial dimensjon ved inkludering, til fysisk, sosial og psykisk inkludering (Qvortrup, 2012). Barnet blir fortsatt fysisk en del av en gruppe og sosialt med i et fellesskap i sin gruppe. Psykisk inkludering i tillegg innebærer da at en del av de faktorene informantene trekker frem som hindrer inkludering da forbedres. Eksempelvis planer på egne premisser, egne lokaler som er tilpasset behov osv. I tillegg til barnets opplevde inkludering i sin egen gruppe i barnehagen vil dette også kunne medføre bedre forutsetninger for de ambulierende spesialpedagogenes arbeidsoppgaver, i form av en større forutsigbarhet og oversikt over det spesialpedagogiske arbeidet på barnets premisser. Dette knytter spesialpedagogenes opplevelse av autonomi i arbeidssituasjonen tett opp mot inkludering.

En av utfordringene med tanken om spesialgrupper kan synliggjøres om man ser det opp mot det Høglund (2004) sier om premisser for samarbeid og veiledning av personalet i barnehagen. Dersom barna med enkeltvedtak ikke oppleves å være en del av avdelingen på barnehagen, men tilknyttet en egen avdeling, så trenger ikke personalet på avdelingen å kjenne behov for veiledning og samarbeid for å få råd og tips i tilrettelegging av det allmennpedagogiske tilbudet for barnet. Barnet vil da tilhøre en annen avdeling og spesialpedagogens kompetanse blir ikke like nødvendig for barnehagens øvrige personale. Det helhetlige barnehagetilbudet til barnet vil slik bli todelt og tydelig adskilt, og spesialpedagogens muligheter for systemarbeid vil ytterligere utfordres. På samme måte som Arnesen (2017) beskriver utfordring med inkludering når spesialpedagogen blir tildelt som ressurs utenfra, vil da en slik organisering kunne være med på å redusere sjansen for at barnehagen utvikler en inkluderende praksis (Arnesen, 2017, s. 95). Slik vil Annes manglende relasjonelle nærhet og samhandling til barnehagens ansatte utfordre den relasjonelle dimensjonen. I tillegg vil risikoen for ansvarsfraskrivelse fra barnehagen øke, ved at det blir et tydelig skille i arbeidsfordelingen mellom allmennpedagogikken og spesialpedagogikken. Individualiseringen innen det spesialpedagogiske feltet vil også forsterkes.

### **5.3.3 Oppsummering av «Inkludering»**

Under «Inkludering» har jeg presentert og drøftet fokusgruppens erfaringer knyttet til «Spesialgrupper i barnehagen». Lene og Annes uttalelser og fokusgruppas ønske om spesialgrupper i barnehagen er så drøftet i lys av blant annet Arnesens (2017) dimensjoner på inkludering og Qvotrupps (2012) vurdering av inkludering.

### **5.4 Oppsummering av funn og drøfting**

Samlet sett gir mine informanters erfaringer et bilde på en organisering og en arbeidssituasjon som gir muligheter til økt kompetanse hos allmennpedagogikken og en vurdering av barnehagene på både individ- og systemnivå i spesialpedagogisk praksis. Riktignok dersom stillingen har tydelige instruksjoner, det prioriteres timeplanfestet samarbeid og at de ambulerende spesialpedagogene har mulighet til kollektiv kvalitetsvurdering i team. De ambulerende spesialpedagogene har også delt erfaringer som tyder på at de ikke alltid opplever å være inkludert i barnehagen og at de opplever å stå litt alene i sin faglighet, noe som både forklares og kan forsterkes ved at de organiserer seg i eget team utenfor barnehagen. Uklar rolleforståelse og manglende instruksjoner for stillingen utfordrer både arbeidsoppgaver og holdninger til hva de ambulerende spesialpedagogene har mandat til å

bidra med i barnehagen. Ved å bli benyttet som vikar eller med barn i «gråsonen» opplever også de ambulerende spesialpedagogene sin ønskede kompetanse misbrukt i praksis i barnehagen, noe som igjen kan bidra til dårligere forutsetninger for spesialpedagogisk praksis.

I neste del, «Overordnet drøfting» har jeg sett likhetstrekk mellom funnene opp mot teoretiske og faglige perspektiver og tendenser fra tidligere forskning for å løfte drøftingen opp i en samfunnsmessig kontekst. Slik ønsker jeg å svare på siste del av min problemstilling:

Hvordan erfarer ambulerende spesialpedagoger sin arbeidssituasjon i barnehagen, og hvilke dilemma i spesialpedagogisk praksis kan disse erfaringene synliggjøre? Den prosessen jeg nå har skissert kan sies å være utvikling av og diskusjon rundt konsepter knyttet til min empiri, som er siste steg i SDI (Tjora, 2019b).

## 6. OVERORDNET DRØFTING

Dilemmaer i spesialpedagogisk praksis jeg mener erfaringene til de ambulerende spesialpedagogene kan synliggjøre vil jeg presentere under overskriftene «Spesialpedagogen i skvis» og «Rådende diskurs på inkludering utfordres». Første dilemma har tredd frem ved å knytte sammen erfaringene og drøftingene fra «Rammer og organisering» og «Holdninger», og andre dilemma blir en videreføring av dette opp mot erfaringer delt i «Inkludering». «I skvis» som begrep er inspirert av Molander & Terums (2008) beskrivelse av at krav om jurisdiksjon og god profesjonsutøvelse står i spenn mellom autonomi og kontroll. Et spenn, eller det å stå «i skvis» understreker også dilemma som begrep, der et dilemma er valg mellom to utfall hvor ingen av delene er entydige gode valg (NAOB).

### 6.1 Spesialpedagogen i skvis

Slik jeg ser det står de ambulerende spesialpedagogene i skvis mellom allmennpedagogikkens ønske om mer spesialpedagogisk kompetanse og spesialpedagogikkens ønske om en sterkere jurisdiksjon (Molander & Terum, 2008). Dilemmaet handler slik om et valg mellom å skape et større skille mellom allmennpedagogikken og spesialpedagogikken, for å tydeliggjøre de ulike mandatene, eller ved å se mandatene samlet som en helhet. Da med en mulig videreføring av utydighet rundt arbeidsoppgaver og roller i barnehagen og at spesialpedagogikk da kan bli kun en kompetanse hos allmennpedagogikken. Skillet mellom fagfeltene jeg har skisserer her er ikke i tråd med det Nordahl (2018) og hans utvalg har påpekt, eller det regjeringen legger opp til gjennom sin uttalelse i etterkant av Nordahl-rapporten (Regjeringen, 2019). De synliggjør nemlig heller et økt behov for spesialpedagogisk kompetanse innenfor allmennpedagogikken. Jeg mener derimot å se at de erfaringene de ambulerende spesialpedagogene har delt viser et ønske om en tydeligere profesjon, økt jurisdiksjon og status i barnehagen.

De ambulerende spesialpedagogens erfaringer om utydighet rundt sin rolle og sine arbeidsoppgaver synliggjør den forskyvingen i barnehagelærers og spesialpedagogens jurisdiksjon som Kunnskapsdepartementet (2018) viser til i sin rapport. Det er utydlig for både barnehagen og kanskje også spesialpedagogene selv hvem som skal gjøre hva. Det synliggjør også det Hausstätter (2016) sier om at spenningsforholdet mellom allmennpedagogikken og spesialpedagogikken påvirker spesialpedagogens fagidentitet og

samfunnsnytte. Den skvisen jeg viser til handler om at nettopp denne forskyvingen i jurisdiksjon, ukklarheten i rollen og spenningsforholdet slår ut i spesialpedagogens profesjonsutøvelse i praksis. I drøftingen rundt «arbeidsinstrukser og rolleavklaring» har jeg også synliggjort at dette spenningsforholdet kan bidra til mistrivsel og påvirke grad av motivasjon hos de ambulerende spesialpedagogene (Herzberg og Maslow i Jacobsen, 2019). De ambulerende spesialpedagogene er de som får merke prosessene i det spesialpedagogiske fagfeltet i sin praksis i barnehagen, og diskusjoner og intensjoner på politisk nivå i samfunnet får slik konsekvenser for spesialpedagogisk praksis i barnehagen. Fordi flere av informantene opplever å stå alene i sin faglighet i barnehagen, gir det også dårlige forutsetninger for å sette i gang prosesser som kan skape sterk kollektiv oppslutning rundt profesjonsidentiteten (Jacobsen, 2019) og krav om jurisdiksjon (Molander & Terum, 2008). Det kan se ut til at Line og Ingers erfaring av å høre til team med egen fagleder er med på å styrke deres profesjonsidentitet og at de har en sterkere kollektiv oppslutning (Jacobsen, 2019) rundt sin rolle og arbeidsoppgaver i barnehagen. Organisering i team kan slik bedre forutsetningene for de ambulerende spesialpedagogenes arbeidssituasjon i barnehagen. Min drøfting rundt teamorganisering av de ambulerende spesialpedagogene viser også at det kan bidra til trivsel og motivasjon (Herzberg og Maslow i Jacobsen, 2019), men at det også er en organisering som kan utfordre deres tilhørighet til barnehagen.

Oppsummert er første dilemma at de ambulerende spesialpedagogene blir stående i skvis mellom ulike prosesser og intensjoner i det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske fagfeltet i møte med praksis og erfaringer av egen profesjon og mandat. Dette kan ha konsekvenser for inkludering av barn med spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. På mange måter står de ambulerende spesialpedagogene i barnehagen også i skvis mellom den individuelle rettigheten barnet har til spesialpedagogisk hjelp, som deres yrkesutøvelse og mandat er knyttet opp mot, og det at barnet er barnehagens ansvar med de rettigheter som utløses i form av allmennpedagogisk tilrettelegging og inkludering i fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Det andre dilemmaet jeg vil presentere vil derfor handle om at de ambulerende spesialpedagogene utfordrer rådende diskurs på inkludering ved å se spesialgrupper som en ønsket organisering av den spesialpedagogiske hjelpen i barnehagen.

## **6.2 Rådende diskurs på inkludering utfordres**

Når mandatet og ressursene til spesialpedagogene styres av eksterne og politiske føringer, hvor det individuelle preger faget og mandatet mer enn den helhetlige og inkluderende

tankegangen (Arnesen & Simonsen, 2011), blir skvisen ytterligere forsterket. De ambulerende spesialpedagogene blir stående mellom de intensjoner og prinsipper innenfor spesialpedagogikken som omhandler en helhetstenking rundt barnet, heller enn individets utfordringer, og de muligheter for påvirkning i barnehagen de erfarer å ha innenfor sitt mandat og rolle. Dette understreker det Eriksen (2014) peker på i sin forskning hvor individ- og systemarbeid kan ses på som to motsetninger i spesialpedagogisk praksis. Hennes forskning ser derimot mer på PPTs rolle i individ- og systemarbeid, hvor systemarbeidet er lovfestet, i motsetning til spesialpedagogens mandat, hvor individuelle tiltak preger fagfeltet (Arnesen & Simonsen, 2011). De ambulerende spesialpedagogene ønsker også å bidra med egen kompetanse og gi råd og veiledning til barnehagen, men samtidig være tydelig på hvilke rammer, hvilket mandat og fagkompetanse de faktisk jobber innenfor (se «ressurspersoner i barnehagen»). Mine informanternes uttalte ønske om egne spesialgrupper i barnehagen er komplekst begrunnet i erfaringer og ikke i tråd med spesialpedagogikkens utvikling og inkluderingsprinsippet, men likevel reelt ut ifra den skvisen jeg har belyst at de står i.

Det andre dilemmaet kan derfor sies å handle om valget mellom å fortsette med fysisk inkludering i barnegruppen, selv om de ambulerende spesialpedagogene viser til at inkludering ikke skjer, eller egne spesialgrupper som ikke er i tråd med de rådende diskurs på inkludering som skal råde i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2017b; FNs Barnekonvensjon, 1991; UNESCO, 1994; CRPD, 2013). I sitt ønske om spesialgrupper i barnehagen viser de ambulerende spesialpedagogene at de utfordrer den rådende diskursen på inkludering, da for en gruppe barn med spesialpedagogisk hjelp, ved å si at det ikke skjer inkludering i praksis. Anne sier at hun vet at det er som «å banne i kirka», som jeg tolker som at hun vet det ikke er i tråd med intensjonene, men at hun mener intensjonene ikke fungerer i praksis. Jeg mener å se at ønske om å gå tilbake til spesialgrupper i barnehagen er en konsekvens av, eller kanskje heller et ønske om å få mer kontroll over egen arbeidssituasjon og arbeidsoppgaver, med mål om inkludering og barns beste. Anne beskriver rent språklig at det hun sier handler om «rammebetingelsene» og at hun da hadde fått «gjort mer for barnet». Slik knyttes de ambulerende spesialpedagogenes arbeidssituasjon og betingelser for arbeidsoppgaver tett sammen med innhold av den spesialpedagogiske hjelpen i barnehagen for barnets beste.

Uttalelsene til Anne og Line synliggjør også at det føringene legger opp til (NOU 2001:22; CRPD, 2013), hvor samfunnsinstitusjonene og helheten skal tilpasses menneskelige variasjoner, ikke skjer. Det er, ifølge Line, barnet og hun som spesialpedagog som må «ta så



mange hensyn» og «legge bort planer» i møte med barnehagen som samfunnsinstitusjon. Dette er noe deler av fokusgruppen også erfarer som krevende (se «tilpasningsdyktighet»): nemlig det å måtte skjerme og tilpasse planer og det at de må være tilpasningsdyktige i møte med endringer og øyeblikksvurderinger gjort av barnehagepersonalet (Åmot, 2012). Fokusgruppen opplever at gruppens hensyn går foran barnet som har spesialpedagogisk hjelp sine behov og jeg har i drøftingen belyst hvordan erfaringene også handler om at barnet da ikke er psykisk inkludert (Qvortrup, 2012), selv om det er fysisk til stede i barnegruppa. Her er det krevende, ut ifra det jeg har av empiri, å si noe om hvilke fellesskap som informantenes vurdering av barnets inkludering knyttes til. Det viser til at vurdering av inkludering er et komplekst spørsmål, som også Qvortrup (2012) sier. På mange måter er dette i tråd med det Haug (2014) har funnet av utfordringer med å implementere allerede skriftliggjorte verdier på inkludering i skolen.

Som en oppsummering kan konsekvensene for spesialpedagogisk praksis synliggjøres ved at de ambulerende spesialpedagogene opplever å være dratt mellom sin forståelse av spesialpedagogisk praksis og mandat, og de forventninger, intensjoner og rammefaktorer de møter i barnehagen. Konsekvensene synliggjøres også ved at spesialpedagogene opplever at erfaringene de har gjort seg har ført til at de nå utfordrer den rådende diskursen om hva inkludering vil bety i praksis for barnet med spesialpedagogisk hjelp.

### **6.3 Oppsummering og avsluttende kommentar**

Gjennom presentasjon av funn og drøfting har jeg belyst hvilke erfaringer ambulerende spesialpedagoger har knyttet til sin arbeidssituasjon i barnehagen, fordelt i kategoriene «Rammer og organisering», «Holdninger» og «Inkludering». I overordnet drøfting har jeg så sett noen av erfaringene i sammenheng for å gå nærmere inn på hvilke dilemma i spesialpedagogisk praksis de kan synliggjøre, og disse to dilemmaene presenteres som: «Spesialpedagogen i skvis» og «Rådende diskurs på inkludering utfordres». Slik mener jeg å ha belyst problemstillingen: Hvordan erfarer ambulerende spesialpedagoger sin arbeidssituasjon i barnehagen, og hvilke dilemma i spesialpedagogisk praksis kan disse erfaringene synliggjøre? Jeg har i denne sammenhengen valgt å legge vekt på tema som samarbeid og samhandling mellom spesialpedagog og barnehagen, spesialpedagogens profesjonsutøvelse, samt inkludering, altså et utvalg innenfor et mangfoldig begrep som spesialpedagogisk praksis.

I lys av et sosialkonstruksjonistisk ståsted vil informantenes erfaringer være preget av ulike oppfatninger av egen virkelighet, og det vil være krevende å kunne si noe om hvilke strukturer og prosesser som har vært med på å forme de ulike virkelighetsforståelsene (Halkier, 2010). Min forståelse av informantenes virkelighetsforståelse og de ulike diskursene jeg diskuterer i oppgaven vil på samme måte være konstruert og påvirket av ulike faktorer. Innledningsvis har jeg vært tydelig på mitt engasjement og interesse for temaet og jeg vil understreke at det ikke har endret seg i etterkant av denne forskningsprosessen. Omfanget av masteroppgaven har sine begrensninger, men jeg mener det er behov for mer kunnskap rundt hvordan spesialpedagogens rolle og mandat i barnehagen kan være med på å utvikle det spesialpedagogiske feltet. Da mer i tråd med de intensjonene som er innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet. Tema for videre forskning kan slik være muligheter for systemarbeid innenfor spesialpedagogens mandat, om man ser på intensjonene om inkluderende miljøer i barnehagen og i samfunnet (Arnesen & Simonsen, 2011; CRPD, 2013) og det å «endre helheten slik at alle finner en plass» (NOU 2001:22, s. 34). Et annet tema kan være om spesialpedagogikken kun skal være en kompetanse innenfor allmenpedagogikken, i sammenheng med det Nordahl-rapporten (2018), Haug (2014) og forskningsrapporten fra dansk skole (EVA 2011) sier om et ønske om mer spesialpedagogisk kompetanse til allmenpedagogikken. Som vist i kontekstualisering er kvaliteten på det spesialpedagogiske tilbudet for barn og unge under vurdering nå og det er høsten 2019 ventet forslag til tiltak som vil gi en pekepinn på hvilke prinsipper og tiltak som skal gjøres gjeldende på det spesialpedagogiske feltet i Norge (Regjeringen, 2019). Det kan slik være spennende å se på hvordan de eventuelt nye føringene vil påvirke de ambulerende spesialpedagogene i barnehagen.

## 8. REFERANSELISTE

- Arnesen, A.-L. (2017). *Inkludering: Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Arnesen, A.-L., & Simonsen, E. (2011). Spesialpedagogikk—Merkevare i epistemisk drift? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(2), 115–128.
- Barnehageloven (2018). Lov om barnehager (LOV-2018-06-22-85) Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Befring, E., Næss, K.-A. B., & Tangen, R. (2019). *Spesialpedagogikk* (6. utgave.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Berg, M. O. M., & Knutsen, S. T. (2015). «Forberedt på å ikke være forberedt»: Den nyutdannede spesialpedagogen.
- Bjørnsrud, H. I. & Nilsen, S. (2018). Tanker om fremtidens spesialpedagogikk – et tilsvaer til Nordahl-rapporten. I *Utdanningsnytt*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-spesialpedagogikk/tanker-om-fremtidens-spesialpedagogikk---et-tilsvaer-til-nordahl-rapporten/110240>
- CRPD (2013). *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne*. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/konvensjonen/id724096/>
- Eriksen, E. (2014). *Spesialpedagogisk arbeid i framtidens barnehage—I spennet mellom individ og fellesskap*. Fagbokforlaget.
- EVA (2011). *Indsatser for inklusion i folkeskolen*. Hentet fra <https://www.eva.dk/sites/eva/files/2017-07/Indsatser%20for%20inklusion%20i%20folkeskolen.pdf>.

- FNs Barnekonvensjon (1991). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Hentet fra [regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns\\_barnekonvensjon.pdf](http://regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf)
- Garbo, J. (2017). *Den brysomme profesjonaliteten: Om skjønnsutøvelse og styring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Groven, B. (2007). *Det doble blikk: Spesialpedagogen i endringstider*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt, Trondheim.
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grue, L. (2016). *Normalitet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Haug, P. (2014). Er inkludering i skulen gjennomførleg? I S. *Germeten (red.), De utenfor. Forskning om spesialpedagogikk og spesialundervisning*, 15–38.
- Hausstätter, R. S., & Reindal, S. M. (2016). *Spesialpedagogikk: Fagidentitet og samfunnsnytte*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Herzberg, F. (1968). One more time: how do you motivate employees?. I *Harvard Business Review* 46 (1): 53–62
- Høglund, T. (2004). *Spesialpedagogisk veiledning og samarbeid i barnehagen: En kvalitativ undersøkelse av veiledningens og samarbeidets betydning når førskolelæreren arbeider med barn med spesielle behov*.
- Jacobsen, D. I. (2019). *Hvordan organisasjoner fungerer* (5. utgave.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Karmøy kommune (2018). Stillingsutlysning. <https://karrierestart.no/ledig-stilling/1048499>
- Kunnskapsdepartementet (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/f78959abbdc54b0497a8716ab2cbbb63/barn-ehagelarerrollen-i-et-profesjonsperspektiv.pdf>

Kvale, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Maslow, A.H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review* 50, s. 370-396.

Melby-Lervåg, M. & Wie, O. B. (2018). Glemte dere forskningen, Nordahl? I *Morgenbladet*.

Hentet fra <https://morgenbladet.no/ideer/2018/04/glemte-dere-forskningen-nordahl>.

Molander, A., & Terum, L. I. (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

NAOB (Det Norske Akademis ordbok. *Dilemma*. Hentet fra

<https://www.naob.no/ordbok/dilemma>

NESH (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og*

*teologi*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/a.-forskning-samfunn-og-etikk/>

Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.

NOU 2001:22 (2001). *Fra bruker til borger – en strategi for nedbryting av*

*funksjonshemmende barrierer*. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2001-22/id143931/>

Nyeng, F. (2017). *Hva annet er også sant—En innføring i vitenskapsfilosofi*. Bergen:

Fagbokforlaget.

Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education.

*International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803–817.

<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>

Qvortrup, L. (2012). Inklusion: En definition. I *Er Du Med?* (s. 5–16). UCN Forlaget.

Regjeringen (2019, 24.juni). Beholder retten til spesialpedagogisk hjelp og

spesialundervisning. På [regjeringen.no](https://www.regjeringen.no). Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/holder-retten-til-spesialundervisning/id2661681/>

- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Tjora, A. H. (2019a). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utgave.). Oslo: Gyldendal.
- Tjora, A. H. (2019b). *Viten skapt: Kvalitativ analyse og teoriutvikling* (1. utgave.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Hentet fra [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)
- Utdanningsdirektoratet (2017a). *Tall og analyse av barnehagen 2017*. Hentet fra [udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/tall-og-analyse-av-barnehager-2017/spesialpedagogisk-hjelp/](http://udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/tall-og-analyse-av-barnehager-2017/spesialpedagogisk-hjelp/)
- Utdanningsdirektoratet (2017b). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Uthus, M. (2013). *Spesialpedagogenes oppfatning av sin rolle i en skole for alle: Idealer, realiteter og belastninger*.
- Vikhagen, S. E. (2013). *Spesialpedagogens profesjonsutøvelse i barnehagen: En kvalitativ intervjustudie av hvordan spesialpedagogen opplever sin rolle i barnehagen*.
- Wendelborg, C., Caspersen, J., Kittelsaa, A. M., Svendsen, S., Haugset, A. S., Kongsvik, T., & Reiling, R. B. (2015). *Barnehagetilbudet til barn med særlige behov: Undersøkelse av tilbudet til barn med særlige behov under opplæringspliktig alder*.
- Wibeck, V. (2011). *Fokusgrupper: Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod* (2. [korrigeret] oppl.). Lund: Studentlitteratur.

Aadland, E. (2011). «Og eg ser på deg-»: *Vitenskapsteori i helse- og sosialfag* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Aarek, W. (1973). *Utdanning av spesialpedagogar: Frå eit utval oppnemnt av Kyrkje- og undervisningsdepartementet 11. Jan. 1971: Utgreiinga avgitt 3. Nov. 1972*. Oslo: Universitetsforlaget.

Åmot, I. & Mørland, B. (2017) Barns rett til spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. I *Adressa*.

Hentet fra: <https://www.adressa.no/meninger/kronikker/2017/08/28/Barns-rett-til-spesial-pedagogisk-hjelp-i-barnehagen-15186118.ece>



**Vedlegg 1 - Informasjonsbrev til informanter****Vil du delta i forskningsprosjektet****«Ambulerende spesialpedagoger i barnehagen?»**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innsikt i hvordan ambulerende spesialpedagoger opplever samarbeidet med barnehagen. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

**Formål**

Mitt navn er Maria Myhr Haugnes og jeg skal skrive en masteroppgave i Spesialpedagogikk med vekt på tidlig barndom ved Dronning Mauds Minne. Tema for masteroppgaven min er «Den ambulerende spesialpedagogen i samarbeid med barnehagen». Formålet med oppgaven er å få innsikt i hvordan denne måten å organisere spesialpedagogisk hjelp i barnehagen på oppleves av de som utfører arbeidet, da knyttet til samarbeidet med barnehagen, og min problemstilling og mine forskningsspørsmål er knyttet opp mot dette temaet.

Omfanget på masteroppgaven er ca. 60 sider og forskningsperioden er fra januar 2019 til planlagt innlevering 15. oktober 2019.

**Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

**Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

I forbindelse med dette forskningsprosjektet søker jeg 4-5 informanter som kan delta i studien min, og du mottar denne forespørselen etter at jeg har vært i kontakt med leder for oppvekst i kommunen du jobber i. I den anledning ønsker jeg meg deg som informant, om du innfrir de formelle kravene jeg har satt. Formelle krav til informantene er at de har mer enn to års erfaring som spesialpedagog, og at de jobber ambulerende. Det vil si på to eller flere avdelinger eller barnehager og kun er knyttet til enkeltbarns enkeltvedtak.

Det er forsket lite på spesialpedagogen i barnehagen, og spesielt den ambulerende spesialpedagogen, noe som gjøre dette til et svært spennende felt hvor det er behov for mer kunnskap. Din deltakelse vil derfor være verdifull. Tid og sted for fokusgruppen blir vi enige om.

**Hva innebærer det for deg å delta?**

Jeg vil gjennomføre et fokusgruppeintervju med 4-5 personer, her ambulerende spesialpedagoger, som sammen skal reflektere rundt caser og egne fortellinger og erfaringer om hvordan ambulerende spesialpedagoger opplever samarbeidet med barnehagen. Jeg kommer til å be om at informantene tar med en egen praksisfortelling knyttet til tema, som er uten identifiserbar informasjon, men ellers er det ikke nødvendig med noe form for forberedelse og her er det ingen fasitsvar: refleksjoner, erfaringer, fortellinger og tanker er det jeg ønsker å få frem i fokusgruppeintervjuet. Fokusgruppeintervjuet vil til sammen vare ca. 2 timer. Jeg vil gjøre lydopptak under fokusgruppeintervjuene med ekstern lydopptaker uten internetttilgang, samt ta notater underveis, og jeg vil lede fokusgruppeintervjuet.

**Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke

tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Dere vil bli anonymisert gjennom fiktive navn, og jeg vil endre til bokmål underveis i transkriberingen for bedre lesbarhet og anonymisering. All informasjon vil behandles konfidensielt, være innlåst, og lydfilene vil bli slettet etter sensurfrist. Lydfile og samtykkeskjema vil være innlåst på ulike steder. Kun student og veileder har tilgang til personlige opplysninger i datamaterialet.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes/innleveres 15.oktober, med påfølgende sensurfrist og muntlig framlegg. Personopplysninger og lydopptak vil ved fullført mastergrad slettes og makuleres.

### **Dine rettigheter**

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

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

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med student eller veileder, evt. NSD:

**Veileder:** førsteamanuensis Ingvild Åmot, ved Dronning Mauds Minne Høgskole i Trondheim.

**E-post:** [ingvild.amot@dmmh.no](mailto:ingvild.amot@dmmh.no)

**Student:** Maria M. Haugnes

**E-post:** [maria.haugnes@gmail.com](mailto:maria.haugnes@gmail.com)

**Telefon:** 90 95 91 18

**Adresse:** Bartnesvegen 240, 7730 Beitstad

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
(Forsker/veileder)

Eventuelt student

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Ambulerende spesialpedagoger i barnehagen», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i fokusgruppeintervju
- at studenten og veileder har innsyn i opplysninger gitt i forskningsprosjektet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. desember 2019.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## **Vedlegg 2 - NSD sin vurdering**

### **Prosjekttittel**

Mastergradsprosjekt om den ambulerende spesialpedagogen og samarbeidet med barnehagen

### **Referansenummer**

464251

### **Registrert**

28.01.2019 av Maria Myhr Haugnes - 081360@dmmh.no

### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Dronning Mauds Minne - Høgskole for barnehagelærerutdanning / Pedagogikkseksjonen

### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Ingvild Åmot, Ingvild.Amot@dmmh.no, tlf: 91513839

### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

### **Kontaktinformasjon, student**

Maria Myhr Haugnes, maria.haugnes@gmail.com, tlf: 90959118

### **Prosjektperiode**

01.01.2019 - 01.12.2019

### **Status**

08.03.2019 - Vurdert

### **Vurdering (1)**

#### **08.03.2019 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 08.03.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET** Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.12.2019.

**LOVLIG GRUNNLAG** Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

**PERSONVERNPRINSIPPER** NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE

**REGISTRERTES RETTIGHETER** Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER** NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET** NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Elizabeth Blomstervik Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## Vedlegg 3 – Intervjuguide

### INTERVJUGUIDE TIL FOKUSGRUPPEINTERVJU

**Studie:** Master i Spesialpedagogikk med vekt på tidlig barndom, ved DMMH Trondheim 2019.

**Tema:** Den ambulerende spesialpedagogen i samarbeid med barnehagen

**Problemstilling:** Hvordan erfarer ambulerende spesialpedagoger samarbeidet med barnehagen?

**Stimuleringsmateriale:** Praksisfortellinger (fra informantene selv)

#### 10 minutter: Introduksjon

Presentere meg selv – navn, utdanning

Gjennomgang av informasjonsskriv og behandling av data:

- Anonymisering og konfidensialitet - Frivillig deltakelse
- Lydopptak – slettes etter transkribering og levert oppgave - viktig for lydopptaket å snakke en og en, tydelig tale, lite andre lyder/klirring med kopper osv.
- Presentere tema / problemstilling

- Dere er valgt ut strategisk som informanter, fordi dere er ambulerende spesialpedagoger. Med det menes spesialpedagoger som er knyttet til 2 eller flere avdelinger eller barnehager som arbeidssted. I tillegg har dere minst 2 års erfaring som ambulerende spesialpedagog.

#### Forklaring fokusgruppeintervju

- struktur, oppgaver og tidsplan på møtet. Fokusgruppe kan forklares med en slags samtale med refleksjoner mellom fagpersoner, hvor både samspeillet og erfaringene legger grunnlaget for å få en dypere forståelse av problemstilling. Oppgavene blir presentert underveis.

#### Min rolle som moderator

- Ikke intervjuer, men tilrettelegger for deres diskusjoner og refleksjoner. Jeg har ansvar for å holde tiden og presentere oppgaver underveis. Jeg skal passe på at alle får delta. Jeg ønsker å få frem deres historier, erfaringer, kommentarer og diskusjoner rundt samarbeidet med de ulike avdelingene eller barnehagene dere jobber i deler av tiden deres. For meg er det viktig å understreke at det ikke finnes en fasit her, nettopp fordi det er deres erfaringer og opplevelser jeg er ut etter.

#### Gjennomgang av taushetsplikt:

- Det er viktig for meg å understreke at taushetsplikten må ivaretas, og at ingen navn og identifiserende bakgrunnsopplysninger (som alder, kjønn, landbakgrunn, spesielle hendelser, diagnoser mm.) må omtales ved omtale av barn og foreldre, eller andre samarbeidspartnere. I et slikt prosjekt som dette har studenten (forskningsetisk sett) og informantene (rettslig sett) et felles ansvar for å sørge for at taushetsplikten ikke brytes.

- Noen spørsmål?

- Starte lydopptaker.

#### 50 – 60 minutter: Praksisfortellinger og refleksjoner

Informanter: Presentere praksisfortellinger fra egen praksiserfaring (anonymisert og uten identifiserbar informasjon). På forhånd forbereder informantene praksisfortellinger som viser eksempler på samarbeidet mellom en ambulerende spesialpedagog og ansatte på avdelingen til barnet som har enkeltvedtak.

#### Spørsmål jeg ønsker skal bli belyst i refleksjonen:

- Hvilke muligheter gir en stilling som ambulerende spesialpedagog, i samarbeid med barnehagen?
- Hvilke utfordringer gir en stilling som ambulerende spesialpedagog, i samarbeid med barnehagen?

- Hvilke erfaringer finnes?
- Hvorfor skal det være et samarbeid og hvem har ansvaret?

Moderator: Gi rom for at alle får presentere sin praksisfortelling. Ca. 10 minutter hver. Få frem at disse praksisfortellingene skal brukes til refleksjon rundt samarbeidet – muligheter og utfordringer knyttet til den ambulerende arbeidsformen, og at alle kan komme med innspill på egne erfaringer og tanker i refleksjonen etter praksisfortellingen er presentert. Komme med spørsmål for å få frem et nyansert bilde (både muligheter og utfordringer), dersom dette ikke kommer frem i refleksjonene.

**15 minutter: Pause – servere drikke og snacks**

Mulighet for å få tilbakemelding på hvordan fokusgruppeintervjuet oppleves.

**20 minutter: Presentere «drømmesituasjonen».**

Påminnelse om taushetsplikt.

Informanter: Hva vil være den optimale situasjonen å jobbe i som spesialpedagog, slik du ser det – og hva ville vært den optimale organiseringen og mulighetene som ambulerende spesialpedagog?

Moderator: Presentere en oppgave hvor de skal skissere «drømmesituasjonen» sammen. Gi en informant ansvar for å notere ned og samle det de blir enige om på vedlagt ark etter hvert som diskusjonen går. Holde tiden, og gi beskjed når det er 5 minutter igjen.

**10 minutter: Oppsummering av deltakelsen i prosjektet.**

Noen spørsmål eller tanker/erfaringer som ikke har blitt belyst?

**Takk for meg! Og takk for deres bidrag 😊**



Vedlegg 4 – Oppgaver til fokusgruppeintervju

## OPPGAVE: PRAKSISFORTELLINGER

**TID:** 50 minutter (ca 10 minutter pr. informant)

Presenter din praksisfortelling, og reflekter så rundt fortellingen med bakgrunn i deres tanker og erfaringer.

Spørsmål jeg ønsker skal bli belyst underveis i refleksjonen er:

1. Hvilke muligheter gir det å jobbe som ambulerende spesialpedagog i samarbeid med barnehagen?
2. Hvilke utfordringer gir det å jobbe som ambulerende spesialpedagog i samarbeidet med barnehagen?
3. Hvilke erfaringer finnes?
4. Hvorfor skal det være et samarbeid, og hvem har ansvar for dette?

## OPPGAVE: DRØMMESITUASJONEN

Tid: 20 minutter

Hva vil være den optimale situasjonen å jobbe i som spesialpedagog, slik du ser det?

Diskuter sammen og noter ned 3 punkter dere mener er viktige:

--

--

--

- og hva ville vært den optimale organiseringen og mulighetene som ambulerende spesialpedagog i barnehagen?

--

--

--