

Eirik Baardsgaard

Hvordan oppleves det å jobbe som spesialpedagog ansatt i barnehagen uten kun å være knyttet direkte til enkeltvedtak?



Masteroppgave i spesialpedagogikk med vekt på tidlig barndom
MSMOP5900

Trondheim, høsten 2019



DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Forord

Da er tiden kommet til å runde av dette prosjektet, som har tatt litt lengre tid enn først planlagt, men bedre sent enn aldri! Det har vært et langvarig og periodevis frustrerende prosjekt, men også veldig lærerikt og spennende. Først og fremst vil jeg takke mine informanter og kommunale kontakter for all hjelp med å få gjennomført dette arbeidet, uten dere hadde ikke dette vært mulig. Takk også til både veileder og skolen, som gir meg muligheten til å jobbe med det som jeg interesserer meg for. En takk rettes også til mine arbeidsplasser gjennom alle disse studieårene, for en tilrettelegging, støtte og motivasjon som har vært og er helt nødvendig for å kunne gjennomføre totalt 5 år med studier.

Til sist en takk til medstudenter og familie for hjelp med gjennomlesninger, prøveintervjuer og tilbakemeldinger underveis i arbeidet.

Eirik Baardsgaard

Trondheim, 05.10.2019

Sammendrag

Dette er en hermeneutisk-fenomenologisk studie der semistrukturerte forskningsintervjuer av tre spesialpedagoger er brukt til å samle inn data om hvordan de opplever sin yrkesrolle i barnehagen. Informantene er valgt fordi de alle jobber i barnehage i stillinger som helt eller delvis er fritatt for oppfølging av enkeltbarn. Formålet med studien er å se på hvordan spesialpedagoger som er ansatt i stillinger som dette opplever sin arbeidshverdag.

Informantene opplever stor tilfredshet med denne måten å jobbe på, og fremhever spesielt det å komme tidlig inn i prosessen, og økt handlingsrom og fleksibilitet til å tilrettelegge arbeidet etter hva som oppleves hensiktsmessig for enkeltbarnet, de ansatte og barnegruppen. Det er likevel utfordringer forbundet med balansegangen mellom oppfølging av enkeltvedtak og det rent forebyggende arbeidet.

Studien baserer seg på rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging* (Nordahl m.fl., 2018). Rapporten er ventet å legge føringer for hvordan det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen vil bli organisert i fremtiden, der tidlig innsats og forebygging av vansker står sentralt.

Nøkkelord:

Spesialpedagog, barnehage, stillingsinstruks, det grønne feltet, forebygging, tidlig innsats, Nordahl, samarbeid, enkeltvedtak, veiledning, intervju

Innholdsfortegnelse

1.0	Innledning.....	1
1.1	Presentasjon av problemstilling og begrunnelse	1
1.2	Avgrensninger	3
2.0	Spesialpedagogens rolle	4
2.1	Spesialpedagogikken – et historisk overblikk	4
2.2	Spesialpedagogisk arbeid i barnehagen i dag	5
2.3	<i>Inkluderende fellesskap for barn og unge (Nordahl m.fl., 2018)</i>	6
2.4	Tidligere forskning	8
3.0	Teori	12
3.1	Tidlig innsats og forebygging.....	12
3.2	Samarbeid	13
3.2.1	Tverrfaglig samarbeid	13
3.2.2	Tverretatlig samarbeid.....	14
3.3	Veiledning	14
3.4	Oppsummering	16
4.0	Metode.....	17
4.1	Valg av metode	17
4.2	Forberedelser	19
4.3	Informanter	19
4.4	Godkjenning fra NSD	20
4.5	Intervjuguide.....	20
4.6	Reliabilitet og validitet	21
4.7	Gjennomføring.....	22
4.8	Analyse av datamaterialet.....	23
4.9	Feilkilder.....	25

5.0	Resultater.....	27
5.1	Stilling	27
5.1.1	Informant 1	27
5.1.2	Informant 2	28
5.1.3	Informant 3	29
5.2	Det grønne feltet	30
5.2.1	Informant 1	30
5.2.2	Informant 2	31
5.2.3	Informant 3	31
5.3	Veiledning og personalsamarbeid	32
5.3.1	Informant 1	32
5.3.2	Informant 2	33
5.3.3	Informant 3	33
5.4	Fleksibilitet	34
5.4.1	Informant 1	34
5.4.2	Informant 2	36
5.4.3	Informant 3	37
5.5	Nettverk	38
5.5.1	Informant 1	38
5.5.2	Informant 2	39
5.5.3	Informant 3	39
6.0	Drøfting	41
6.1	Informantenes stilling	41
6.2	Det grønne feltet	43
6.3	Samarbeid med personalet.....	46
6.3.1	Veiledning	47
6.3.2	Fleksibilitet.....	48

6.3.3	Turer og overganger	50
6.4	Eksterne samarbeidspartnere	51
6.4.1	Tverretatlig samarbeid.....	51
6.4.2	Spesialpedagogisk nettverk	53
6.4.3	Kursing og videreutdanning	53
7.0	Avslutning	55
7.1	Oppsummering av funn	55
7.1.1	Informantenes stilling.....	55
7.1.2	Det grønne feltet	56
7.1.3	Samarbeid med personalet og eksterne samarbeidspartnere	56
7.2	Videre forskningsmuligheter på området	57
8.0	Litteraturliste	59
9.0	Vedlegg	64
9.1	Godkjenning fra NSD	64
9.2	Informasjonsskriv til informanter	65
9.3	Intervjuguide.....	68
9.4	Eksempel på stillingsinstruks	69

1.0 Innledning

I min masteroppgave ønsker jeg å se på spesialpedagogens rolle i barnehagens arbeid med å jobbe forebyggende i forhold til barns som har en utvikling som faller innenfor det spesialpedagogiske feltet. Jeg har selv bakgrunn fra mange års arbeid i barnehagen, både som assistent og pedagogisk leder, og de siste årene som spesialpedagog. Derfor kan en si at min interesse for å finne ut mer om dette temaet er inspirert av min egen praksis.

Spesialpedagogikkens rolle i barnehage og skole har det siste året i tillegg blitt aktualisert gjennom rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*, heretter omtalt som ekspertgruppens rapport.

(Nordahl m.fl., 2018). Dette er et utvalg som har fått i mandat fra

Kunnskapsdepartementet å skrive en statusrapport om hvordan det spesialpedagogiske arbeidet gjennomføres i Norge i dag. I tillegg inneholder rapporten forslag til endringer. Rapporten stilte mange kritiske spørsmål rundt hvordan det spesialpedagogiske arbeidet blir organisert i Norge i dag, og peker på noen tiltak som de mente ville ha positiv og nødvendig effekt.

1.1 Presentasjon av problemstilling og begrunnelse

Med bakgrunn i ekspertgruppens rapport og min egen yrkeserfaring ønsker jeg spesifikt å se på hvilke erfaringer spesialpedagoger, som er ansatt i barnehager uten kun å være direkte knyttet til vedtak etter Lov om barnehager §§19a eller g, har med sin yrkesrolle (Barnehageloven, 2005). Et enkeltvedtak betyr en søknad om ressurser knyttet til et bestemt barn (Helland, 2012, s. 599), og er definert av Utdanningsdirektoratet (2017) som "*et brev fra kommunen som sier om barnet har rett på spesialpedagogisk hjelp eller ikke, og hva det skal være.*" Denne avgjørelsen vil basere seg på en kartlegging av barnet gjennomført av Pedagogisk-Psykologisk tjeneste, heretter omtalt som PPT, i kommunen. Dette gjøres gjennom en sakkyndig vurdering, som er "*et dokument fra PP-tjenesten som viser om barnet trenger spesialpedagogisk hjelp, og som gir råd om hva slags tilbud barnet, foreldrene eller barnehagen bør få*" (Utdanningsdirektoratet, 2017). På bakgrunn av denne informasjonen har jeg formulert min problemstilling, som er:

Hvordan oppleves det å jobbe som spesialpedagog ansatt i barnehagen uten kun å være knyttet direkte til enkeltvedtak?

For å avgrense problemstillingen er jeg først og fremst interessert i å se på hvilke faktorer som påvirker spesialpedagogenes arbeidshverdag. Det er her nødvendig å skille mellom ansatte med spesialpedagogisk utdanning, men som jobber innenfor grunnbemanningen som barnehagelærer eller annet, og spesialpedagoger som er ansatt i stillinger som går utenpå den grunnbemanningen som barnehagene er pålagt å ha gjennom Lov om barnehager (Barnehageloven, 2005, §18). Jeg er i denne sammenheng interessert i den sistnevnte yrkesgruppen. Interessen for dette perspektivet har jeg fått gjennom min egen karriere i barnehagen, både som pedagogisk leder og som spesialpedagog.

Problemstillingen retter altså søkelyset mot spesialpedagoger som er ansatt i barnehagen som en del av barnehagens bemanning, men som går utenpå den grunnbemanningen som barnehagene er pålagt gjennom Lov om barnehager §18 (Barnehageloven, 2005), det som forenklet kan beskrives som forebyggende spesialpedagoger. I denne studien blir tiden mine informanter bruker til arbeid på denne måten, beskrevet som arbeid i det grønne feltet. Dette er et uttrykk som er hentet fra informantene, som en fellesbetegnelse på den delen av stillingen informantene har tilgjengelig som ikke er knyttet til enkeltbarn.

Siden problemstillingen er opptatt av det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen, vil spesialpedagogens personlige opplevelse av det spesialpedagogiske arbeidet når det er organisert på denne måten, stå sentralt. For å få fram dette synspunktet, har jeg intervjuet tre spesialpedagoger som arbeider i stillinger som er tilrettelagt på denne måten. For å kunne undersøke dette vil jeg i denne studien kort beskrive spesialpedagogens rolle i et historisk perspektiv i kapittel 2, før jeg i kapittel 3 presenterer et teoretisk fundament for temaet rundt min problemstilling. I kapittel 4 argumenterer for valg av metode, samt gir en gjennomgang av hvordan jeg har gjennomført forskningsprosessen. I kapittel 5 presenterer jeg så mine resultater, oppdelt i de temaene jeg har kommet fram til gjennom analyse av datamaterialet. I kapittel 6 drøfter jeg så resultatene i lys av det teoretiske grunnlaget og mine egne vurderinger, før jeg i kapittel 7 oppsummerer hva mine funn indikerer, selv om omfanget av studien gjør det lite hensiktsmessig å forsøke å trekke klare konklusjoner ut fra mitt datamateriale.

1.2 Avgrensninger

På grunn av masteroppgavens relativt begrensede størrelse, er jeg nødt til å gjøre noen avgrensninger i forhold til hva jeg skal undersøke. Først og fremst vil jeg kun fokusere på spesialpedagogens rolle i barnehagen, og ikke se på hvordan selve avdelingene opplever samarbeidet, eller hvor stor innvirkning spesialpedagogen har på det daglige opplegget på avdelingen. Jeg vil heller ikke diskutere alternative måter å organisere det spesialpedagogiske arbeidet på, men kun fokusere på det som mine informanter selv opplever i deres arbeidshverdag. På grunn av det begrensede antallet informanter er det heller ikke hensiktsmessig å forsøke å sammenligne informantenes opplevelse med den hensikt å trekke slutninger, slik at jeg vil nøye meg med å diskutere informantenes konkrete opplevelser, uten å gjøre noe forsøk på å generalisere.

Det er videre svært mange ulike teoretiske perspektiver som kan være relevante å trekke fram når en skal diskutere både barnehagen generelt, og spesialpedagogikkens rolle spesielt, men det vil bli for omfattende å presentere alle disse i mitt teoretiske fundament for denne studien. Jeg vil her begrense meg til de perspektivene som følger naturlig av mitt datamateriale, og kort redegjøre for nøkkelbegreper som for eksempel tidlig innsats og samarbeid i teorikapittelet.

2.0 Spesialpedagogens rolle

Jeg vil i dette kapitlet gi en kort gjennomgang av spesialpedagogikkens utvikling fram til nå, en beskrivelse av hvordan det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen gjennomføres i dag, og hvordan man ser for seg at det kan endres i fremtiden. Til slutt vil jeg gi et overblikk over aktuell tidligere forskning på feltet, samt en gjennomgang av ekspertgruppens rapport (Nordahl m.fl., 2018).

2.1 Spesialpedagogikken – et historisk overblikk

Spesialpedagogikken i Europa har sine røtter tilbake til 1700-tallet, og besto i starten i hovedsak av spesialskoler, der personer med lignende vansker ble samlet (Befring, 2012a, s. 34). I Norge var det første tilbudet til barn med særskilte behov Døveinstituttet i Trondheim, som åpnet i 1825, og lignende skoler for andre vansker ble opprettet rundt i landet utover 1800-tallet (Befring, 2012a, s. 34-35). Første gang undervisning i kombinasjon med spesialpedagogikk ble omtalt i lovs form var i lov om Almuevæsenet paa landet, i 1860 (Groven, 2013, s. 23). Gjennom spesialskoleloven (Lov om abnorme Børns Undervisning) av 1881, og vergerådsloven (Lov om Behandling av forsømte Børn) fra 1896, fikk skoleverket et formelt ansvar for barn som var "*abnorme*" og/eller "*forsømte*" (Befring, 2012a, s. 35; Groven, 2013, s. 24). Arbeidet med å sikre flere og flere barn rett til opplæring fortsatte utover 1900-tallet, blant annet gjennom spesialskoleloven av 1951, selv om den fortsatt skilte mellom opplæringsdyktige og ikke opplæringsdyktige (Groven, 2013, s. 25). En gruppe som derimot ble innlemmet i gruppen av barn som ble vurdert som opplæringsdyktige gjennom denne loven, var barn med lese- skrive- og talevansker (Befring, 2012a, s. 35) Vi ser altså stadig en positiv utvikling, der flere og flere barn får en rettighet til å delta i opplæring og muligheten til å bli dannet inn i samfunnet.

I 1970 kom Blom-utvalget med sin innstilling, som fremhevet viktigheten av spesialpedagogisk kompetanse hos de som jobbet med barn med særskilte utfordringer. I tillegg ble det foreslått å opprette lokale tilbud innenfor de ordinære skolene, som et supplement til spesialskolene (Befring, 2012a, s. 37; Groven, 2013, s. 27-28). Man så med andre ord et behov for lærere med en spesiell kompetanse innenfor de utfordringene som enkeltbarn hadde, for å sikre at alles rett til opplæring ble ivaretatt på en god måte. I

forlengelsen av dette ble også begrepene integrering og inkludering etter hvert viktige i arbeidet med å sikre at alle barn ble sikret opplæring i sitt eget nærmiljø (Befring, 2012a, s. 42), og individets "*opplevelse av å være verdsatt som del av et fellesskap.*" (Befring, 2012a, s. 42).

I takt med det økte fokuset på rettighetene til barn som hadde ulike vansker med å følge det ordinære utdanningsløpet, vokste det fram et behov for lærere og andre som visste mer om dette enn det de ordinære lærerne gjorde. Utdanningen av spesialpedagoger i Norge begynte med et krav om spesialutdanning for de som jobbet i skolehjemmene (Askildt og Johnsen, 2012, s. 68) på starten av 1900-tallet, og utviklet seg med flere og flere kurs med fokus på spesifikke vansker, til det ble opprettet en felles spesialpedagogisk utdanning i Oslo i 1961 (Askildt og Johnsen, 2012, s. 69). I dag tilbys ulike bachelorstudier i spesialpedagogikk 5 steder i Norge, i tillegg til 10 masterstudier, samt flere årsstudier innenfor feltet (Utdanning, 2019).

2.2 Spesialpedagogisk arbeid i barnehagen i dag

Spesialpedagogikken i 2019 er på mange måter i et skjæringspunkt, der det er ventet at stortingsmeldingen som skal følge opp ekspertgruppens rapport (Nordahl m. fl., 2018), vil påvirke hvordan det spesialpedagogiske arbeidet i barnehage og skole de neste årene vil bli organisert. Jeg vil i neste delkapittel komme tilbake til innholdet i denne rapporten. Helland (2012, s. 601) påpeker at barnehagens oppgave i første rekke er å gi "*barn med nedsatt funksjonsevne et allmennpedagogisk tilbud på lik linje med andre barn.*" Hvordan dette gjøres varierer mye fra barnehage til barnehage, avhengig av hvordan barnehagene er organisert, og hvordan det spesialpedagogiske arbeidet blir lagt opp. Dette gjelder både i hvor stor grad spesialpedagogene er i direkte samspill med barna, samt hvor tidlig i prosessen de blir konsultert. Ekspertgruppen (Nordahl m.fl., 2018, s. 7) påpeker det paradoksale ved at "*ansatte med spesialpedagogisk kompetanse skriver sakkyndige vurderinger mens barn og unge ofte møter assistenter.*" Dette henviser til ansatte i PPT, men den samme problemstillingen er relevant for barnehager og skoler, når de skal vurdere hvordan de begrensede spesialpedagogiske ressursene tilgjengelig skal fordeles. Groven (2017, s. 74) forteller at det har vært en svak økning i antall spesialpedagogiske vedtak i barnehagene fra 2010 til 2015, en trend som også ekspertgruppen diskuterer

(Nordahl m.fl., 2018, s. 56), når de argumenterer for hvordan man kan sikre barn med særskilte behov raskere og bedre tilrettelagte tiltak. Et spesialpedagogisk vedtak er en vurdering gjort av sakkyndige, som regel PPT, som skal sikre at et tilpasset spesialpedagogisk tilbud blir utformet (Åmot, 2019, s. 100).

Gjennom Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994) kom inkluderingsbegrepet for fullt inn i det spesialpedagogiske feltet, som har blitt tolket både som et supplement til, og en erstatning for integreringsbegrepet, som tidligere var det som var det uttalte målet med det arbeidet med barn som av en eller annen årsak strevde eller skilte seg ut fra de andre. Inkludering handler ifølge Befring (2012a, s. 43) om at alle skal "*gis muligheter til å få oppleve medmenneskelig nærhet og fellesskap og tilgang til natur og kultur, og alle skal være omgitt av et sikkerhetsnett med omsorg og helsetilbud.*" I barnehagen omfatter dette ifølge Helland (2012, s. 600) både pedagogiske og sosiale forhold, og rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) fremhever tilrettelegging for sosial deltakelse som en nøkkel i arbeidet med å sikre at alle barn føler seg inkludert i barnegruppen. Groven (2017, s. 79) nevner tre ulike organisasjonsformer som spesialpedagogisk hjelp kan gis; i avdeling eller base, det vil si i stor barnegruppe, i mindre grupper med færre barn, eller med kun den voksne og barnet en til en. Det er naturlig å tenke seg at dette innebærer en reduksjon i omfanget av spesialpedagogisk hjelp gitt en til en, men samtidig kan det hende at dette er en effektiv måte å jobbe med utfordringer før de får utvikle seg, i tråd med tankene om tidlig innsats i det spesialpedagogiske arbeidet, som blant annet ekspertgruppen (Nordahl m.fl., 2018) argumenterer for.

2.3 *Inkluderende fellesskap for barn og unge (Nordahl m.fl., 2018)*

Det er mange som har innspill i forhold til hvordan det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen bør søke å utvikle seg i framtiden, men ekspertgruppens rapport *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging* (Nordahl m.fl., 2018) vil være det sentrale dokumentet for feltets utvikling de kommende årene. Stortingsmeldingen om tidlig innsats og inkluderende fellesskap er ventet å komme høsten 2019 (Regjeringen, 2019), og vil bygge på ekspertgruppens rapport. Rapportens hensikt var å gi en oversikt over dagens tilstand, samt forslag til hvordan arbeidet bør organiseres fremover, gjennom mandatet

Det overordnede målet med ekspertgruppens arbeid er å bidra til at barn og unge som har behov for tilrettelagte tiltak, herunder spesialundervisning, får et pedagogisk og spesialpedagogisk tilbud av høy kvalitet og opplever økt inkludering i barnehage og skole (Nordahl m. fl., 2018, s. 15).

Rapporten stiller seg svært kritisk til hvilket utbytte barn og unge får med dagens organisering av det spesialpedagogiske arbeidet, og foreslår flere dramatiske endringer. Det understrekes at *"hovedformålet med spesialpedagogisk hjelp er at barn ved behov får tidlig og nødvendig hjelp"* (ibid., s. 52), men at det i dag er for mye av ressursene som går med til arbeid for langt unna barna, eksemplifisert blant annet ved at 50 % av PP-tjenestens arbeidstid går med til å skrive sakkyndige vurderinger (ibid., s. 170). Ekspertgruppen foreslår å fjerne behovet for en sakkyndig vurdering og enkeltvedtak for at barn skal få tilrettelagt hjelp, og at det isteden skal være et *"pedagogisk støttesystem"* tilgjengelig i alle barnehager og skoler (ibid., s. 238). De går ikke i detalj på hvordan dette skal organiseres eller finansieres, men det foreslås en omorganisering av PPT og Statlig spesialpedagogisk tjeneste, heretter omtalt som Statped., som til sammen vil frigjøre ca. 1600 stillinger, som det er naturlig å tenke seg at vil bli en del av dette støttesystemet (ibid., s. 247). Åmot (2019, s. 101) påpeker at PPT i dag har to hovedoppgaver; den instansen barnehager og skoler henvender seg til for støtte og rådgivning, og en instans som kan benyttes til systemrettede tiltak for å tilrettelegge for barn med særskilte behov. Ekspertgruppen søker å gjøre disse ressursene lettere tilgjengelig enn de er i dag.

Rapporten understreker også at *"barn og unge med behov for varige og omfattende tiltak,"* fortsatt skal sikres rett til dette, selv om det ikke lenger skal brukes enkeltvedtak og sakkyndige vurderinger for å utløse denne retten (Nordahl m. fl., 2018, s. 242). Derimot vil oppfølgingen gjøres ved en individuell plan, lignende det som gjøres i dag, der en individuell opplæringsplan eller individuell tiltaksplan skal sikre at barnet får god oppfølging i det daglige i skole eller barnehage (Nordahl m.fl., 2018, s. 244).

Behovet for endring i spesialpedagogikken har også blitt diskutert av Hausstätter & Vik (2016, s. 37-51), som beskriver dagens spesialpedagogikk som et fag i krise, i den forstand at det virker uklart hvilke rammer og forventninger som stilles til faget. Det påpekes at vi så langt ikke har fått et paradigmeskifte innen det spesialpedagogiske feltet,

og at det har vært kun små endringer de siste tiårene. Dette er i tråd med det ekspertgruppen også diskuterer, og som de søker å endre på med sine anbefalinger. I forhold til rammer og forventninger som stilles til det spesialpedagogiske feltet er spørsmålet som stilles i min problemstilling relevant å bringe inn i denne tematikken.

2.4 Tidligere forskning

Som tidligere nevnt er denne problemstillingen høyaktuell for tiden gjennom ekspertgruppens rapport (Nordahl m.fl., 2018), i tillegg til flere tidligere stortingsmeldinger (Kunnskapsdepartementet, 2016; 2013; 2011). Det har tidligere kommet en rapport fra NTNU samfunnsforskning som beskriver hvordan barnehagetilbudet til barn med særlige behov er (Wendelborg m.fl., 2015). Her har man sammenlignet data fra mange databaser, for å forsøke å gi en oversikt over hvordan spesialpedagogiske tiltak blir gjennomført, og hvilken oppfattet effekt de har.

Det er mye statistikk over omfanget av spesialpedagogiske timer i barnehagen, for eksempel viser tall fra Statistisk Sentralbyrå at det i 2017 var totalt 4358 årsverk som jobbet med arbeid knyttet til barn som krever ekstra ressursinnsats (SSB, 2018). Det henvises også til at det i 2017 var 8700 barn som fikk spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, noe som tilsvarer 3% av alle barn som går i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Det finnes ingen statistikk som jeg har funnet over hvor mange spesialpedagoger som jobber i en slik, ren spesialpedagogisk stilling eller hvor mange ansatte i grunnbemanningen som har spesialpedagogisk fordypning. Utdanningsdirektoratet (2018b) opererer med statistikk som sier at barnehagenes grunnbemanning på landsbasis i 2017 hadde 1120 årsverk med "*annen pedagogisk utdanning*" og 1247 årsverk med "*annen universitets- og høyskoleutdanning*." Hvor mange av disse som har spesialpedagogisk fordypning finner jeg ikke tall på, men vi kan anta at det ikke er alle. Jeg har heller ikke funnet mye tidligere forskning som ser på hvordan ansatte med spesialpedagogisk kompetanse opplever at de får brukt utdanningen sin i hverdagen. Derfor er det for meg interessant å gå i dybden på dette temaet.

Det er videre noe forskning, hovedsakelig masteroppgaver som viser hvordan spesialpedagogisk hjelp blir gjennomført, samt vurdering av effekten. Her er Reinset (2014), *Hvordan opplever spesialpedagoger utformingen av egen rolle i barnehagen* spesielt interessant, siden tematikken ligger nært opp mot min. Hun intervjuet tre spesialpedagoger rundt dette temaet, og hun trekker blant annet fram hvordan informantene varierer i deres vurdering av frihet og handlingsrom i stillingen som et sentralt funn. Lignende tematikk finner vi i studien *Spesialpedagogens profesjonsutøvelse i barnehagen* av Vikhagen (2013), som også har intervjuet spesialpedagoger om deres opplevelse av egen yrkesrolle. Hennes informanter etterlyser blant annet tydeligere definisjoner av spesialpedagogens rolle, og påpeker at deres rolle kan være uklar for andre i barnehagen. Dette kan være noe som kan følge i kjølvannet av ekspertgruppens rapport (Nordahl m.fl., 2018) og den tilhørende stortingsmeldingen. En tredje masteroppgave som ligger innenfor den samme delen av fagfeltet som jeg ønsker å se på, er "*Det handler jo om å forebygge og avhjelpe vansker da*" av Vaags (2016). Hun har hatt hovedfokus på hva spesialpedagoger i barnehager har vektlagt i sitt eget arbeide, hvor det å forebygge og avhjelpe vansker trekkes fram som det viktigste arbeidsområdet deres. Også her blir vage føringer for jobben trukket fram som en utfordring, noe som kompliseres ytterligere av at de opplever at "*allmennpedagogisk og spesialpedagogisk arbeid flyter mer over i hverandre nå enn før, og tiltak som tidligere ble betraktet som spesialpedagogiske inngår nå i det allmennpedagogiske tilbudet*" (Vaags, 2016, s. 59). Dette kan sies å være en ønsket utvikling, dersom det er til det beste for barna, og ikke kun er et ledd i arbeidet med å få redusert omfanget av spesialpedagogiske vedtak i barnehage og skole. Alle disse masteroppgavene belyser elementer ved den spesialpedagogiske yrkesutførelsen i barnehagen, men de er alle rettet mot spesialpedagoger som primært jobber med oppfølging av enkeltbarn.

Tøssebro og Lundeby (2002) gjennomførte en undersøkelse av hverdagen og oppfølgingen for barn med funksjonshemninger, i barnehagealder. De spurte foreldre om hvordan de opplevde hverdagen på alle arenaer, deriblant deres oppfatning av det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen. Hovedfunnene deres viste at foreldrene stort sett var godt fornøyd med hvordan barna hadde det i barnehagen, men at det var utfordringer knyttet til organiseringen av det spesialpedagogiske tilbudet. Foreldrene i undersøkelsen beskrev det spesialpedagogiske opplegget i barnehagene som "*et inntrykk*

av manglende stabilitet, av tilfeldigheter og nødløsninger" (Tøssebro og Lundeby, 2002, s. 114). Det er i de senere år også skrevet noen forskningsartikler som belyser spesialpedagogens rolle. "Spesialpedagogisk arbeid i fremtidens barnehage – i spennet mellom individ og fellesskap" (Eriksen, 2014) belyser hvordan innholdet i barnehagen har kommet mer i fokus etter at arbeidet med full barnehagedekning kom i mål. Denne artikkelen er skrevet før retten til spesialpedagogisk hjelp ble tatt inn i Lov om barnehager, men den belyser likevel en del relevante utfordringer for spesialpedagoger i arbeidet med å definere yrkesrollen sin i fremtiden. Her peker Eriksen på tre diskurser; den politiske, hvor det er hovedfokus på "*politiske mål som er oppnådd, og hva som er mulig å få til.*" (Eriksen, 2014, s. 110) Diskurs to er den pedagogiske, som Eriksen beskriver som representert ved ekspertene, og med "*fokus på barn og hva som er best for barn generelt sett, ut ifra hva forskning viser*" (Eriksen, 2014, s. 111). Den tredje diskursen er den rettslige, som fokuserer på hva som er riktig basert på gjeldende regler og lover. Motsetningene mellom disse er høyst relevante når man ser på hva ekspertgruppen foreslår, der de ønsker å fjerne retten til spesialpedagogisk hjelp og styrke de andre.

Arnesen og Simonsens (2011) artikkel "Spesialpedagogikk – merkevare i epistemisk drift? Refleksjoner i et barnehageperspektiv" trekker blant annet fram hvordan de stadig økende kravene til tidlig innsats og kartlegging legger press på det spesialpedagogiske fagfeltets evne til å bidra med kompetanse og verktøy i denne prosessen. En mulig konsekvens av dette kan illustreres ved Morkens beskrivelse av at det kanskje er "*slik at man trenger spesialpedagoger for å ta vare på alle mennesker*" (Morken, 2007, s. 97). I et slikt perspektiv er det for meg høyst interessant å se på hvordan de spesialpedagogiske ressursene kan benyttes på best mulig måte, og hvorvidt ekspertgruppens forslag om å fjerne retten til spesialpedagogisk hjelp eksempelvis kan forsvares med et større fokus på systemrettet arbeid. Uthus (2018) bidrar også med et interessant perspektiv på dette, i sin artikkel "Spesialpedagogikk – gamle myter og nye muligheter," hvor hun ser på hvilke myter og fordommer som potensielt ligger i veien for å styrke og videreutvikle det spesialpedagogiske feltet. Ifølge henne er dette at

- Spesialpedagogisk praksis er individorientert og et hinder for inkludering
- Spesialpedagogikken har til hensikt å lete etter og bøte på feil hos elevene
- Spesialpedagogisk praksis er oppskriftspreget

- Spesialundervisning har ingen nytte
- Antallet elever som mottar spesialundervisning, er for høyt (Uthus, 2018, s. 28)"

I hvor stor grad man opplever disse som sanne eller myter vil variere, men i alle tilfellene er det relevant å se på hva som kan gjøres annerledes for å gi barna enda bedre oppfølging, noe som vi blant annet finner igjen i mandatet til ekspertgruppen (Nordahl m.fl., 2018, s. 15).

3.0 Teori

Jeg vil i denne studien med utgangspunkt i rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging* (Nordahl m.fl., 2018), og tidligere forskning (Arnesen og Simonsen 2011; Eriksen 2014; Morken 2007; Reinset 2014; Uthus 2018; Vaags 2016; Vikhagen 2013; Wendelborg m.fl. 2015) drøfte aspekter rundt min problemstilling: *Hvordan oppleves det å jobbe som spesialpedagog ansatt i barnehagen uten kun å være knyttet direkte til enkeltvedtak?* I dette kapittelet vil jeg redegjøre for begreper som er sentrale i forhold til dette temaet. I tillegg til begrepene spesialpedagog, enkeltvedtak og det grønne feltet, som er beskrevet i innledningen, vil tidlig innsats, forebygging, samarbeid og veiledning være begreper som står sentralt i studien. Felles for alle disse begrepene er at de utgjør en sentral del av arbeidshverdagen til spesialpedagoger i barnehagene, og utgjør derfor en naturlig ramme for denne studien. Dette er også sentrale begreper i flere tidligere forskningsprosjekter innenfor det spesialpedagogiske feltet, blant annet Nordahl m. fl. (2018) og i tidligere stortingsmeldinger (eks. Kunnskapsdepartementet, 2016; 2013; 2011).

3.1 Tidlig innsats og forebygging

Tidlig innsats og forebygging er honnørord som har gått igjen i de fleste rapporter om det spesialpedagogiske arbeidet, blant annet i stortingsmeldinger (Kunnskapsdepartementet, 2016; 2013; 2011), og i innstillinger som Blom-komiteens rapport (Befring, 2012a, s. 37; Groven, 2013, s. 27-28) og ekspertgruppens rapport (Nordahl m.fl., 2018). En definisjon av tidlig innsats er at det *"handler om tilrettelegging på et tidlig tidspunkt i et barns liv, og tidlig i forhold til oppdaging av vansker."* (Nordahl m.fl., 2018, s. 64), mens Befring (2012b, s. 133) beskriver forebygging på individ- og gruppenivå som det første forebyggende nivået, der hensikten er å *"fremme positiv og hemme uakseptabel atferd"*.

For å se på hvordan barnehager tradisjonelt har jobbet med tidlig innsats og forebygging av vansker, gir Buli-Holmberg (2012, s. 76-77) en oversikt over dette, og beskriver blant annet hvordan det spesialpedagogiske kan forholde seg til det allmennpedagogiske. Hun deler forebyggende arbeid i tre nivåer, primær, sekundær og tertiær. Hun beskriver primær forebygging som tiltak som gjelder store grupper, og sekundær forebygging beskrives som direkte rettet mot barn eller grupper i risiko for å utvikle vansker. Begge disse nivåene er

høyst relevante for den måten mine informanter jobber på, og min problemstilling. Nivå tre for Buli-Holmberg, det hun kaller tertiær forebygging, er rettet mot barn og grupper som har utviklet betydelige vansker, og faller dermed nærmere arbeidsoppgavene til den tradisjonelle spesialpedagogen. Groven & Rostad (2017, s. 21-22) påpeker at forebyggende tiltak kan iverksettes både på ulike nivåer og på flere måter samtidig, og for meg vil dette prosjektet hovedsakelig fokusere på det som Befring (2012c, s. 25-26) kaller allmennforebygging. Dette definerer han som forebygging rettet mot hele gruppen, mens det neste nivået, probleminnsiktet forebygging er rettet direkte mot barn og unge som har vist tegn til å ha utfordringer, og har som hensikt å gi nødvendig støtte, slik at de kan *"komme seg inn på et annet spor."* Befring påpeker i tillegg at de to nivåene i praksis ofte vil overlappe, og være *"gjensidig utfyllende og forsterkende"* (Befring, 2012c, s. 26-27).

3.2 Samarbeid

Et annet begrep som vil være interessant for meg å se på i lys av spesialpedagogenes fokus på primær forebygging er hvordan de samarbeider, både med andre ansatte i barnehagen, og samarbeidspartnere utenfor barnehagen. Det er vanlig å skille mellom tverrfaglig samarbeid, som kan beskrive samarbeid innenfor en organisasjon, og tverretatlig samarbeid, som beskriver samarbeid på tvers av organisasjoner (Mørland, 2017, s. 203; Kinge, 2012, s. 32). Dette skillet er også relevant i forhold til de barna som har behov for ytterligere støttetiltak, det Buli-Holmberg kaller tertiær forebygging (Buli-Holmberg, 2012, s. 77). Jeg vil også forholde meg til disse definisjonene.

3.2.1 Tverrfaglig samarbeid

For å se på det tverrfaglige samarbeidet innenfor barnehagen, er det spesielt samarbeidet med det øvrige personalet på avdelingen som er relevant for meg. Mørland nevner blant annet observasjon og inkludering som viktige temaer for spesialpedagogen i samarbeidet. (Mørland, 2017, s. 208). Siden spesialpedagogene ikke er en del av grunnbemanningen, vil det være interessant å se på hvordan barnehagene organiserer dette samarbeidet i det daglige, og hvorvidt det varierer fra avdeling til avdeling. Ifølge NOU (2009:22, s. 54) er det flere elementer som fremmer godt samarbeid: *"klare og realistiske mål, klart definerte roller, sterk ledelse, styring på tvers av tjenester og gode systemer for deling av*

informasjon." Spesielt vil rolleavklaring være et interessant emne å se på, og hvordan spesialpedagogene vurderer sin egen rolle i samarbeidet rundt barna.

3.2.2 Tverretatlig samarbeid

Når det gjelder det tverretatlige samarbeidet, er jeg mest interessert i hvordan prosessen rundt tilmeldinger og barn som har behov for ekstra ressurser blir organisert. Samarbeidet med andre spesialpedagoger, enten de jobber ambulerende eller er ansatt direkte i barnehagene, er spesielt interessant. Med ambulerende menes spesialpedagoger som veksler mellom ulike barnehager, avdelinger eller baser i løpet av arbeidstiden (Nordahl m.fl., 2018, s. 61). Det er også relevant å se på hvordan prosessene rundt tilmeldinger innvirker på informantenes tidsbruk og arbeidsoppgaver, som nevnt problematiserer ekspertgruppens rapport tids- og ressursbruken innenfor det spesialpedagogiske feltet, både i barnehage og skole, og i PPT og andre deler av barns støtteapparat (Nordahl m.fl., 2018, s. 104; s. 170). Kinge (2012, s. 52) påpeker at man i arbeidet trenger både den enkeltes kompetanse og styrken som ligger i fellesskapet, for å skape et produktivt samarbeid. Når det gjelder tiltak rundt barn som har behov for ekstra ressurser, påpeker Kinge at det er en *"politisk hovedmålsetting at tiltak bør ligge på et lavest mulig nivå,"* noe som krever god koordinering mellom instansene, og korte kommunikasjonslinjer. Det finnes mange skrekkeksempler på enkeltsaker, både i nyhetene og i faglitteratur (eks. Kinge, 2012, s. 64-89) hvor barn har måttet vente altfor på å få den hjelpen de har behov for. Det gjør det relevant for meg å se på hvordan informantene og barnehagene deres jobber for å gjøre veien til hjelp kortere, i tråd med det ekspertgruppen (Nordahl m. fl., 2018) også påpeker er et av de største problemene med det spesialpedagogiske arbeidet i dag.

3.3 Veiledning

Veiledning av kolleger handler ifølge Killén (2012, s. 21) om en *"videre profesjonell utvikling,"* der kolleger sammen blant annet *"utvikler større evne til å forholde seg profesjonelt med hensyn til egne holdninger og problemløsning."* Hun skiller mellom eksternt og intern veiledning, og påpeker at ved intern veiledning ligger ansvaret hos den som veileder. Skau (2012, s. 55) definerer *"faglig og personlig veiledning som en bevisstgjørende samtale som finner sted etter avtale mellom to typer rolleinnhavere,*

veileder og veisøker." Den kan ifølge henne enten være en enkeltstående hendelse, eller flere samtaler. Killén (2012, s. 60-62) understreker betydningen av at veiledning preges av en regelmessighet og relativt hyppige veiledningssamtaler. Dette kan være en utfordring i barnehagen, da det ofte er vanskelig å prioritere tid til formelle veiledningssamtaler. Ofte blir det mer uformelle samtaler rundt situasjoner som har oppstått i løpet av dagen, som kan sammenlignes med det Killén (2012, s. 135) kaller direkte veiledning. Dette beskriver hun som at veileder er tilstede ved veisøkers interaksjoner, og kommer inn etter behov, noe som gjerne kjennetegner de uformelle veiledningssamtalene som finner sted underveis på en avdeling i barnehagen i løpet av en dag. Hun påpeker likevel at denne veiledningsformen etter hennes skjønn ikke tar hensyn til de ulike fasene i nyere veiledningsteori, og begrenser blant annet veisøkers mulighet til å reflektere rundt situasjonen på egenhånd, før han eller hun går inn i veiledningen. I tillegg vil slike uformelle veiledningssituasjoner ofte bli påvirket av andre ting i omgivelsene, og faren for å bli avbrutt eller forstyrret underveis er stor. Lauvås, Lycke & Handal (2016, s. 215) bruker begrepet "*Ad-Hoc*"-veiledning om denne typen uformelle samtaler, og understreker at dette kan være nyttig som et etterarbeid eller en fortsettelse på formelle veiledningssamtaler. Det vil si at veileder og veisøker kan ta slike små, uformelle møter for å diskutere enkeltsituasjoner i løpet av dagen, som er relevante for et større tema som er diskutert tidligere, for eksempel ved forrige veiledning. Det er viktig at både situasjonen og elementene som diskuteres er gjenkjennbare for både veileder og veisøker, slik at man har en felles plattform å samtale om. Ulvestad (2012, s. 91) understreker at "*det er veileders ansvar å sikre at også hjelpesøkers konstruksjoner inngår i veiledningen,*" i den forstand at veiledning ikke handler om at det er veileder som skal fortelle hva som er rett og feil, men at man sammen kommer til en felles forståelse av situasjonen.

Gjems (2012, s. 136) fremhever betydningen av at veileder er tydelig til stede, for at veiledningen skal oppleves meningsfull for veisøker. Dette kan spesielt være en utfordring ved uformelle veiledningssituasjoner i løpet av dagen, og understreker viktigheten av at rammene rundt veiledningen blir lagt godt til rette. Lauvås, Lycke & Handal (2016, s. 101) understreker også at det er forskjell mellom veiledningssamtaler og hverdagsamtaler, selv om de hevder at "*veiledning kolleger imellom skal foregå naturlig.*" Dette innebærer at veiledning ikke bør bryte med det som er naturlig for arbeidsplassen og situasjonen. Det vil si at det må føles naturlig for både veisøker og

veileder å snakke om det som er veiledningens tema, slik at samtalen handler om noe konkret og forståelig, og ikke blir for abstrakt. Det er en forutsetning for en god veiledningssituasjon at veiledningens tema tar utgangspunkt i det som er relevant for situasjonen kollegaene befinner seg i. Spesialpedagoger i barnehagen vil her veksle mellom å befinne seg i situasjoner der de gir og mottar veiledning, noe som kan legge ytterligere press på en allerede travel tidsplan.

3.4 Oppsummering

Jeg har i dette kapitlet gjort rede for en del sentrale begreper innenfor det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen, og som har stått sentralt i arbeidet med å samle inn datamateriale til denne studien, både gjennom valg av metode og først og fremst i arbeidet med utforming av min intervjuguide. En redegjøring for dette arbeidet følger i neste kapittel.

4.0 Metode

I utformingen av alle forskningsprosjekter er det mange valg en som forsker må gjøre. Først og fremst må man se på det temaet og den problemstillingen man har valgt, og så vurdere hvilke(n) forskningsmetode(r) som fra forskerens ståsted egner seg best til å besvare problemstillingen. Enkelt sagt kan man dele inn i kvantitative og kvalitative metoder, der kvantitativ forskning kjennetegnes ved at det datamaterialet man jobber med, hovedsakelig består av tall som kan presenteres eksempelvis gjennom statistikk (Fekjær, 2016, s 14), mens ved bruk av kvalitative forskningsmetoder er forskeren først og fremst interessert i å forstå hvordan mennesker forstår sine opplevelser og sine omgivelser, gjennom å stille gode spørsmål (Merriam & Tisdell, 2016, s. 5-6 & 118-119). Forskeren er da mer opptatt av å få fram enkeltindividers opplevelser, og deres personlige beskrivelser, for eksempel gjennom intervjuer eller observasjoner.

4.1 Valg av metode

I dette prosjektet har jeg valgt å benytte meg av kvalitative forskningsintervjuer. fordi min erfaring er at et intervju kan være en god mulighet for å få innsyn i informantenes egne opplevelser av sin yrkesrolle, ved at de får tid og rom til å reflektere og utdype sine tanker. Det gir meg også større mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål enn i eksempelvis en spørreundersøkelse. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 20) er hensikten med et kvalitativt forskningsintervju å forsøke å forstå verden fra informantens side. Min problemstilling etterspør informantenes opplevelse av egen yrkeshverdag, noe som kan tilsi et fenomenologisk utgangspunkt. Fenomenologien kan beskrives som å ha en filosofisk fascinasjon med spørsmålet om opprinnelse og det å finne meningen i datamaterialet (Van Manen, 2016, s. 74). I dette ligger det et ønske fra forskerens side om å forsøke å finne essensen i det materialet sier, ved å gå dypere inn og søke den egentlige meningen. Det har gjennom tiden utviklet seg mange ulike retninger fenomenologien (for en oversikt, se for eksempel Van Manen, 2016, s. 113-158), deriblant den hermeneutiske fenomenologien (Van Manen, 2016, s. 132-134), som er opptatt av å tolke datamaterialet ut fra egne erfaringer som en del av prosessen med å finne meningen i det. Denne retningen forbindes med blant Gadamer's hermeneutikk (Gadamer, 2010). Siden jeg gjennom hele prosessen ønsker å kunne stille spørsmål ved det informantene sier, både underveis i intervjuet, og at jeg gjennom analyse og tolkning av datamaterialet fører en

dialog med denne teksten. Jeg ønsker å bidra med min egen tolkning av informantenes svar, noe som tilsier at jeg vil ha behov for å tolke datamaterialet mitt basert på teori og min egen erfaring som spesialpedagog. En slik tilnærming til det å tolke og forstå informantens stemme, vil si at datamaterialet, faller mer innenfor en hermeneutisk enn en fenomenologisk tilnærming til prosjektet. Ordet hermeneutikk kommer fra det greske ordet *hermeneuein*, som betyr å uttrykke (Lægreid & Skorgen, 2006, s. 9). I den moderne hermeneutikken tillegges begrepet gjerne en tredelt betydning; uttrykk, fortolkning og oversettelse (Lægreid & Skorgen, 2006, s. 9). Van Manen (2016, s. 26) hevder at all fenomenologi har hermeneutiske trekk, mens ikke all hermeneutikk er fenomenologisk.

Taylor (i Nyeng, 2017, s. 227) understreker at det ikke er tilstrekkelig å observere det som skjer rundt oss, det er først når vi fortolker det i vår livsverden at vi kan gi mening til det som skjer. Fenomenologiens grunnlegger, Edmund Husserl introduserte begrepet *livsverden* for å beskrive den verden som inneholder alt det hverdagslige og praktiske rundt oss (Gadamer, 2010, s. 288; Nyeng, 2017, s. 52), en verden som vi har vokst inn i, og lært oss å kjenne og forstå gjennom våre erfaringer. Et mål med forskning kan være å sette nytt lys på noe, og dermed åpne opp for ny innsikt. Dette kan dog ikke gjøres uten at forskerens eget situasjon og erfaring vil kunne påvirke resultatene, noe som fordrer at all forskning innebærer det Giddens (i Nyeng, 2017, s. 207) kaller dobbel hermeneutikk. Forskerens tolkning utfra hans eller hennes egen forforståelse, er med på å prege hvordan resultatene blir framstilt. Med begrepet forforståelse menes de forskerens forståelse av det som det forskes på, basert på hans eller hennes tidligere erfaringer.

Jeg vurderte mange ulike vinklinger på mitt prosjekt, men valgte denne tilnærmingen fordi jeg tror det vil gi meg best innsikt i hvordan spesialpedagogene opplever sin rolle i denne organisasjonsformen. Siden jeg alltid vil ha med meg min forforståelse rundt ethvert emne jeg undersøker, vil jeg gjennom en hermeneutisk tilnærming åpne opp for at min tolkning får en naturlig plass i hele forskningsprosessen. Det er umulig å ta det menneskelige aspektet ved forskeren helt ut av forskningen, og derfor er det nødvendig at den som forsker, er åpen for denne påvirkningen og anerkjenner dens eksistens i arbeidet. Hermeneutikkens kritikere peker her på de potensielle utfordringene forskeren kan få når det gjelder å skille sine egne tanker og følelser fra det som faktisk kommer fram i

forskningen, noe som kan påvirke hvordan resultatene blir fremstilt (Berger, 2011). Dette er noe det er viktig for meg å være bevisst gjennom hele prosessen, og noe som krever at jeg hele veien må stille meg selv kritiske spørsmål til hvorfor jeg tar de valgene jeg tar, og hvilke tolkninger jeg gjør. Blant annet vil det være viktig å forsøke å skille informantenes tanker fra mine tolkninger, selv om det er utfordrende å gjøre. Kvale og Brinkmann (2015, s. 243-244) påpeker at ulike fortolkere kan finne ulik mening i et intervju, men at dette likevel er en styrke ved intervju som metode. Dette tilsier at jeg ikke kan legge fram mine tolkninger som noe annet enn nettopp mine tolkninger, slik at andre kan få muligheten til å gjøre seg opp sine egne meninger om temaet. Jeg vil i denne sammenhengen likevel understreke at jeg etter beste evne har forsøkt å bringe fram informantenes stemme som et viktig og meget relevant bidrag i arbeidet med undersøkelsen av problemstillingens tematikk.

4.2 Forberedelser

Jeg fattet interesse for det forebyggende spesialpedagogiske arbeidet i barnehagene gjennom ekspertgruppens rapport (Nordahl m. fl., 2018), og sendte derfor forespørsler på e-post til kommuner som jeg visste har spesialpedagoger som jobber på denne måten, for å høre etter om noen i kommunen kunne tenke seg å stille som informanter. Jeg fikk veldig god respons på dette, og fikk avtalt intervjuer med 3 spesialpedagoger.

4.3 Informanter

Alle informantene jobber som spesialpedagoger tilknyttet en eller to barnehager, som er organisert i avdelinger. Alle tre innehar stillinger som helt eller delvis er uten å være knyttet til enkeltvedtak, der stillingen er ment å være en del av det forebyggende arbeidet til barnehagene. Videre har alle informantene enten førskolelærer- eller barnehagelærerutdanning i bunn og har enten gjennomført eller holder på med utdanning som spesialpedagoger. Alle har flere års erfaring som førskolelærere eller barnehagelærere før de har gått over i sine nåværende stillinger som forebyggende spesialpedagoger.

4.4 Godkjenning fra NSD

Siden jeg i min masteroppgave skal bedrive datainnsamling gjennom kvalitative forskningsintervjuer, var det nødvendig å søke NSD om godkjenning av prosjektet, noe som må gjøres tidsnok til at prosjektet blir godkjent i tide til at jeg kan avtale og gjennomføre intervjuene. Jeg søkte NSD om godkjenning 28.11.18, etter første møte med min veileder. Jeg fikk svar på søknaden den 5. desember, med godkjenning av prosjektet (Vedlegg 9.1). Det vil også være nødvendig å utforme et samtykkeskjema til informantene, i overensstemmelse med retningslinjene fra de nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH). I dette skrevet vil prosjektet beskrives og informantenes rettigheter bli forklart, samt opplyse om at jeg kommer til å gjøre lydopptak av intervjuene (Vedlegg 9.2). Thagaard (2018, s. 113) påpeker at et informert samtykke er en forutsetning for å kunne gjennomføre intervjuer. I informasjonsskrivet vil det også informeres om at informantene kan trekke seg når de eventuelt måtte ønske det, også etter at intervjuet er gjennomført. Samtykkeskjemaene vil oppbevares nedlåst fram til masteroppgaven er sensurert.

4.5 Intervjuguide

Før jeg kan gjennomføre intervjuene, må jeg i forkant finne ut hva det er jeg vil spørre om, og basert på det utforme en intervjuguide (Vedlegg 9.3). Kvale og Brinkmann (2015, s. 162) beskriver intervjuguiden som et manuskript for å strukturere intervjuet. Jeg vil her benytte meg av noen få hovedspørsmål, med flere underpunkter som jeg søker å svar på. Informantene vil få tilsendt hovedspørsmålene på forhånd, for at de skal få en forståelse for hva det er jeg ønsker å finne ut av. Når jeg i samråd med veileder har utarbeidet en intervjuguide, vil jeg gjennomføre prøveintervjuer med bekjente som har kjennskap til fagfeltet, både for å gi meg selv erfaring med å lede intervjuet, og få vurdert hvordan spørsmålene blir forstått og besvart, samt om rekkefølgen gir en naturlig flyt i intervjuet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 332) påpeker at det er en forutsetning for å gjennomføre et godt intervju at forskeren har god forståelse for temaet og det som blir produsert gjennom intervjuet. Det er derfor for meg viktig at de personene som jeg gjennomfører prøveintervjuer med, har kompetanse og erfaring fra barnehagen, slik at de har så gode forutsetninger som mulig for å kunne forstå spørsmålene, og gi reflekterte svar.

4.6 Reliabilitet og validitet

Siden jeg kun skal forholde meg til 3 informanter, vil det ikke la seg gjøre å trekke generelle slutninger ut fra mitt datamateriale. Dette vil påvirke reliabiliteten til prosjektet, som Aadland (2015, s. 309) definerer som en vurdering av hvorvidt dataene kan være til å stole på, men dette er heller ikke hensikten med kvalitative datainnsamlingsmetoder. Likevel kan reliabiliteten i kvalitative forskningsprosjekter styrkes ved å sikre størst mulig grad av gjennomsiktighet i hele forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 188). Med gjennomsiktighet menes det at man etterstreber å vise fram og forklare alle deler i forskningsprosessen, slik at andre kan vurdere hvordan man har kommet fram til resultatene, og gjennom det vurdere hvor troverdige de er.

Prosjektets validitet handler om resultatenes treffsikkerhet i forhold til problemstillingen (Aadland, 2015, s. 308). I forbindelse med datainnsamling ved hjelp av kvalitative forskningsintervjuer, vil validiteten i stor grad avhenge av min evne til å stille de riktige spørsmålene i intervjuet, og hvordan informanten tolker og forstår spørsmålet. For å forsøke å sikre dette, har jeg i forkant av ferdigstillingen av studien latt mine informanter lese gjennom teksten og komme med tilbakemeldinger, for å redusere mulighetene for feiltolkninger av informantenes svar. Kvale og Brinkmann (2015, s. 279) påpeker at "*validiteten sjekkes ved å undersøke feilkildene.*" For å avdekke eventuelle feilkilder, blir det viktig for meg å hele tiden ha et kritisk blikk på arbeidet og meg selv gjennom hele prosessen, og da spesielt min egen forforståelse rundt temaet. I forbindelse med et intervju vil det alltid være faktorer det er vanskelig å vite noe om på forhånd, for eksempel informantens formidlingsevne og hvorvidt informanten føler seg komfortabel nok i situasjonen til å gå i detalj i svarene. Kjemien mellom intervjuer og informant vil her spille en stor rolle, og jeg vil som nevnt sende ut intervjuguide på forhånd for at informantene skal være forberedt på hva det er jeg ønsker å spørre om. For å faktisk finne ut noe om det jeg spør etter i problemstillingen, kreves det tydelige spørsmål, som gir rom for informantenes tanker. Her vil jeg etter behov benytte meg av oppfølgingsspørsmål, for å sikre meg at jeg får svar på alle de vinklingene rundt temaet som jeg er interessert i. Oppfølgingsspørsmålene bidrar også til at jeg holder fast ved problemstillingen min gjennom hele intervjuet, og vender tilbake til temaet når det er naturlig. Samtidig vil det å lytte til informantens mening være en forutsetning. Dette innebærer en lyttende og åpen innstilling til informantens opplevelser og informantens situasjon, noe som nødvendiggjør

et rom i samtalen for å la informanten snakke også utenfor intervjuguiden, når det er naturlig.

Det som kjennetegner intervju som metode er at en etablerer en tett og direkte kontakt med informantene (Thagaard, 2018, s. 13). Dette er både en styrke og en utfordring, da det gir forskeren muligheten til å komme tettere inn på det informanten formidler sammenlignet med kvantitative metoder, men at det samtidig er en fare for at intervjuet kan bli for uformelt og rotete. Med så få informanter er man i tillegg alltid utsatt for en stor grad av tilfeldighet, der utvalget ikke nødvendigvis er et representativt utvalg (Thurén, 2009, s. 31). Fokuset i mitt prosjekt er likevel på mine informanternes yrkesopplevelse, slik at det relevante for meg er hvordan deres personlige oppfattelse er. Det er i tillegg en fare for at jeg som intervjuer kan påvirke resultatene, både i tolkningen og i selve intervjusituasjonen. Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) nevner ledende spørsmål og ordvalg som faktorer som kan påvirke hvordan informantene svarer. Styrken til intervjuet som metode ligger først og fremst i den dypere innsikten og forståelsen av den andre som man kan oppnå gjennom å gi tid og rom til å la informanten få uttale seg fritt, sammenlignet med eksempelvis et spørreskjema med låste alternativer, som gir store mengder data og muligheten til å trekke generelle slutninger, men fratrar informantene muligheten til å nyansere svarene sine.

4.7 Gjennomføring

Jeg gjennomførte intervjuene ved at jeg reiste dit informantene arbeidet, og gjorde intervjuene der. Jeg gjorde opptak av intervjuene, for å sikre at jeg fikk med meg mest mulig av det informantene ønsket å formidle. I etterkant var det viktig for meg å kvalitetssikre hvordan opptaket og transkriberingen ble behandlet og oppbevart, slik at det var i tråd med gjeldende retningslinjer fra NESH, og informantenes ønsker, som ble ivare tatt gjennom samtykkeskjemaet (Vedlegg 9.2). Dette er nødvendig for å sikre at min rolle som forsker gjennomføres på en forsvarlig måte, understreker viktigheten av min evne til å være mentalt tilstede, og muligheten til å bruke opptaker gjorde det enklere for meg å lytte aktivt og godt til det informantene sa. I hele prosessen var det derfor viktig for meg å utøve det Elster (2015, s. 223) kaller godt etisk skjønn, som han definerer som *"en måte å komme fram til et svar på et etisk spørsmål på uten at man mekanisk anvender en*

moralsk regel eller prosedyre for å besvare dette spørsmålet." I dette ligger det både krav og forventninger til meg som forsker om å opptre i tråd med gjeldende etiske retningslinjer i de vurderingene jeg vil bli nødt til å gjøre underveis, der det ikke foreligger klare regler for hva som er riktig å gjøre. Opptaket ble i ettertid lagt på en datamaskin uten nett-tilgang, for å sikre materialet best mulig. Opptakene ble oppbevart der til intervjuene var transskribert, for så å bli slettet.

Siden det så vidt meg bekjent ikke er så mange kommuner eller barnehager som har spesialpedagoger i denne typen stilling, var det viktig å reflektere over hvordan jeg ville gå fram for å anonymisere informantene. På bakgrunn av dette har jeg valgt å kun presentere informantene som spesialpedagoger ansatt i stillinger der de har ansvar for å jobbe forebyggende, uten å gå inn på ansettelsesforhold eller hvor i landet de holder til. Dette kan jeg gjøre siden det ikke er relevant for min problemstilling hvor de jobber, bare hvordan de utøver yrkesrollen sin.

Under selve intervjuet var det viktig for meg å være bevisst hvordan jeg opptrådte ovenfor informantene. Siden jeg ønsker å gjøre en hermeneutisk studie, er det viktig at jeg ikke lar min forforståelse prege intervju-situasjonen, men at jeg lar informantene formidle sine egne tanker og opplevelser på sin måte. Dette påvirkes blant annet også av hvordan ordlyden i spørsmålene er, slik at det er viktig for meg å etterstrebe å i minst mulig grad fremstå som at jeg er på utkikk etter svar i den ene eller andre retningen. Det vil alltid være en viss form for ubalanse i maktforholdet i et intervju, men målet for meg må være at informantene skal kjenne minst mulig på dette. Thagaard (2018, s. 114) påpeker at informantenes rettigheter og følelse i intervjusituasjonen alltid må veie tyngst, og at *"prinsippet om at intervjupersonene ikke skal ta skade av å delta i forskningsprosjektet, bør være ledende."*

4.8 Analyse av datamaterialet

Etter at intervjuene ble gjennomført, transskriberte jeg lydopptakene, og ga den skrevne teksten hver sin farge, for enklere å kunne skille hva som kom fra hvilket intervju, når jeg skulle analysere datamaterialet. Når jeg utover i prosessen flettet sammen materiale fra de

tre informantene med teori og mine egne innspill, opplevdes det hensiktsmessig å ha fargene for å enkelt skille alt fra hverandre, og skape en balanse i teksten. Jeg opplevde også at det gjorde teksten mer behagelig å lese og jobbe med, og gjorde det lettere å lete meg fram til riktig plass når jeg jobbet med teksten i sin helhet.

Jeg valgte å transkribere alle intervjuene på bokmål, både for å anonymisere informantene så godt som mulig, og fordi jeg opplever at det gir best flyt når den ferdige teksten til slutt skal leses. Hvor i landet informantene kommer fra, har heller ingen relevans for mitt prosjekt, derfor valgte jeg å gjøre dette. Utover det forsøkte jeg å gjengi det som ble sagt så nøyaktig som det lot seg gjøre. Kvale og Brinkmann (2015, s. 206-211) påpeker på dette feltet at det ikke finnes noen universell form som må følges ved transskribering, men at hensikten er å gjøre datamaterialet bedre egnet for analyse. De fremhever også betydningen av at forskeren klarer å ivareta informantenes konfidensialitet, stemme og mening (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 303).

Før jeg begynte med å analysere datamaterialet, leste jeg gjennom alle intervjuene flere ganger, og noterte meg stikkord som jeg opplevde som sentrale i det vi pratet om. Thagaard (2018, s. 153-155) bruker begrepet koding om prosessen hvor forskeren knytter utdrag fra teksten til kodeord. Hun påpeker videre at denne prosessen kan gjøres med en induktiv eller deduktiv tilnærming. Jeg har i min studie valgt en induktiv tilnærming, som vil si at jeg tar utgangspunkt i datamaterialet, eller "*forankrer kodene empirisk*" (Thagaard, 2018, s. 153). Det er en risiko for at min egen forforståelse og erfaring vil påvirke hvordan jeg leser teksten, og ut ifra det hvilke sider av den jeg velger å fokusere på når jeg bestemmer meg for hvilke koder jeg vil bruke, og hva som passer sammen med hva. Derfor har jeg i denne prosessen også latt andre få lese transkripsjonene, slik at jeg kan få innspill på hva andre opplever som det sentrale i materialet. Når jeg følte jeg hadde funnet en del nøkkelbegreper som summerte opp hovedtemaene i materialet, begynte jeg å hente ut all tekst som omhandlet hvert av disse temaene, og samlet det i hvert sitt dokument. Mange deler av teksten havnet da naturlig nok i flere dokument, og tekst fra hver av informantene ble samlet, noe som gjorde fargekodingen av tekstene veldig nyttig. Etter hvert som jeg fordelte datamaterialet i dokumentene, merket jeg meg hvilke dokumenter som samlet mye lignende tekst, og slo sammen noen temaer, for å gi meg selv

et overkommelig antall temaer å hente ut nøkkeldata fra. Til slutt sto jeg igjen med 6 temaer;

1. Bakgrunn – informantenes tidligere arbeidserfaring og utdanning
2. Stilling – hvordan deres nåværende stilling er organisert, hvilke arbeidsområder de har og hva slags barnehage de jobber i
3. Det grønne feltet – er det begrepet som mine informanter og jeg i denne studien bruker for å beskrive den delen av stillingen informantene har tilgjengelig som ikke er knyttet til enkeltbarn
4. Veiledning og personalsamarbeid– Hvordan informantene jobber sammen med det øvrige personalet
5. Fleksibilitet – Hvilke muligheter og utfordringer informantene ser med å jobbe på denne måten
6. Nettverk – Hvordan stillingen legger til rette for at informantene skal få utvikle seg faglig, gjennom kursing, kontakt med andre spesialpedagoger og andre instanser

Bakgrunn har blitt presentert i kapittel 4.2.1 og vil utdype dette ved behov under kapittelet om stilling, dog ikke på en måte som kommer i konflikt med anonymiseringen av mine informanter. De 5 andre kategoriene vil jeg presentere i kapittel 5. Ut fra resultatene vil jeg så i kapittel 6 drøfte disse i lys av mitt teoretiske fundament og legge til mine egne tanker.

4.9 Feilkilder

I all datainnsamling vil det være feilkilder og usikkerheter forskeren må ta hensyn til. Jeg har allerede nevnt utfordringer knyttet til validitet og reliabilitet, med et så begrenset datautvalg, som blant annet umuliggjør generalisering på bakgrunn av mine funn. Jeg har også kort beskrevet utfordringene i selve intervjusituasjonen, knyttet til min egen forforståelse og hvordan jeg kan påvirke informantene gjennom hvordan jeg ordlegger meg og fremstår under selve intervjuet. Det er alltid en risiko for at min måte å respondere på det informantene sier, både verbalt og non-verbalt, vil påvirke hvordan de besvarer de neste spørsmålene. Jeg søkte å redusere denne påvirkningen gjennom prøveintervjuer i forkant av datainnsamlingen, gjennom å få tilbakemeldinger fra prøveinformantene på hvordan de oppfattet både selve spørsmålene og meg som intervjuer, for å få tilbakemeldinger på hvordan de tolket spørsmålene, og hvordan jeg responderte på deres

svar. Dette kan selvfølgelig bare til en viss grad redusere min påvirkning i selve intervjuet, da det fortsatt vil være nyanser og innspill som kommer, som jeg ikke er forberedt på, men en god forberedelse vil i hvert fall gjøre meg bedre rustet til å gjennomføre gode intervjuer, som videre vil kunne gi meg et mest mulig relevant datamateriale å jobbe videre med.

I etterkant av intervjuene vil det også være flere elementer jeg må ta hensyn til i min analyse av datamaterialet, der et kritisk blikk på meg selv og min forskerrolle er nødvendig for et nøytralt og godt resultat. Som forsker vil jeg naturlig undersøke områder som jeg interesserer meg for, og som jeg allerede har en viss kunnskap om. Denne forkunnskapen gir meg da en forforståelse, da det er uunngåelig når man jobber med noe, å ikke gjøre seg opp sin egen mening om et emne, men som forsker må jeg forsøke å etterstrebe størst mulig grad av nøytralitet gjennom hele prosessen. Det innebærer at jeg må søke å unngå å "*cherry-picke*" data fra intervjuene basert på hva som stemmer overens med det jeg selv mener. Thagaard (2018, s. 190) diskuterer utfordringene forskeren har med å balansere sin egen forforståelse mot de objektive resultatene, og advarer mot å overse nyanser som man selv føler er uriktige eller man er uenige i, i tillegg til å legge ekstra vekt på de svarene som støtter opp om forskerens eget syn på det aktuelle temaet. "*Cherry-picking*" innebærer nettopp å velge ut hvilke resultater som passer med det man ønsker å bevise, istedenfor å gjengi resultatene som de er. Samtidig er det viktig å ikke overdrive denne balansen, ved å fremheve det man er uenig i, for å "*være på den sikre siden,*" og bevise at man ikke lar seg styre av sin egen forforståelse. Denne prosessen kan kvalitetssikres gjennom både prøveintervjuene, veiledning og at jeg lar andre studenter lese gjennom teksten underveis, for å gi tilbakemeldinger.

5.0 Resultater

I kapittel 5 presenterer jeg data fra intervjumaterialet fordelt på de ulike temaene: stilling, det grønne feltet, veiledning og personalsamarbeid, fleksibilitet og nettverk. Under hvert tema vil jeg presentere materiale fra hver av de tre informantene, der jeg søker å få frem informantenes stemme gjennom å benytte direkte sitater der det føles naturlig. For å markere dette, vil alle sitater være markert i kursiv i teksten. Jeg vil så i kapittel 6 drøfte analysen av intervjumaterialet i sammenheng med teori.

5.1 Stilling

Alle mine informanter jobber som nevnt som spesialpedagoger i barnehager, men det varierer hvordan arbeidsdagen deres er lagt opp. I dette delkapittelet vil jeg presentere det hver informant har beskrevet om sin egen stilling.

5.1.1 Informant 1

Informant 1 jobber i en stor kommunal barnehage, og beskriver sin stilling som ganske fristilt fra barnehagens årshjul og rammeplanens fagområder, slik at hun står friere til å tilrettelegge arbeidet etter barnas interesser og utfordringer. Hun legger videre vekt på samarbeidet med det øvrige personalet på avdeling, blant annet når hun påpeker *"at det er ganske stor forskjell i hva vi driver med og hvordan vi holder på, hva ansvaret vårt er, men at samarbeidet er så viktig."* Videre fremhever hun betydningen av lederens holdning, ved at de sammen lager en ramme, *"og så jobber vi innenfor den. Og tilliten man får da, at man holder seg til det man er enige om."* Hun har tidligere jobbet i det hun beskriver som en støttepedagog-stilling, der hun beskriver de to måtene å jobbe på som *"i hver sin ende av skalaen,"* hvor hun spesielt trekker frem betydningen av å kunne være en aktiv del av barns hverdag, sammenlignet med tidligere, da hun følte at yrkesutøvelsen ble mye smalere, med fokus på drilling av en-til-en ferdigheter.

Hun beskriver at stillingen hennes innebærer *"et ansvar for å drive det faglige utviklingsansvaret i barnehagen,"* og påpeker at jobben innebærer en kombinasjon av slike oppgaver på et ledernivå, med arbeid sammen med personalet på hver enkelt avdeling. Det påpekes også at det har blitt lagt føringer for å sikre at den

spesialpedagogiske ressursen ikke skal kunne brukes som vikar eller lignende, men heller er *"på toppen, og i forhold til et eller annet fokus vi er enig om at vi jobber med."* Hun sammenligner stillingen sin med jobben som spesialpedagogisk koordinator på en skole, men at jobben innebærer en stor grad av fleksibilitet og frihet, og at rollen ikke er låst. Hun beskriver videre gleden ved *"å få lov å være med på vei, og få lov å forme den der på veien. Det er ganske morsomt."* Informanten beskriver også at *"det jeg gjør nå, er mye mer meningsfullt enn det jeg gjorde for ti år siden da."*

Når det gjelder hvordan spesialpedagogen jobber sammen med det øvrige personalet, og hvordan hun blir brukt i det daglige, trekker informanten fram varierte erfaringer fra år til år. Spesielt har behovet for at hun deltar i foreldresamtaler endret seg, ved at behovet har blitt redusert. *"Men det ligger liksom i rammen i barnehagen, at skal de (personalet) inn i vanskelige samtaler, eller ting hvor de lurer på, hva finnes av muligheter i kommunen, så kan jeg være med på det."* I tillegg deltar hun i alle møter med ressursteam og lignende, og fungerer som en ressurs personalet kan rådføre seg med.

5.1.2 Informant 2

Informant 2 oppgir at arbeidsdagen hennes er lagt opp slik at hun jobber dager på hver enkelt avdeling, i tillegg til å ha fleksibilitet til å *"gå inn og si at det her, i dag kan jeg bidra på den og den måten inn på den avdelingen."* I tillegg følger det med en del tid til planlegging og møter, der hun bidrar på samarbeidsmøter og foreldresamtaler etter behov. Hun estimerer at hun tilbringer omtrent fire timer på avdeling om dagen, og at resten av tiden går med til møter og kontorarbeid.

Informanten føler at den stillingen hun har, gjør at hun har lettere for å få en relasjon til barna, om ikke like sterkt som de faste ansatte har, så i hvert fall nok til barna *"vet hvem jeg er, de er helt trygge på meg, de. Men det er klart, når noe skjer, så vil de velge en annen en på avdelingen."* Dette oppleves spesielt hos de minste barna. Når det gjelder de eldste, opplever hun at *"der er jeg inne hos alle, for å si det sånn."* Informanten påpeker at for henne er relasjon *"basis,"* og at hun *"kan ikke komme inn to timer en uke og lage relasjon."*

Når det gjelder samarbeidet med personalet, beskriver informanten seg selv som en periodevis avlaster for pedagogisk leder, og at stillingen er såpass fleksibel, at hun har anledning til å justere hele tiden hvor mye tid som må brukes på kontoret oppimot barnas behov. Dette eksemplifiseres med at *"når vi har, når vi har barn under utredning, så vil det jo, så vil jo stillingen endres. Og den endres hele tiden, med daglige endringer, rett og slett."* Denne balansen kjenner hun på hele tiden, ved at *"noen dager føler du at du får gjort virkelig det du skulle, andre dager så kan det være litt mer sånn at "jeg skulle jo ha vært der også." I og med at det er såpass fleksibelt, så opplever jeg jo at jeg får, at jeg kommer i mål."*

5.1.3 Informant 3

Informant 3 jobber i en kommunal barnehage, og stillingen til informanten skal i utgangspunktet være delt mellom det grønne feltet og enkeltvedtak, men dette blir påvirket av antallet vedtak og hvorvidt barnehagen ansetter andre til å fylle opp behovet som utløses ved nye vedtak. Informant 3 forteller at hun er opptatt av at det skal være en hensikt med det hun gjør, *"hvis jeg skulle gått på kjøkkenet så er det for å gjøre noe sammen med noen barn."* Likevel opplever hun noen ganger at avdelingene kan "benytte" seg av den spesialpedagogiske ressursen, for å få gjennomført plantid og lignende. Hun beskriver det likevel som *"at personalet på en måte ser på det som en ekstra ressurs også, så vi har på en måte funnet en balanse"*

Stillingen til informant 3 innebærer også en del kontorarbeid, selv om det der er pedagogisk leder som har ansvaret for å melde eventuelle saker videre. Stillingen har 4 timer plantid i uken knyttet til seg. Spesialpedagogen samarbeider fortløpende med resten av avdelingen, og blir trukket inn i prosessen rundt enkeltbarn etter behov. Hun beskriver videre at det er mange dilemmaer knyttet til hvordan stillingen hennes skal benyttes, og at *"hvis jeg hadde hatt større stilling i det grønne, kan det godt være at jeg hadde hatt behov for litt mer tid til ... papirarbeid. Det er litt vanskelig å si."* Hvordan hun velger å fylle stillingen sin er en prosess som hele tiden er i utvikling, sammen med resten av personalet.

5.2 Det grønne feltet

Det grønne feltet eller en "*stilling i det grønne*" er måten informantene i denne studien beskriver den delen av stillingen informantene har tilgjengelig til forebyggende arbeid, og omfatter de timene av stillingen deres som ikke er direkte knyttet til enkeltvedtak og oppfølging av enkeltbarn.

5.2.1 Informant 1

Informant 1 forteller at hun har en ganske stor andel av sin stilling i det grønne feltet, som hun definerer som blant annet "*direkte arbeid med enkeltbarn, barnegrupper, inn på avdelinger, samarbeid med foreldre.*" I tillegg regner hun deltakelse i ressursteam som en del av det grønne feltet. Hennes opplevelse er at mye av hennes arbeidsmetoder i det grønne feltet er farget av hennes bakgrunn, blant annet fra BUP. Hun fremhever videre mulighetene hun har for å gjøre en ekstra innsats innenfor det allmennpedagogiske, på grunn av at hun har såpass mye tid tilgjengelig i det grønne feltet. Informanten beskriver videre at slike innsatsbolker gir "*ringvirkninger da, utover hele barnehagen.*"

Ifølge informant 1 er hensikten med deres måte å jobbe på, at de skal redusere antallet "små" vedtak, slik at de barna skal kunne ivaretas innenfor det grønne. Hun påpeker også at "*for hvert barn vi får, som får vedtak, så vil det gjøre noe med min kapasitet i grønn sone,*" og at "*alle barn med enkeltvedtak de får forrang, og da blir det bare mindre igjen*" (Min merknad: av tiden hennes i det grønne feltet). En konsekvens av dette er at et vedtak fører til at informanten "*må endre disponeringen av tiden min.*" Hun opplever at hensikten er at spesialpedagogen skal sikres noe tid i grønn sone, men at det ikke er bestemt hvor mye, "*noen av oss har vært heldige, og hatt mye mer i grønn sone.*" I tillegg er det en diskusjon rundt "*hva vi fyller den grønne sonen med da. Det handler både om hvor mye tid vi har der, ja, og hvordan det organiseres.*" I denne prosessen vil både leder, spesialpedagog og avdelingene delta i tillegg til de kravene som følger fra kommunalt hold, og gjennom enkeltvedtakene.

5.2.2 Informant 2

Informant 2 har ansvar for oppfølging av et barn, som hun er inne hos fire dager uken, dette barnet er under utredning. Hun har i tillegg oppfølging av et barn med vedtak på 3 timer i uken. Dette organiseres i samråd med pedagogisk leder på barnas avdelinger. Hun opplever at det skal *"mye til før det kommer nye ressurser inn til oss, men det er klart at det kommer helt an på om."* Det vil ifølge henne komme inn ekstra ressurser dersom det oppstår store behov, men de *" barna som tidligere utløste mellom 3 og 5 timer liksom, der kommer det ikke noe mere ressurser inn. Da er det opp til hvordan jeg legger kabalen."*

5.2.3 Informant 3

Informant 3 påpeker at *"det første jeg må gjøre med min, på en måte min stilling, det er å gjøre plass til de vedtaksbarna som jeg har."* Dette fører til at hun har en del av hennes stilling knyttet til enkeltvedtak, og resten til det grønne feltet. Herunder regner hun *" forebyggende og systemrettet arbeid. Tidlig innsats rett og slett."* Hun påpeker at det er *"de som har krav på enkeltvedtak er jo det som avgjør hvor mange prosent som er igjen i det grønne."* Informanten føler at hun opplever en usikkerhet rundt hennes rolle, mellom *"hva kommunen sier at mandatet til spesialpedagogene skal være,"* og *"styrerne, de har på en måte sitt bilde av hvordan det grønne feltet skal brukes."* Dette fører til at *"spesialpedagogen tilpasse seg et eller annet, noe midt imellom."* Informanten oppfatter at kommunen ønsker at spesialpedagogene skal ha en del av stillingen vernet til det grønne, men at det ikke er definert hvor mye. Informantens barnehage har hatt mange enkeltvedtak, og har derfor hatt flere spesialpedagoger og ekstra personalressurser i barnehagen for å kunne sikre at informantens skal kunne beholde sin mulighet til å jobbe også i det grønne feltet.

Informant 3 trekker også fram viktigheten av at man diskuterer innad i barnehagen hvordan det grønne feltet skal brukes. Her trekker hun fram diskusjonene rundt utredninger, når hun påpeker at *"før så gjorde PP-tjenesten alt av kartlegging og utredning, nå skyver, blir mer skjøvet over på oss."* Dette skaper en diskusjon rundt hvorvidt dette faller inn under spesialpedagogens mandat, i det grønne feltet, eller om det er pedagogisk leders ansvar. I informantens barnehage har de valgt å bruke hele det grønne feltet på en avdeling, *"og de andre spesialpedagogene har de andre avdelingene."*

For å organisere oppfølgingen av enkeltvedtak og det grønne feltet på avdelingen, har de tidfestet det. *"Fra 8 til 11, da er jeg i den grønne sonen, og så fra 11 til 12 da er jeg litt mer, da er jeg sammen med "Per"."* Hun understreker at de kan tilpasse dette etter barnas behov, men at dette kan skape utfordringer for personalet. *" De synes det er plundrete, ... nå er det tull med kabalen. For da er ikke vi så tilgjengelige da."* Dette skaper også diskusjonen rundt, *"hvem skal definere hva som skal gjøres i det grønne da,"* som de ansatte på avdelingen må bli enige om sammen.

5.3 Veiledning og personalsamarbeid

Dette delkapittelet beskriver informantenes erfaringer i samarbeidet med det øvrige personalet i barnehagen, både på avdeling og i veiledningssammenheng.

5.3.1 Informant 1

Informant 1 opplever at en ganske stor bit av hverdagen hennes er knyttet til undervisning og kompetanseheving. Under dette nevnes veiledning av både personalgrupper og enkeltpersoner. Dette kan gjelde både voksne og barn, og hun beskriver et dilemma ved at det kan være de av *"personalet som roper høyest, andre ganger er det de barna som lager mest kaos, som får mest hjelp."* Hun beskriver hvordan hun samarbeider med alle avdelingene, men at det varierer i hvor stor grad avdelingene *"ønsker veiledning og tar imot veiledning."* Det kan ifølge informanten være utfordrende når personalet *"vegrer seg litt for å ta imot veiledning, er ikke så glad i endring.* Likevel kjenner hun på at har ansvaret for å drive utviklingsarbeidet, noe som ifølge henne plasserer hennes stilling *"på et ledernivå i barnehagen."*

Informant 1 beskriver hverdagen sin i barnehagen i positive ordelag, der hun har fått *"en posisjon hvor jeg kan på en måte åpne en dør, og så opplever jeg at alle de voksne ansiktene sier hei, så fint at du kommer."* Hun opplever at dette kommer som en følge av at hun har investert tid og innsats i den jobben, og at det ikke er noen selvfølge at hun blir mottatt med åpne armer. Hun beskriver det som å *"ha jobbet med å være en trygg og*

forutsigbar voksen, som alle opplever at kanskje er til hjelp ... For det kunne like gjerne vært sånn at, nå kommer hun igjen, da gidder vi ikke gjøre det."

Informant 1 forteller videre at hun opplever at det er en fordel for samarbeidet med avdelingene at hun er tilstede hver dag, at *"de kan se at jeg gjør feil, de kan se når jeg klør meg i hodet, vi kan finne ut av det sammen."* Dette gjør ifølge informanten veiledning mer effektivt, sammenlignet med veiledning fra utsiden. Likevel understreker hun at *"selv om jeg synes jeg har mye tid til å snakke med folk, så er det jo for lite tid til sånn, hvordan skulle vi samarbeidet best sammen."* I det direkte arbeidet med barna, understreker informant 1 at de må fokusere på det allmennpedagogiske, for å tilrettelegge for at alle får god oppfølging.

5.3.2 Informant 2

Informant 2 forteller at hun blir brukt som en veiledende ressurs etter behov, hvis en avdeling ytrer ønske om at hun kan komme og se på et barn de lurer litt på, så kan det gjøres på kort varsel. Hun beskriver stillingen sin som å ikke være på et ledernivå, men med et veiledende ansvar overfor avdelingene. Hun har opplevd at det har vært en prosess å bli kjent med de andre voksne, for å få en følelse av hvordan det *"fungerer best å veilede her, hva er best,"* og at *"det er ulikt på hver avdeling,"* i forhold til hvor mye de henvender seg til henne. Men hun blir kontaktet av alle avdelingene, uten at de forventer et *"fasitsvar."* Isteden er henvendelsene rettet mot å komme innom avdelingen, for å observere og drøfte, i en *"veiledende rolle."*

5.3.3 Informant 3

Informant 3 forteller at hun opplever det mye lettere å skape gode relasjoner til personalet når hun jobber mye på et sted. Det skapes en trygghet mellom spesialpedagogen og personalet. Ifølge henne gir dette henne en fordelaktig *"posisjon til å veilede, og være en modell."* Hun viser til en smitteeffekt innenfor personalet i forhold til hvor mye hun blir brukt, selv om det varierer fra avdeling til avdeling, *"noen avdelinger jeg er på, de suger jo til seg alt, og er kjempeinteressert, mens andre tenker at spesialpedagogene er der, så er vi andre her."* For å skape et godt samhold og samarbeidsklima, hevder hun at *"det å*

spille på lag med personalet, det er det eneste rette." Informanten påpeker at personalets styrker blant annet ligger i at *"de har så gode observasjoner som gjør at vi sammen kan få til noe."*

Informanten trekker fram sin egen yrkeserfaring som en styrke i samarbeidet med personalet, og i hennes erfaring vil *"noen som ikke har barnehagefaglig erfaring, som spesialisering, de opplever å stange litt mer da, fordi de ser ikke flyten i hverdagen, når er det lurt å gjøre hva."* I tillegg ønsker hun gjerne å få tilbakemeldinger selv for å *"få meg til å reflektere over den jobben jeg gjør."* Informanten ytrer et ønske om at det var enda flere muligheter for dette, både fra det øvrige personalet, og fra andre spesialpedagoger. Hun påpeker at *"som spesialpedagog så har du kanskje jobbet mye med noen felt, og så er det kanskje noe nytt ... da er det fint å ikke skulle finne opp kruttet hver gang selv da."*

5.4 Fleksibilitet

Dette delkapittelet oppsummerer informantenes erfaringer med egen yrkesrolle, hvordan den blir strukturert og organisert i det daglige i barnehagen, og i hvor stor grad det gis rom for individuelle tilpasninger og endringer i strukturen når det oppleves nødvendig. Med dette menes i hvor stor grad informantene selv opplever frihet til å tilrettelegge sin stilling slik de selv, i samarbeid med resten av personalet opplever er mest hensiktsmessig.

5.4.1 Informant 1

Informant 1 fremhever behovet for å variere mellom å arbeide på gulvet direkte med barna, og mer overordnet gjennom veiledning av personalet, og hun får til det *"i en god dynamikk, da tenker jeg at jeg får gjort det best."* Hun har ikke ansvar for å planlegge det pedagogiske opplegget, men jobber i team med personalet rundt dette. Målet med dette er ifølge henne å *" hjelpe barn til utvikling gjennom samarbeid med resten av personalgruppen."* Hun sammenligner utbyttet av dette med sin tidligere erfaring som ambulerende spesialpedagog, og fremhever at får hun gjort på en måte nå, *"som jeg ikke har fått gjort før, da kommer du inn og så går du ut igjen."*

I perioder jobber informanten mer intensivt på en avdeling, for å gjøre en ekstra innsats mot et spesifikt tema eller barn, når det er behov for det. Dette kan for eksempel initieres av at en pedagogisk leder tar kontakt angående et barn eller en situasjon, "*når han er med på tur, så stikker han alltid av, eller jeg får han aldri med på det vi vil, ikke sant. Kan ikke du være med?*" Så kan jeg være med de på tur da, i tre uker. Og så kan vi på en måte fordype oss inn i det" Informanten er opptatt av at enhver endring i barnas hverdag ikke skal være unødvendig, og at det skal være en helhetlig tanke bak det, når barn tas ut av avdelingen.

Hun erfarer at hun gjennom denne måten å jobbe på, "*opplever at jeg kommer mye bedre i posisjon til å utfordre barn, men også kommer mye mer sånn under huden på dem,*" Dette gjør relasjonen til barnet mer solid, sammenlignet med da hun jobbet ambulerende, hvor barna gjerne var "*midt i et eller annet, så sier du, nå må du gå, for nå har vi tre kvarter, og så må jeg videre til en annen.*" Informanten beskriver dette som en "*idiotisk måte*" å jobbe på, sammenlignet med hvordan hun arbeider nå.

Informanten påpeker at hun har "*åpen dør*" på kontoret sitt, og at det er fritt frem for alle til å stille spørsmål og drøfte situasjoner, der hensikten er "*å få tenkt sammen.*" Likedan kan hun bidra litt ekstra inn mot en avdeling dersom det er sykdom. Hun blir ikke brukt som vikar, det settes inn ekstra, men informantens kan da tilrettelegge et eget opplegg for de barna hun vet vil ha utfordringer med at det kommer inn nye, ukjente voksne. Hun understreker at dette "*handler om barnas behov, og ikke for å redde grunnbemanningen.*"

Informant 1 opplever at hun har ganske mye tid tilgjengelig i det grønne feltet, og at dette gjør de i stand til å ta tak i situasjoner og barn som personalet er usikre på tidlig, uten at det trengs vedtak eller henvisning. Det er nok at pedagogisk leder henvender seg, "*og så kan vi jobbe litt, og så kan vi bli litt sikrere på, er dette noe å bekymre seg for, eller er det noe vi kan greie å jobbe med.*" Hun relaterer dette til hva hun velger å fylle den grønne sonen med, og hvordan det organiseres. Informantens oppfatning er at om man har "*fokus på relasjon og på system og på kontekst, så tenker jeg du får ut en annen gevinst da, enn hvis du går inn med et individ- og mangelfokus.*"

Informant 1s tanke er at det ikke er så mange barn som trenger spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, og at det meste skal kunne håndteres innenfor den allmennpedagogiske rammen. Dette forutsetter ifølge henne en god voksenoppfølging, der hennes rolle bidrar på sin måte. Hvordan dette gjøres, opplever informanten som *"uferdig da, det er jo ikke noe definert at det er sånn det skal løses ... Jeg opplever at vi er på vei. Men det å få lov å være med på vei, og få lov å forme den der på veien, det er ganske morsomt.* Herunder trekker hun fram graden av fleksibilitet og frihet i sin rolle som viktig for å kunne løse jobben på best mulig måte.

5.4.2 Informant 2

Informant 2 fremhever at hennes stilling skal være helsefremmende, og at hun bidrar mye som en støtte i forbindelse med turer. Hun har lite jobb med enkeltbarn, og har gjennom det frihet til å være mye på avdelingene og at hun er tilgjengelig. Informantens opplevelse er at turer er en god måte å få kontakt med barna på, *"vi har jo barn som vi ønsker å jobbe mer og mindre med, og da klarer jeg å nå de ute på en dag ute i skogen, så klarer jeg å nå veldig mange barn på en veldig god måte."* I tillegg fremhever hun fordelene med å kunne gå fra avdeling til avdeling når det er naturlig i dagsrytmen, hun kan gjøre et skifte *"idet de for eksempel går ut på tur, eller de går hjem fra tur, så er det veldig naturlig skifte."*

Informant 2 påpeker også behovet for samarbeid med det øvrige personalet, og at hennes rolle gjør de mer fleksible, og bedre i stand til å drive psykisk helsefremmende arbeid. Hun jobber sammen med personalet rundt enkeltbarn, og understreker at *"jeg kan jo ikke ha ansvaret for de kontinuerlig, det er det avdelingene som har, den daglige oppfølgingen da."* Likevel kan den spesialpedagogiske ressursen etter behov brukes som en del av grunnbemanningen, for eksempel *"på tur sammen med en annen ansatt, og det er klart at da teller jeg som en ansatt som er på de ni barna for eksempel, som vi har med oss på tur. Det er klart. Men da er vi to voksne på ni barn, og jeg har en unik måte til å komme innpå alle de barna."* Dette gjøres ikke som en vikar, men som en del av en plan for den avdelingen.

Rollen til informant 2 formes i samspill med grunnbemanningen, og hun opplever at hun gjennom den daglige kontakten med avdelingene, og de oppleggene hun har med barna, samtidig får *"et innblikk i hvordan de har det på avdelingen,"* og hun deltar også på avdelingsmøter, etter behov. Gjennom dette har hun erfart at det er ulike måter å jobbe på på hver avdeling, men at hun nå blir oppsøkt av alle avdelingene, *"de spør meg i en sånn, ja veiledende rolle. Hva tenker du om det? Kan du komme innom og kikke litt?"* Det er en utfordring å balansere dette, men informantens påpeker at det er positivt at de spør, og at hun kan fritt sette opp tid, ut ifra *"de forutsetningene som er i planen, så kan jeg komme inn til dere da."*

Informant 2 har lite erfaring med andre måter å organisere den spesialpedagogiske oppfølgingen av barn på, men har noen ganger i stillingen som pedagogisk leder hatt logoped innom for å ha oppfølging av enkeltbarn. *"Det har jo for så vidt fungert det altså, men jeg synes jo det er kjempevanskelig, å plukke med meg et barn, og kanskje noen flere for å gjøre noen interaksjoner utenfor barnegruppen. For de er jo ganske kjappe på at det er en, på en måte, som skal gå ut."* Opplevelsen hennes er at dette raskt blir stigmatiserende. Informanten opplever at barnehagen klarer å tilrettelegge for barna på en god måte innenfor det allmennpedagogiske, sammen med hennes stilling, på en måte som både bygger relasjoner og virker forebyggende.

5.4.3 Informant 3

Informant 3 fremhever samarbeid som en viktig faktor i arbeidet med å skape en sammenheng mellom det allmennpedagogiske og det spesialpedagogiske. Hun går på toppen av grunnbemanningen, og understreker at det *"er viktig for meg å bli kjent med hele barnegruppen, og da må jeg jo samspille med de barna og det personalet som er på den avdelingen."* Dette grunnlaget bidrar ifølge henne til at det blir enklere å *"avtale at "nå har jeg tenkt å være litt mere sammen med disse barna", for å se litt på samspillet mellom dem, eller leken eller språket."*

Informanten påpeker at det i utgangspunktet ikke er en del av stillingen hennes å bytte bleier eller rengjøre bord, men hvis hun *"tenker at jeg gjerne vil være sammen med og*

samspille med det barnet i den situasjonen så gjør jeg det." Denne fleksibiliteten vises også i forhold til plantid, der informanten forteller at hun i utgangspunktet ikke har tid til plantid i det grønne feltet, men at dette kan avtales med den pedagogiske lederen, etter behov. I denne prosessen er det ifølge henne også mye gi og ta, *"noen ganger er det jeg som gir litt ekstra, og noen ganger så er det avdelingen som må gi litt, sånn at jeg kan få gjort mitt for- og etterarbeid.* Hun understreker at dette i bunn handler om kommunikasjon, og at *"det må være en plan på det, hvis ikke går bare alle oppå hverandre, sånn at en ekstra ressurs er ikke bare en ekstra ressurs,"* men at den blir brukt på en god måte.

Informant 3 påpeker også at det er en fordel at personalet på kort varsel kan ta kontakt, *"kan ikke du se litt ekstra på det barnet nå, nå lurer vi litt."* I tillegg benytter hun seg mye av løpende observasjoner når hun er inne på avdelingene, for å ha et bredt grunnlag når barnehagen eventuelt skal gå videre med et barn. Når det skjer, vil det ifølge informanten utløse behov for ekstra tid til at hun kan organisere et *"samarbeidsmøte med pedagogisk leder, eller invitere meg inn på avdelingsmøtene."* Informanten fremhever at hun synes det *"bare er en styrke, det å være flere,"* og at samarbeidet med hele personalgruppen er viktig, ved at de *"ser hverandre, hverandres arbeid."*

5.5 Nettverk

Her beskrives informantenes erfaringer med eksternt samarbeid og oppfølging, både med barnehagens samarbeidsinstanser, og hvilke ressurser som er tilgjengelig for informantene personlig, herunder kursing og veiledning.

5.5.1 Informant 1

Informant 1 forteller at de regelmessig har forebyggende barnevern inne i barnehagen, og påpeker at *"spesialpedagogen og forebyggende barnevern handler om mye av det samme, handler om å fange opp unger tidlig, de familiene som har det vanskelig."* Dette samarbeidet opplever hun som positivt, og et godt tiltak for å *"ufarliggjøre barnevernsarbeid."* Barnehagen har også samarbeidspartnere i PP-tjenesten og flyktningetjenesten, der informanten fungerer som bindeleddet.

Informant 1 deltar også i "*nettverk for spesialpedagogene i kommunen*," omtrent hver sjettede uke. I dette forumet jobber de med faglig påfyll, men utover dette opplever hun at "*samarbeidet med spesialpedagogene er litt sånn tilfeldig. Og personavhengig, ja.*" Hun trekker fram fordelene med å vite litt om hva de andre spesialpedagogene har erfaring med, og gjennom det få muligheten til å rådføre seg med hverandre. Hun fremhever at hun "*har tatt så mye utdanning da, at jo mer jeg har lært, jo mer har jeg skjønnet at jeg ikke kan. Og det er litt bra det og, at jo mer man lærer seg, jo mer ser du at andre kan faktisk noe annet, og som også er relevant.*"

5.5.2 Informant 2

Informant 2 forteller at hun støtter seg "*veldig mye på våre samarbeidspartnere i ressursteamet, og da spesialpedagoger i PPT.*" Dette gjelder spesielt i forhold til barn de trenger veiledning rundt, for eksempel forslag til tiltak. Hun trekker fram utfordringer rundt logistikken rundt møter i ressursteamet, for å finne tidspunkt som passer for alle instansene. Dette kompenseres ved at barnehagen "*vi har veldig gode kontaktpersoner, som vi da raskt kan få innspill fra.*" Hun påpeker også at hun har tilgang på kursing og lignende gjennom barnehagen, dersom hun er "*interessert i noe så, og det er gjennomførbart i forhold til jobben, så får jeg det.*"

Informant 2 deltar i et nettverk med andre spesialpedagoger, som ifølge henne møtes omtrent hver sjettede uke. En fordel hun trekker fram med dette, er at hun blir bedre kjent med de andre, noe som gjør det "*mye enklere å spørre hvis jeg lurere på noe.*" I tillegg bidrar disse nettverksmøtene til faglig oppdatering, ifølge informanten. Dette gjøres gjennom at noen av spesialpedagogene holder innlegg om sine fagfelt, eller det hentes inn eksterne forelesere.

5.5.3 Informant 3

Informant 3 trekker fram at hun skulle ønske det var flere muligheter til "*å utvikle meg videre faglig.*" Hun deltar i et stort nettverk med spesialpedagoger, som hun antar er 6 ganger i året, der de tar opp faglige temaer, men hun etterlyser mer av dette. Informanten

påpeker også at *"samarbeidet med andre instanser gjør jo rollen som spesialpedagog, tja, lærerik og at jeg kan få nye utfordringer da, så det er fint sånn sett. For å oppnå mer av dette, føler hun at det ville være "fornuftig for avdelingen at spesialpedagogen driver med litt kursing, opplæring, hva som er nyttig."*

Informanten har også en del kontakt med PPT, i forbindelse med barn som blir tilmeldt. Hun påpeker at det er PPT som har ansvaret for den sakkyndige vurderingen, men at hun *"har ansvaret for å lage en pedagogisk plan ut ifra de papirene, og sette i gang det arbeidet med barnet, i samarbeid med avdelingen og foreldrene."* I forlengelsen av dette arbeidet har informanten ansvaret for kontakten med PPT og andre instanser videre, gjennom jevnlig samarbeidsmøter og veiledning derfra.

6.0 Drøfting

I dette kapittelet vil jeg drøfte mine resultater i lys av aktuell teori og tidligere forskning, med hovedvekt på ekspertgruppens rapport (Nordahl m.fl., 2018), for å forsøke å trekke slutninger, samt stille spørsmål rundt hvordan mine informanternes stillinger fungerer, relatert til min problemstilling

Hvordan oppleves det å jobbe som spesialpedagog ansatt i barnehagen uten kun å være knyttet direkte til enkeltvedtak?

Jeg vil også peke på fordeler og utfordringer med denne typen stilling i barnehagen, knyttet til temaer som har kommet ut av datamaterialet; informantenes stilling, det grønne feltet, internt samarbeid, eksternt samarbeid og veiledning. Gjennom dette søker jeg å gi et innblikk i mine informanternes yrkesrolle, både fordeler og ulemper forbundet med stillinger organisert på denne måten.

6.1 Informantenes stilling

Alle informantene uttrykker at de trives i stillingen sin, og at de føler at de er bedre i stand til å gjøre jobben sin nå, sammenlignet med tidligere, i det informant 1 kaller "*den gamle støttepedagogjobben*" og informant 3 beskriver som "*ambulerende spåkoner*."

Ekspertgruppens rapport beskriver dette som spesialpedagoger som veksler mellom ulike barnehager, avdelinger eller baser i løpet av arbeidstiden (Nordahl m. fl., 2018, s. 61). Likevel er det store forskjeller i hvordan arbeidstiden deres er fordelt, først og fremst ved at deler av stillingen blir bundet opp av enkeltvedtak. Alle har en forpliktelse til å følge opp enkeltvedtak i sine stillinger (for et eksempel på en stillingsinstruks, se vedlegg 9.4), men ingen av informantene som opplever at det er definert hvor mye av stillingsprosentene deres som skal være fritatt for oppfølging av enkeltvedtak. Dette er noe som potensielt kan skape utfordringer i forhold til å planlegge langsiktig, dersom det blir endringer i barnegruppens behov. Dette kan sammenlignes med det Vaags erfarte i sin studie, der informantene opplevde vage føringer for jobben som en utfordring, kombinert med uklare avgrensninger mellom allmenn- og spesialpedagogiske oppgaver. (Vaags, 2016, s. 59). Dette forsterker viktigheten av at alle som jobber rundt barna samarbeider og trekker i samme retning, med en felles forståelse for hvordan tiltakene blir lagt opp. Dette gjelder både spesialpedagogene, øvrige ansatte i barnehagen, styrer/eier, PPT og kommune. I forlengelsen av dette kan vi se lignende utfordringer knyttet til

avgrensningene mellom oppfølging av enkeltvedtak og arbeidet i det grønne feltet. Informant 3 uttrykker utfordringene ved dette når hun sier at det første hun må gjøre, er "*å gjøre plass til de vedtaksbarna som jeg har.*" Det fremstår som en potensiell utfordring for spesialpedagogene at deres tid til å jobbe forebyggende og allmennpedagogisk kan bli svekket dersom et barn i barnehagen får tildelt spesialpedagogiske timer gjennom et enkeltvedtak, dersom det ikke finnes gode strukturer for hvordan dette skal organiseres. Her kan det ligge et moralsk dilemma for barnehagen og personalet rundt hvorvidt bekymringen for et barn er så stor at saken skal meldes videre. Dersom barnehagen vet at et vedtak ikke vil føre til ekstra ressurser, men isteden spiser av tiden til spesialpedagogen, kan det gjøre at man føler at det er like hensiktsmessig å fortsette som man har gjort. I tillegg krever en tilmelding ytterligere voksenressurser fra barnehagen i form av rapportskrivning, møter og annen oppfølging. Informant 3 påpeker her at "*før så gjorde PP-tjenesten alt av kartlegging og utredning,*" men nå blir dette i større grad pålagt barnehagen. Ekspertgruppen har fremmet forslag om å redusere størrelsen på PPT markant, blant annet ved å eliminere behovet for sakkyndige vurderinger for at barn skal få ekstra støtte (Nordahl m. fl., 2018, s. 238; s. 247). Det understrekes dog at alle barn som har "*behov for varige og omfattende tiltak,*" fortsatt skal sikres rett til dette (Nordahl m. fl., 2018, s. 242). Foreløpig er det uklart hvordan dette eventuelt blir organisert, men det synes klart at en målsetning er å få ned antallet vedtak, og gjøre veien til hjelp kortere for både barn og barnehager. Uavhengig av hvordan det spesialpedagogiske tilbudet blir organisert fremover, blir det viktig å være bevisst det potensielle dilemmaet som økonomiske vurderinger kan skape. Det fremstår problematisk at barnehagenes vurdering av et barns behov for støtte potensielt kan bli påvirket av en slik økonomisk faktor, da Utdanningsdirektoratet (2017, s. 7) har påpekt at kommunen ikke kan "*avslå en søknad om spesialpedagogisk hjelp av økonomiske hensyn.*" Dette hensynet skal heller ikke spille en rolle i barnehagenes vurdering, men risikoen for at barnehagene kan tenke at det ikke er noe poeng i å melde en sak, på grunn av at det ikke vil være noen mulighet for at det utløser ekstra ressurser, er noe det er verdt å ta en diskusjon rundt. Informant 3 sier for eksempel at barn som tidligere utløste små vedtak, ikke vil gi økte ressurser, men at det blir opp til henne hvordan hun "*legger kabalen*" for å ivareta barna. Vil det da være hensiktsmessig å melde en sak, hvis det likevel vil være den samme rammen som må håndtere det, eller kan ressursene som brukes i forbindelse med en tilmelding heller brukes til direkte veiledning av barnehagene og familiene? Dette vil i så fall være i tråd med anbefalingene som ekspertgruppen (Nordahl m.fl., 2018, s. 238) kom med, når de

argumenterer for å fjerne enkeltvedtakene og knytte de spesialpedagogiske ressursene i PPT og Statped. tettere til der barna er, i skoler og barnehager. Det er mulig at man ved å overføre spesialpedagogiske tiltak, som nå er knyttet til enkeltbarn med vedtak over til det allmennpedagogiske barnehagetilbudet, kan skape bedre rammer for gode tiltak for hele avdelingen. Dette vil da komme alle barn til gode, i tråd med tankene om tidlig innsats, ved å øke den generelle kvaliteten på det allmennpedagogiske tilbudet.

6.2 Det grønne feltet

Det grønne feltet er som nevnt i innlednings- og i resultatdelen definert som den tiden spesialpedagogene har tilgjengelig til fri disposisjon, i den forstand at de ikke omfattes av barns enkeltvedtak. Kort fortalt vil en spesialpedagog som jobber X timer i uken, og ha ansvar for enkeltvedtak på til sammen Y timer i uken, ha X-Y timer i det grønne feltet. Det er naturlig å trekke linjer mellom informantenes arbeid i det grønne feltet og barnehagens arbeid med forebygging og tidlig innsats. Det brukes litt ulik terminologi for å beskrive de første forebyggende tiltakene som blir satt inn, eksempelvis bruker Buli-Holmberg (2012, s. 76-77) begrepet primær forebygging, mens Befring (2012c, s. 25-26) beskriver det som allmennforebygging. Det blir et definisjonsspørsmål hvorvidt mine informanternes arbeid innenfor det grønne feltet skal regnes som en del av dette, eller om det skal vurderes som det Befring (2012c, s. 26) kaller probleminnsiktet forebygging, som hun definerer som tiltak rettet mot barn der det finnes "*signaler om at en risikopreget situasjon foreligger.*" Buli-Holmberg (2012, s. 76-77) bruker sekundær forebygging om det samme nivået, rettet mot spesifikke risikogrupper, og forutsetter ifølge Buli-Holmberg systematisk kartlegging for å kunne sette inn hensiktsmessige tiltak så tidlig som mulig, noe alle informantene forteller at de er opptatt av å jobbe med, og er noe som også samsvarer med det Vaags (2016, s. 59) informanter beskrev.

Det varierer hvor mye tid informantene har tilgjengelig i det grønne feltet, informant 1 oppgir at hun har ganske mye tid i det grønne feltet, og uttrykker at dette gir henne fleksibilitet i forhold til hvordan hun kan løse jobben sin. Informant 2 har noe tid bundet opp av enkeltvedtak, mens informant 3 påpeker at hun i fjor ikke hadde noe tid tilgjengelig i det grønne feltet. Dette har endret seg til i år, når hun har fått en del mer tid i det grønne feltet, selv om enkeltvedtakene selvfølgelig blir prioritert. Fordi

spesialpedagogene har både enkeltvedtak og det grønne feltet de må finne tid til, ligger det en fare for at verdifull tid blir brukt for å sikre en god organisering, noe som fører til mindre tid i direkte samspill med barna. Det kan være utfordrende for spesialpedagogene dersom organiseringen av dette ikke er klarert på forhånd, og kan minne om hvordan Reinsets (2014) informanter beskrev sine forskjellige vurderinger av handlingsrom og frihet som en utfordring, og noe det er vanskelig å finne en fasit på. Både barnehagens struktur og de ansattes personlighet vil påvirke hva som er den mest hensiktsmessige måten å organisere arbeidet og samarbeidet på. Det er likevel klart at en spesialpedagog som kun trenger å forholde seg til det grønne feltet, bør ha en mer fleksibel og åpen timeplan, enn om spesialpedagogen samtidig må balansere et eller flere enkeltvedtak, noe mine informanter oppgir at de er nødt til, i varierende grad. Informant 3 er dog den eneste som påpeker at hennes hverdag må struktureres på en slik måte at oppfølging av enkeltbarn og tid i den grønne sonen ofte må deles opp etter klokkeslett, noe som kan tyde på at de andre opplever at de har nok tid tilgjengelig til å få gjort det de føler de trenger innenfor det grønne feltet. Det er da også informant 3 som oppgir at hun har minst tid tilgjengelig i det grønne feltet.

Informant 1 forteller at en del av hensikten med å jobbe på denne måten i deres barnehage er å redusere små vedtak ved å gjøre det allmennpedagogiske tilbudet godt nok til å ivareta disse barna. Små vedtak regnes da som 5 eller færre timer i uken. Hun påpeker også at for hvert vedtak de får, *"vil det gjøre noe med min kapasitet i grønn sone."* Hovedformålet med ekspertgruppens (Nordahl m. fl., 2018, s. 52) arbeid var å sikre barn *"tidlig og nødvendig hjelp,"* noe som blir vanskeliggjort når informantene får mindre tid tilgjengelig i grønn sone. Det blir en vanskelig balansegang mellom å bruke spesialpedagogens tid på det Buli-Holmberg (2012, s. 76-77) kaller allmenn- og sekundærforebygging, som er rettet mot hele barnegruppen og barn som står i fare for å utvikle vansker, og det hun kaller tertiærforebygging, som forenklet kan beskrives som rettet mot de barna som har utviklet så store vansker at det blir fattet et enkeltvedtak. Både informantene og ekspertgruppen synes enige i at det er en stor fordel at mest mulig av styrkingen rundt barna foregår på et så tidlig stadie som mulig, slik at behovet for å fatte enkeltvedtak reduseres. Dette kan bare gjøres gjennom målrettet arbeid med tidlig innsats, som mine informanters stillinger er ment å være en viktig del av. For å kunne jobbe langsiktig med forebygging av utvikling av vansker, som er en viktig del av det å redusere

antallet små vedtak, kreves det et godt samarbeid i personalet, og en forutsigbar struktur. Helland (2012, s. 603) påpeker at "*ekstra bemanning kan bety en stor kvalitetsøkning i tilbudet til barnet,*" men at det kan være en utfordring å ivareta barnets rett til inkludering, dersom spesialpedagogen i for stor grad føler eneansvar for dette barnet. Det er med andre ord en nødvendighet med god struktur og planlegging for at den spesialpedagogiske støtten skal fungere som den er tenkt. Tøssebro og Lundebys (2002) undersøkelse av den spesialpedagogiske oppfølgingen i barnehagene viser også at utfordringene som blir trukket fram i stor grad gjelder organiseringen av det spesialpedagogiske tilbudet. Det er en del år siden denne undersøkelsen ble gjennomført, men foreldrene i undersøkelsen satt igjen med "*et inntrykk av manglende stabilitet, av tilfeldigheter og nødløsninger,*" når de skulle beskrive det spesialpedagogiske opplegget i barnehagene (Tøssebro og Lundebys, 2002, s. 114). Dette kan vi kjenne igjen i informantenes beskrivelser av hvordan de må balansere arbeidet i det grønne feltet opp mot arbeidet med å ivareta de rettighetene som ligger i enkeltvedtakene som finnes i barnegruppa. I tillegg vil andre påvirkninger i personalgruppa, som kan være at noe uforutsett skjer, enten det er sykdom eller annet, bidra til å skape en uro i barnegruppa. Dette er noe som barna kan reagere på, og som kan gå ut over det spesialpedagogiske arbeidet. Dette gjelder også dersom avdelingen er vant til å ha spesialpedagogen som en støtte i enkelte tidsrom, men dette må reduseres på grunn av eksempelvis et enkeltvedtak på en annen avdeling. Informant 2 sier noe om denne utfordringen, når hun beskriver hvordan de små vedtakene på 3 til 5 timer ikke lenger utløser ekstra ressurser, men at det da er opp til henne hvordan hun "*legger kabalen.*" Barnehagene er pålagt å sette av en ressurs til å følge opp vedtakene i det antallet timer som skrives (Barnehageloven, 2005, §19d), men det skaper en vanskeligere arbeidssituasjon for spesialpedagogene når disse timene potensielt spiser av den tiden de har i det grønne feltet. Dette krever at det ligger klare rammer i bunn som er forankret i hele barnehagen, for å kunne få fullt utbytte av den ressursen en "ekstra" spesialpedagog tilgjengelig hele tiden er.

Opplevelsene til pedagogene med å jobbe i det grønne feltet er positive, men det er viktig at rammene for stillingen er solid forankret i både barnehagen og kommunen. I alt arbeid i barnehagen, og kanskje spesielt i arbeid med barn som strever, vil forutsigbarhet og langsiktig tenking være viktig for å sikre gode opplegg og utvikling. Dette understrekes av Lov om barnehager (Barnehageloven, 2005) §19e, og selv om barnehagene ikke har krav

om å lage individuelle tiltaksplaner (ITP), slik skolene har krav om individuelle opplæringsplaner (IOP) etter Opplæringslova (1998) §5.5, er dette likevel noe de fleste bruker for å ivareta et langsiktig perspektiv i arbeidet. Informant 3 påpeker at hun kjenner på dette spenningsfeltet mellom "*hva kommunen sier at mandatet til spesialpedagogen skal være,*" og styrernes oppfatning av hva stillingen skal inneholde. Det varierer hvordan dette blir lagt opp, men ideelt sett hadde det etter min mening vært ønskelig at stillingene kom med ufravikelige krav og føringer, for eksempel til hvor mange prosent av tiden som skal være i det grønne feltet, og eventuelt en begrensning på antall barn spesialpedagogen skal ha hovedansvaret for. Det er ikke heldig at spesialpedagogene og barnehagene står i fare for å havne i en situasjon der de ved å gjøre jobben sin, setter seg selv i en situasjon der de gjør det vanskeligere å gjøre jobben i fremtiden, dersom de ved å melde barns behov videre til PPT, eksempelvis får mer papirarbeid å gjøre selv. Dette er selvfølgelig et "best case-scenario," som stiller større krav til både økonomiske bevilgninger og personalressurser for at det skal bli en styrking i praksis og ikke kun i teorien, ved å unngå at spesialpedagogene blir spredd over for mange enkeltbarn eller barnehager. Denne balansegangen mellom økonomi og potensiell styrking må vurderes av hver enkelt kommune, for å oppnå et best mulig kompromiss, til det beste for helheten. Det sier seg selv at det ikke er realistisk eller nødvendigvis hensiktsmessig å ha en voksen per barn i barnehagene, for å gå til det ekstreme ytterpunktet, men i lys av nåtidens situasjon i feltet, først og fremst gjennom ekspertgruppens (Nordahl m. fl., 2018) rapport og den kommende stortingsmeldingen, er det naturlig at hver enkelt kommune ser på hvordan både det allmenn- og spesialpedagogiske arbeidet i barnehagene kan styrkes.

6.3 Samarbeid med personalet

Alle informantene oppgir at det å få et tettere samarbeid med personalet på avdelingene er en styrke med denne måten å jobbe på. Informant 1 beskriver det som at hun kan komme inn på avdelingen, og oppleve det som at de "*voksne ansiktene sier hei, så fint at du kommer.*" Hun påpeker at det ikke kommer av seg selv, men at det krever en investering over tid for å skape en god relasjon til både barn og voksne. Informant 2 påpeker det samme, at det har tatt tid å bli kjent med de andre voksne, for å få en forståelse for hva som er "*ulikt på hver avdeling.*" Jevnlig kontakt over tid er en viktig forutsetning for å skape gode relasjoner, og det er en nødvendighet med "*gode systemer for deling av informasjon*" (NOU, 2009:22, s. 54), noe som ifølge informantene er enklere i den

stillingen de har nå, sammenlignet med tidligere erfaring med ambulerende spesialpedagoger, både ved å jobbe slik selv (informant 1 og 3), og erfaring med å ha eksterne spesialpedagoger innom egen avdeling (alle).

6.3.1 Veiledning

Alle informantene opplever at de blir brukt som en veiledende ressurs, men i varierende grad fra avdeling til avdeling. Hvordan samarbeidet mellom spesialpedagogen og avdelingene skal være, og i hvor stor grad avdelingene føler de har behov for veiledning kan være individuelt, men det er i hvert fall en forutsetning for et godt samarbeid at de får nok tid til å utvikle relasjonene. Informant 3 oppgir blant annet at denne relasjonen gjør det enklere for henne å komme i en naturlig "*posisjon til å veilede, og være en modell.*" For å kunne være i en god posisjon til å veilede, påpeker Killén (2012, s. 60-62) betydningen av regelmessighet og relativt hyppige veiledningssamtaler. Dessverre så er ofte barnehagehverdagen hektisk, og det kan være vanskelig å finne tid til å sette seg ned og ha formelle veiledningssamtaler innad i personalet, da det går på bekostning av tiden ansatte har sammen med barna. Derfor blir det ekstra viktig at de voksne lærer hverandre å kjenne, og jobber for å utvikle et godt samarbeid i hverdagen, for å kunne kommunisere godt rundt situasjoner når de oppstår. Vi kan sammenligne dette med det Killén (2012, s. 135) kaller direkte veiledning, som hun beskriver som mer uformell og behovsprøvd. Lauvås, Lycke & Handal (2016, s. 215) beskriver slike spontane, uformelle samtaler som "*Ad-Hoc*"-veiledning, som er bedre enn ingenting, men neppe fullt ut kan erstatte de organiserte, formelle veiledningene, for å sikre at veisøker har forstått innholdet i veiledningen. Det vil alltid være nødvendig med en klar plan for når og hvordan man skal få snakket sammen, planlagt og gjennomført formelle veiledningssamtaler, noe som krever god organisering av hele barnehagen, for å sikre at både det allmenn- og spesialpedagogiske personalet får tid til nødvendig oppfølging.

Fordi spesialpedagogene jobber med flere avdelinger, og dermed flere små personalgrupper, stiller det store krav til spesialpedagogens evne til å tone seg inn til hva som er nødvendig og hensiktsmessig å bidra med i akkurat denne gruppen. Dette kan gjelde både hvor mottakelige de ansatte er for innspill, hvordan innspillene skal presenteres, og hvilke områder avdelingen trenger mer informasjon og veiledning på.

Informant 3 påpeker denne utfordringen når hun beskriver hvor forskjellig hverdagen kan være på ulike avdelinger: *"Noen avdelinger jeg er på, de suger jo til seg alt, og er kjempeinteressert, mens andre tenker at spesialpedagogene er der, så er vi andre her."* Informant 2 sier om det samme at hun har brukt tid på å skape relasjoner til de ulike avdelingene, men at alle nå tar kontakt med henne, *"i en sånn veiledende rolle. Hva tenker du om det? Kan du komme innom og kikke litt?"* Historisk har spesialpedagogen ofte operert på utsiden av det ordinære personalet, for eksempel ved at de har vært ambulerende, det vil si at en spesialpedagog har hatt ansvar for oppfølging av flere barnehager (Nordahl m. fl., 2018, s. 61). Hensikten med den måten mine spesialpedagogers stillinger er organisert virker imidlertid å være å skape et tettere samarbeid. Informant 1 fremhever fordelene med at hun har *"åpen dør"* på sitt kontor, og at dette også er med på å redusere avstanden mellom spesialpedagogen og de øvrige ansatte. Og bare det at både spesialpedagogen og kontoret er på barnehagen hele tiden bidrar nok til dette, ved at man ser hverandre i gangene, og møtes på pauserommet. Gjennom dette skapes det en uformell kontakt i tillegg til den formelle, som bidrar til å ufarliggjøre spesialpedagogen, og dens rolle. Mørland (2017, s. 208) nevner inkludering som en nødvendighet for at spesialpedagogen skal kunne samarbeide godt med personalet, og det å være en fullverdig del av personalgruppen i barnehagen bidrar trolig til dette. Utfordringen med dette kan være fundamentale uenigheter i forhold til pedagogisk grunnsyn og tanker om rollefordeling, som kan vanskeliggjøre samarbeidet. I så fall vil det igjen stilles krav til formelle retningslinjer for spesialpedagogens rolle, og at eventuelt lederen trer inn for å bidra til å håndtere konflikten.

6.3.2 Fleksibilitet

Alle informantene trekker fram fleksibilitet i hverdagen som en forutsetning for å kunne gjøre en god jobb. Dette gjelder både i forhold til organisering og struktur av egen tid, og arbeidsmetoder. Informant 1 fremhever spesielt at dette gir henne en bedre mulighet til å hjelpe barna gjennom et godt samarbeid med personalgruppen, sammenlignet med hennes tidligere erfaring som ambulerende spesialpedagog. I den rollen hadde hun ansvar for flere barnehager i løpet av arbeidstiden (Nordahl m. fl., 2018, s. 61). Hun beskriver den gamle måten å jobbe på som *"idiotisk,"* på grunn av at barna da var nødt til å tilpasse seg spesialpedagogens timeplan, og ikke motsatt. Informant 2 påpeker at denne måten å jobbe på i tillegg fort blir stigmatiserende, fordi barna raskt legger merke til hvem det er som

blir midtpunkt for den som kommer utenfra. Dette kan være en utfordring uansett hvordan de spesialpedagogiske tiltakene blir organisert, men muligheten spesialpedagogen har til å skape en relasjon til alle barna, vil blant annet kunne gi spesialpedagogen bedre forutsetninger for å skape opplegg rundt de barna som man er usikre på.

Alle informantene oppgir at deres hverdag i utgangspunktet følger en ganske fast ramme, men at det hele tiden er rom for å endre på dette, dersom en avdeling har ønske om litt tettere oppfølging rundt et barn, eller en situasjon. Dette tilpasses da ut ifra "*de forutsetningene som er i planen,*" ifølge informant 2. Informant 3 er den eneste som sier at hennes timeplan for det meste må følge klokken, for å sikre at hun får gjennomført den oppfølgingen hun skal ifølge enkeltvedtakene. Likevel oppgir hun også at det er positivt at personalet kan ta kontakt, for eksempel for å be henne om å "*se litt ekstra på det barnet,*" og at dette da blir lagt inn i timeplanen der det passer. En hovedårsak til at denne typen stillinger blir opprettet i enkelte kommuner og barnehager, er nettopp å kutte ned avstanden fra avdelingen og til relevant fagkompetanse, for å sikre barna god oppfølging så tidlig som mulig. Dette er i høyeste grad i tråd med de føringene som ble lagt av ekspertgruppen (Nordahl m. fl., 2018). Derfor er det viktig for barnehagene og kommunene å ha en diskusjon på hvor langt stillingen skal strekkes i forhold til enkeltvedtak, møtevirksomhet etc. Dersom de forebyggende spesialpedagogene skal kunne jobbe med å "avverge" vansker før de oppstår og får utvikle seg, kreves det nok tid tilgjengelig til å fungere som en styrking rundt barnet med en gang personalet blir oppmerksom på noe. Det synes klart at mulighetene til å gjøre dette blir mindre når en større andel av spesialpedagogens stilling blir bundet opp av enkeltvedtak, slik som informant 3 beskriver. De økonomiske rammene vil her spille en rolle, da barnehagene har gjort en ekstra investering for å skape rom for de spesialpedagogiske stillingene, selv om det eventuelt fortsatt er enkeltvedtakene som skal dekkes først. En potensiell utfordring er knyttet til hvor stort økonomisk handlingsrom barnehagene har til å utvide staben dersom det er behov for det, enten det er ved relativt kortvarige behov som sykdom og ferie, eller mer langvarige endringer i behovene til barnegruppen. Dersom barnegruppen får nye enkeltvedtak, er det lovbestemt at dette skal følges opp (Barnehageloven, 2005, §19d), og det må her balanseres hvordan den spesialpedagogiske ressursen blir brukt.

6.3.3 Turer og overganger

Både informant 1 og 2 trekker fram turer som en arena der de ofte blir brukt for å gi enkeltbarn ekstra støtte. Spesielt informant 2 har en stor del av stillingen sin knyttet opp mot avdelingenes turdager, da hun opplever at dette er en god arena for henne til å skape god kontakt med mange barn. Muligheten til å ha en ekstra voksen med som støtte til personalet vil da selvfølgelig være en fordel, som forhåpentligvis kan ivareta barna som strever i denne situasjonen. Informant 2 oppgir også at hun forsøker å gå fra avdeling til avdeling når det er naturlig, for eksempel når de *"går ut på tur, eller de går hjem fra tur."* Det er mange barn som har utfordringer med overganger i løpet av dagen, for eksempel av- og påkledning, eller måltider, så det å vite når det er riktig å gå inn og ut av en barnegruppe, er en viktig del av en slik stilling. Denne balansegangen kan sammenlignes med Eriksens (2014, s. 111) pedagogiske diskurs, der hun fokuserer på hva som er best for barn generelt sett, både som hun sier ut fra hva forskning generelt viser, men også hva det enkelte barn gir uttrykk for at det har behov for.

I og med at informantenes stillinger går utenpå de kravene som stilles til grunnbemanningen i barnehager, som er definert av den nye bemanningsnormen for barnehagene (Barnehageloven, 2005, §18), har de i utgangspunktet full frihet til å velge selv når de ønsker å være på en avdeling og når de vil gå over til noe annet. Likevel er det klart at det ikke er hensiktsmessig å bytte frem og tilbake uten en konkret plan. Spesielt for barn som strever med noe i barnehagehverdagen er forutsigbarhet viktig, men alle barn har godt av å vite hvor de har de voksne. Informant 3 understreker at *"det må være en plan på det (Min merknad: samarbeidet), hvis ikke går bare alle oppå hverandre, sånn at en ekstra ressurs er ikke bare en ekstra ressurs."* Det er med andre ord opp til hele personalet i fellesskap å komme fram til den mest hensiktsmessige måten å bruke de ressursene de har, både spesialpedagogen og de øvrige ansatte som er til stede til enhver tid, til det beste for barna. Dette illustreres av informant 1, når hun beskriver hvordan hun i perioder med mye vikarbruk på avdelinger, har valgt å gjøre et eget tilrettelagt opplegg i mindre gruppe for de barna som de vet ofte strever med å forholde seg til nye voksne. Hun understreker dog at kravene til grunnbemanning også da skal være dekt opp av andre voksne, men at dette kan være et fornuftig tiltak for å gi barna en best mulig hverdag, igjen i tråd med Eriksens (2014, s. 111) pedagogiske diskurs. Et annet eksempel på hvordan spesialpedagogen kan brukes, kommer fra informant 2, som forteller at hun av og til deltar

på turer i mindre grupper. Hun kan da telles som en voksen i grunnbemanningen, for å sikre at antallet voksne per barn oppfyller kravene, men også dette er gjort med hensyn på å skape tettere oppfølging av barna, uten at gruppestørrelsen må begrenses av hvor mange voksne fra grunnbemanningen som deltar på turen, når det er hensiktsmessig å ha med et eller to ekstra barn.

En slik variasjon i arbeidsmåter og nye situasjoner i løpet av arbeidsdagen stiller som nevnt store krav til spesialpedagogens og personalets evne til å være fleksible og tilpasse seg det som skjer i løpet av en dynamisk og hektisk barnehagehverdag. NOU (2009:22, s. 54) trekker fram *"klare og realistiske mål, klart definerte roller, sterk ledelse, styring på tvers av tjenester og gode systemer for deling av informasjon"* som viktige elementer i arbeidet med å skape et godt klima for samarbeid. Det er ingen tvil om at spesielt gode systemer for deling av informasjon kan bli utfordret av en hektisk barnehagehverdag, noe som stiller store krav til de ansattes samarbeidsevne.

6.4 Eksterne samarbeidspartnere

I dette delkapittelet vil jeg beskrive spesialpedagogenes kontakt og samarbeid med eksterne ressurser, det vil si PPT, spesialpedagoger i andre barnehager, og eventuelle andre ressurser som er tilgjengelige for mine informanter.

6.4.1 Tverretatlig samarbeid

Alle informantene oppgir at de har en del kontakt med eksterne instanser gjennom sin stilling, blant annet forteller informant 1 at de regelmessig har kontakt med forebyggende barnevern i kommunen, i tillegg til at informanten har ansvar for barnehagens samarbeid med PP-tjenesten. Informant 2 forteller også om utstrakt kontakt med PPT, hovedsakelig for å søke veiledning rundt enkeltbarn. Dette gjelder barn som har enkeltvedtak, men det finnes også muligheter for å drøfte andre barn. Informanten trekker fram betydningen av tett kontakt mellom barnehagen og kontaktpersonene for å kunne ha et godt samarbeid, og sikre hurtig tilbakemelding når de ber om innspill, både i saker som PPT formelt er inne i, og for mer uformelle henvendelser. Informant 3 påpeker at selv om det er PPT som har det formelle ansvaret for den sakkyndige vurderingen av enkeltbarn, vil det bli hennes jobb å

følge opp vedtaket i barnehagen, og at hun gjennom dette har jevnlig møter med de instansene som er inne i hver enkelt sak. Et av ekspertgruppens forslag til omorganisering av det spesialpedagogiske arbeidet er å overføre en større del av ressursene i PPT og Statped. nærmere barna, totalt ca. 1600 stillinger (Nordahl m.fl., 2018, s. 247). Det er foreløpig uklart hvordan disse stillingene er tenkt å bli plassert, men en sannsynlig løsning er å la de jobbe i barnehagene slik som mine informanter jobber, i stillinger som er mer preget av direkte oppfølging av barn, sammenlignet med hvordan PPT arbeider i dag. Informant 3 fremhever betydningen av disse møtene med eksterne samarbeidspartnere, og muligheten til å søke veiledning som en stor fordel i hennes arbeid med barn med enkeltvedtak. Det er naturlig å tro at disse fordelene vil bli forsterket dersom samarbeidspartnerne blir knyttet enda tettere til barnehagen og barnet.

Det synes naturlig at et mål med å ha spesialpedagoger i alle barnehagene bør være å redusere tiden det tar før hensiktsmessige tiltak blir satt inn når barnehagen i samråd med foreldrene opplever at et barn virker å ha utfordringer av en eller annen art. Det kan diskuteres hvorvidt det skal være et mål å redusere antallet spesialpedagogiske vedtak som fattes i barnehagene, blant annet blir det foreslått av ekspertgruppen (Nordahl m.fl., 2018) å ta bort den individuelle retten til spesialpedagogisk hjelp til fordel for et bedre systematisk arbeid. Men uavhengig av om det blir flere eller færre enkeltvedtak gjennom å ha flere spesialpedagoger i barnehagene, er det ingen tvil om at ressursene som finnes i barnehager, PPT og andre instanser i det spesialpedagogiske hjelpeapparatet kan brukes på en mer effektiv måte, til det beste for barna, enn det gjøres i dag. Informant 1s opplevelse av at hun *"kommer mye bedre i posisjon til å utfordre barn, men også kommer mye mer sann under huden på dem,"* gjennom den måten hennes stilling er organisert på, indikerer at det er klare fordeler forbundet med en slik "bonus-stilling" utenpå den ordinære grunnbemanningen. Så vil tiden vise hvilke lovendringer og vedtak som vil følge av den endelige politiske behandlingen av ekspertgruppens rapport (Nordahl m. fl., 2018), som er ventet i form av en stortingsmelding høsten 2019 (Regjeringen, 2019). Et hensyn som da naturlig kommer inn, er Eriksens (2014, s. 110) politiske diskurs, knyttet til hva som er mulig å få til, der blant annet tilgjengelighet av personal og økonomi vil spille inn. For barnehager som allerede har valgt å gjøre et valg om å ansette ekstra ressurser i tillegg til den lovpålagte bemanningsnormen (Barnehageloven, 2005, §18), i mine informanternes tilfelle gjennom en spesialpedagog, vil det være ekstra viktig å se hvordan de eventuelle

nye føringene som vil følge av både høstens kommunevalg og stortingsmeldingen som er ventet å komme, basert på ekspertgruppens rapport (Nordahl m.fl., 2018).

6.4.2 Spesialpedagogisk nettverk

Alle informantene oppgir at de deltar i en eller annen form for nettverk med øvrige spesialpedagoger i sine kommuner. Felles for alle møtene er diskusjoner og innlegg rundt faglige temaer, med fokus på å bli kjent med andre spesialpedagoger i kommunen og deres kompetanser, i tillegg til egen faglig utvikling. Informant 3 etterlyser mer nettverksaktivitet, og fremhever at samarbeid med spesialpedagoger og andre instanser gjør arbeidet som spesialpedagog lærerikt og at det utfordrer henne som fagperson. Informant 1 og 2 forteller at de opplever det som en fordel å få kontakt med andre spesialpedagoger, at det ifølge informant 2 gjør det *"mye enklere å spørre hvis jeg lurer på noe."* Informant 1 opplever dog samarbeidet som *"litt sånn tilfeldig. Og personavhengig,"* noe som illustrerer både mulighetene og utfordringene med et slikt, mer uformelt nettverk. Det blir i stor grad opp til hver enkelt hvor mye de ønsker å bidra og benytte seg av det utenfor de organiserte samlingene, men det er i hvert fall viktig at alle er bevisst på muligheten til å ta kontakt med hverandre. Siden det ikke er formelt regulert hvordan samarbeid og veiledning utenfor møtene skal foregå, er det ikke sammenlignbart med det Killén (2012, s. 21) beskriver som intern veiledning, der ansvaret er definert å ligge hos veileder.

6.4.3 Kursing og videreutdanning

Informant 3 forteller at hennes følelse er at det ville vært en fordel for barnehagen og avdelingene at spesialpedagogen i større grad enn nå fikk relevant kursing og opplæring i de vanskene som måtte være aktuelle for barnehagen. Informant 2 opplever at hun har god tilgang på kurs gjennom barnehagen, så lenge *"det er gjennomførbart i forhold til jobben."* Det vil alltid være en balansegang mellom behovet for mer kunnskap gjennom eksempelvis å sende noen på kurs, og behovet for at den voksne er tilstede i barnehagen. Informant 1 påpeker også at hun, på tross av å ha tatt mye utdanning, først og fremst har skjönt hvor mye det er hun ikke kan, slik at behovet for å lære mer og utvikle seg ifølge henne blir sterkere og sterkere med mer kursing. Det er også et ønske at ansatte i barnehagene skal ha tilgang på og insentiver til å ta videreutdanning

(Kunnskapsdepartementet, 2018), for å sikre en stadig bedre barnehage i fremtiden. Dette blir et dilemma for barnehagene, som må vurdere hvor mye av stillingen til spesialpedagogene som skal bindes opp til kursing, vurdert opp mot behovet til barna av at de er tilstede i barnehagen. Det blir interessant å se hvordan de ca. 1600 stillingene som ekspertgruppen (Nordahl m.fl., 2018, s. 247) ønsker å frigjøre fra PPT og Statped. kan tenkes brukt for å gjøre både veiledning og kursing enklere å gjennomføre for barnehagene. I tillegg bidrar usikkerheten og variasjonen i antall timer i det grønne feltet kontra enkeltvedtakene til at det kan bli vanskelig for kommunene å sette ytterligere kursing, utover de spesialpedagogiske nettverkene som allerede finnes, i system. Dette gjør at det blir opp til hver enkelt barnehage med deres spesialpedagoger å finne den løsningen som er mest hensiktsmessig for dem, både basert på personalbruk og økonomi.

7.0 Avslutning

I dette kapittelet vil jeg først sammenfatte mine funn, og peke på noen tendenser i det som mine informanter har beskrevet, rundt min problemstilling:

Hvordan oppleves det å jobbe som spesialpedagog ansatt i barnehagen kun uten å være knyttet direkte til enkeltvedtak?

Til slutt vil jeg presentere forslag til andre vinklinger det kan være relevant å forske videre på innenfor dette temaet.

7.1 Oppsummering av funn

Her vil jeg kort oppsummere mine funn innenfor de temaene jeg har presentert i drøftingen.

7.1.1 Informantenes stilling

Mine informanter uttrykker stor tilfredshet med hvordan deres stillinger gjør de i stand til å gjøre jobben sin nå, sammenlignet med tidligere erfaringer. De opplever en større fleksibilitet i hvordan de kan legge opp arbeidsdagen til det beste for barna, og at barnehagene i større grad enn tidligere evner å være i forkant i arbeidet med barn som står i fare for å utvikle vansker. Hvorvidt dette fører til færre barn som får et enkeltvedtak er for tidlig å si, men det synes klart at det er kortere vei til hjelpetiltakene gjennom innføringen av denne typen stilling. Likevel oppleves det en usikkerhet knyttet til i hvor stor grad stillingen blir påvirket av barnehagens enkeltvedtak. Det er klart at jo flere av spesialpedagogens timer som er knyttet opp mot enkeltbarn istedenfor å være i det grønne feltet, legger ekstra press på deres evne til å jobbe etter prinsippet tidlig innsats. Ønsket om å være fleksible i måten arbeidet gjøres på blir også påvirket av dette, og illustreres blant annet av at den informanten som har minst tid tilgjengelig i det grønne feltet, også er den som i størst grad ser seg nødt til å timefeste når hun skal gjøre ulike oppgaver gjennom dagen.

7.1.2 Det grønne feltet

Det er foreløpig ikke så mange spesialpedagoger som jobber i stillinger som er regnet som kun forebyggende, men det å innføre slike stillinger kan være en aktuell del av den forventede moderniseringen av det spesialpedagogiske feltet som er ventet gjennom stortingsmeldingen høsten 2019 (Regjeringen, 2019), som skal følge opp ekspertgruppens rapport (Nordahl m.fl., 2018). Erfaringene til mine informanter tyder på at dette kan være et positivt steg i utviklingen av det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen, men at det i så fall bør følge med klare føringer for hvordan stillingene skal brukes, slik at dette ikke blir en forebyggende ressurs kun på papiret, men også i praksis, som en reell styrking av barnehagens bemanning. Likevel er det viktig at det ikke blir for stive rammer for hvordan arbeidet i det grønne feltet skal være, da fleksibiliteten i deres stillinger er noe informantene trekker fram som spesielt positivt med denne måten å jobbe på. Det kan også sees på som en tillitserklæring til fagfeltet og spesialpedagogen at hver enkelt får lov og rom til å forme arbeidet etter deres hverdag, til det beste for både barn og voksne. Økte ressurser og muligheter innenfor det grønne feltet er også en mulig konsekvens av ekspertgruppens rapport, som ønsker å bringe det spesialpedagogiske hjelpeapparatet nærmere barna (Nordahl m.fl., 2018, s. 247). Jeg vil trekke fram Morkens undring om det ikke er "*slik at man trenger spesialpedagoger for å ta vare på alle mennesker*" (Morken, 2007, s. 97). Lett omskrevet kan man i hvert fall si at alle barn har behov for litt ekstra støtte og oppmerksomhet, og kanskje kan innføring av slike "*ekstra*" stillinger bidra til dette? Om vi tar utgangspunkt i ekspertgruppens forslag om å frigjøre ca. 1600 stillinger fra PPT og Statped., kan disse være en god start i dette arbeidet (Nordahl m.fl., 2018, s. 247).

7.1.3 Samarbeid med personalet og eksterne samarbeidspartnere

Informantene opplever også at deres rolle i samarbeidet med personalet har vært nødvendig å jobbe en del med, men at det nå fungerer godt. Blant annet har manglende tid til veiledning, og variasjoner i hvor mottakelige ulike avdelinger har vært for veiledning vært utfordrende. Det er selvfølgelig variasjoner fra avdeling til avdeling, men alle opplever det som en fordel å være i forkant i forhold til når de kommer inn i arbeidet med barna, sammenlignet med tidligere erfaringer med spesialpedagoger som blir ansatt i barnehagene i etterkant av et enkeltvedtak. Det trekkes også fram positive erfaringer med

en kortere vei til ekstern hjelp fra for eksempel PPT, i tillegg til et ønske om tett samarbeid med andre spesialpedagoger for å utveksle erfaringer og få faglig utvikling.

7.2 Videre forskningsmuligheter på området

Som tidligere nevnt befinner spesialpedagogikken seg i et skjæringspunkt, der høstens stortingsmelding som er på trappene og eventuelle endringer som vil følge av den, kommer til å påvirke hvordan feltet vil endre seg i fremtiden. Det er ingen tvil om at feltet har tatt mange og positive steg fra spesialpedagogikkens røtter, som besto i hovedsak av spesialskoler, der personer med lignende vansker ble samlet (Befring, 2012a, s. 34), og fram til hvordan arbeidet er organisert i dag. Det er bred enighet om at tilbudet i dag i større grad ivaretar barns egenverd og rettigheter enn slik det spesialpedagogiske arbeidet ga rom for i starten. Det har blant annet blitt et større fokus på inkludering gjennom Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994). Uavhengig av høstens stortingsmelding og de føringene den vil legge for feltet de nærmeste årene er det likevel en del områder det kan være naturlig å undersøke videre, basert på resultater fra mitt forskningsprosjekt. Først og fremst vil det være relevant å se på hvordan innføringen av spesialpedagoger i disse stillingene påvirker antallet enkeltvedtak i barnehagene, og videre hvordan barnas utvikling gjennom barnehage- og skoleløpet blir. Hensikten med slike tiltak er først og fremst å gi barna tettere og bedre tilpasset oppfølging, slik at det spesialpedagogiske arbeidet kan legge til rette for at barn kan oppleve større mestring og utvikle seg i en positiv retning. Derfor er det svært naturlig å undersøke om dette faktisk er tilfelle.

En annen vinkling rundt dette temaet som kan være relevant å se på, er det direkte personalsamarbeidet innad i barnehagen, hvordan spesialpedagogens rolle innvirker på det allmennpedagogiske arbeidet, og hvordan barnehagen benytter seg av spesialpedagogens kompetanse. Som nevnt savner mine informanter til en viss grad rammer for deres rolle, noe som gjør det relevant å se på hvordan dette kan løses innenfor det spesialpedagogiske og allmennpedagogiske arbeidet i barnehagen. Dette er også informasjon som kan være interessant å ha med i utformingen av det fremtidige spesialpedagogiske arbeidet i barnehage og skole.

Det kan også være interessant å undersøke det direkte samarbeidet mellom spesialpedagoger ansatt i forebyggende stillinger, og spesialpedagoger i samme barnehage ansatt for å følge opp enkeltbarn. Som nevnt blir disse oppgavene blandet for mine informanter, men de uttrykker stor tilfredshet med muligheten til å jobbe i det grønne feltet. Det kommer derimot ikke frem hvordan samarbeid med eventuelle andre spesialpedagoger i barnehagene fungerer, noe som gjør dette interessant å se på, både for barnehagens personalgruppe som helhet, men spesielt for å vurdere behovet for å etablere klare retningslinjer for det som da i så fall vil være ulike spesialpedagogiske roller. Det er videre noe som også kan være relevant for å eventuelt etablere en struktur som kan gi spesialpedagogrollen status som en beskyttet tittel.

Masteroppgavens omfang har gjort at jeg kun har sett på spesialpedagogenes rolle og personlige opplevelse av sitt arbeid, med hovedfokus på det grønne feltet, men det hadde også vært interessant å få flere perspektiver på hvordan innføringen av denne typen stilling i barnehagene oppleves av andre i barnehagene og kommunene. Jeg har i denne studien gått inn på spesialpedagogens opplevelse, men det er mange andre perspektiver som også hadde vært interessant å analysere dette temaet fra. Dette kan være både andre ansatte i barnehagen, PPT og andre kommunale instanser som samarbeider med barnehagene. Også foreldrenes perspektiv hadde vært interessant å få fram.

8.0 Litteraturliste

- Aadland, E. (2015). *"Og eg ser på deg..." – Vitenskapsteori i helse- og sosialfag*. Oslo: Universitetsforlaget
- Arnesen, A-L. & Simonsen, E. (2011). *Spesialpedagogikk - merkevare i epistemisk drift? Refleksjoner i et barnehageperspektiv*. Norsk Pedagogisk Tidsskrift Årgang 95, side 115-128.
- Askildt, A. & Johnsen, B., H. (2012). Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling i Norge. I Befring, E. & Tangen, R. (red.). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Barnehageloven (2005). *Lov om barnehager*. (LOV-2005-06-17-64). Hentet 10.08.19 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Befring E. (2012a). Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I Befring, E. & Tangen, R. (red.). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Befring E. (2012b). Forebygging blant barn og unge i et psykososialt perspektiv. I Befring, E. & Tangen, R. (red.). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Befring, E. (2012c). Forebygging – tidlig innsats til barns beste. I Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (red.). *Tidlig innsats – Bedre læring for alle?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Berger, O., G. (2011). *Om hermeneutikken som vitenskapsteoretisk retning, dens epistemologi og metode og kritikk av den*. PHD-Paper, hentet 09.09.18 fra [https://www.academia.edu/28061290/ Om_hermeneutikken_som_vitenskapsteoretisk_reting_dens_epistemologi_og_metode_og_kritikk_av_den](https://www.academia.edu/28061290/Om_hermeneutikken_som_vitenskapsteoretisk_reting_dens_epistemologi_og_metode_og_kritikk_av_den)
- Buli-Holmberg, J. (2012). Tidlig innsats og forebyggende arbeid i barnehagen. I Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (red.). *Tidlig innsats – Bedre læring for alle?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Elster, J. (2015). Er etisk skjønn jevnt fordelt? I Fossheim, H., J. & Ingierd, H. (red.): *Etisk skjønn i forskning*. Oslo: Universitetsforlaget

- Eriksen, E. (2014). Spesialpedagogisk arbeid i framtidens barnehage – i spennet mellom individ og fellesskap. I Germeten, S.: *De utenfor: forskning om spesialpedagogikk og spesialundervisning*. Bergen: Fagbokforlaget
- Fekjær, S., B. (2016). *Statistikk i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Gadamer, H-G. (2010). *Sannhet og metode – Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oversatt av Holm-Hansen, L. Oslo: Pax Forlag A/S
- Gjems, L. (2012). Kontekstuell veiledning. I Ulvestad, A., K. & Kärki, F., U. (red.): *Flerstemt veiledning*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Oslo: Universitetsforlaget
- Groven, B. (2017). Organisering av spesialpedagogisk hjelp i barnehagen: Ordninger, begrunnelser og dilemmaer. I Lyngseth, E., J. & Mørland, B. (red.): *Tidlig innsats i tidlig barndom*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Groven, B. & Rostad, A., M. (2017). Forebygging og tidlig innsats – En historisk, ideologisk og teoretisk innramming. I Lyngseth, E., J. & Mørland, B. (red.): *Tidlig innsats i tidlig barndom*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Hausstätter, R., S. & Vik, S. (2016). Spesialpedagogikkens paradigmatisk posisjoner og praksisregimer. I Hausstätter, R., S. & Reindal, S., M. (red.). *Spesialpedagogikk: fagidentitet og samfunnsnytte*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Helland, S. (2012). Spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. I Befring, E. & Tangen, R. *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Killén, K. (2012). *Profesjonell utvikling og faglig veiledning – Et fellesfaglig perspektiv for helse- sosiale og pedagogisk profesjoner*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kinge, E. (2012). *Tverretattlig samarbeid omkring barn – En kilde til styrke og håp?* Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Læring og fellesskap*. (Meld. St. 18 (2010-2011)). Hentet 10.08.19 fra <https://www.regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet (2013). *Framtidens barnehage*. (Meld. St. 24 (2012-2013)) Hentet 10.08.19 fra <https://www.regjeringen.no>

- Kunnskapsdepartementet (2016). *Tid for lek og læring – Bedre innhold i barnehagen*. (Meld. St. 19 (2015-2016)). Hentet 10.08.19 fra <https://www.regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*
- Kunnskapsdepartementet (2018). *Kompetanse for fremtidens barnehage* Hentet 17.08.19 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/437c8d37eb3d48719efcb9d22b99408c/kompetansestrategi-for-barnehage-2018---2022.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Lauvås, P., Lycke, K., H. & Handal, G. (2016). *Kollegaveiledning med kritiske venner*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Læg Reid, S. & Skorgen, T. (2006). Innledning: Kampen om forståelsen – Et essey om hermeneutikkens brennende spørsmål og antihermeneutikkens problem. I Læg Reid, S. & Skorgen, T.: *Hermeneutikk – en innføring*. Oslo: Fagbokforlaget
- Merriam, S., B. & Tisdell, E., J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass
- Morken, I. (2007). Normalitetssentrisme og integrering av mennesker med funksjonshemning. I Simonsen E. & Johnsen, B. (red.): *Utenfor regelen. Spesialpedagogikk i historisk perspektiv*. Oslo: Unipub
- Mørland, B. (2017). Samarbeid på tvers for barnets beste i lys av tillit. I Lyngseth, E., J. & Mørland, B. (red.): *Tidlig innsats i tidlig barndom*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Nordahl, T. m.fl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget
- NOU (2009:22). *Det du gjør, gjør det helt*. Hentet 02.10.19 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/a0ba82b642e343b890b94b7314b0a4e4/no/pdfs/nou200920090022000dddpdfs.pdf>
- Nyeng, F. (2017). *Hva annet er også sant? En innføring i vitenskapsfilosofi*. Bergen: Fagbokforlaget. (329 s.)

- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Hentet 10.08.19 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Regjeringen (2019). *Ny stortingsmelding om tidlig innsats og inkluderende fellesskap*. Hentet 02.10.19 fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/innsikt/ny-stortingsmelding-om-tidlig-innsats-og-inkluderende-fellesskap/id2612213/>
- Reinset, M. (2014). *Hvordan opplever spesialpedagoger utformingen av egen rolle i barnehagen* (Masteroppgave, NTNU). Hentet 10.08.19 fra https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/270072/742750_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- SSB (2018). *Barnehager – Årlig, endelige tall – SSB*. Hentet 27.10.18 fra <https://www.ssb.no/barnehager/>
- Skau, G., M. (2012). Personlig kompetanse – En dobbel utfordring i veiledning. I Ulvestad, A., K. & Kärki, F., U. (red.): *Flerstemt veiledning*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse – En innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget
- Thurén, T. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Tøssebro, J & Lundebj, H (2002). *Å vokse opp med funksjonshemming – de første årene*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Ulvestad, A., K. (2012). Veiledningskrakken. I Ulvestad, A., K. & Kärki, F., U. (red.): *Flerstemt veiledning*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- UNESCO (1994). *Salamanca-erklæringen: The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Adopted by the World conference: On special needs education: Access and quality*. Salamanca, Spania 7.-10. Juni 1994.
- Utdanning (2019). *Spesialpedagogikk*, hentet 10.08.19 fra: <https://utdanning.no/studiebeskrivelse/spesialpedagogikk>
- Utdanningsdirektoratet (2017, 31.08). *Ordforklaring og roller – spesialpedagogisk hjelp*. Hentet 10.09.19 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialpedagogisk-hjelp/ordforklaring-og-roller>

Utdanningsdirektoratet (2018a, 10.10). *Hva vet vi om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning?* Hentet 10.08.19 fra <https://www.udir.no/spesialundervisningsnotat>

Utdanningsdirektoratet (2018b, 27.10). *Ansatte i barnehagen*. Hentet 10.08.19 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/tall-og-analyse-av-barnehager-2017/ansatte-i-barnehagen/>

Uthus, M. (2018). *Spesialpedagogikk – gamle myter og nye muligheter*.
Spesialpedagogikk, nr. 4, s. 28-37

Vaags, A. (2016). *"Det handler jo om å forebygge og avhjelpe vansker da"*
(Masteroppgave, NTNU). Hentet 10.08.19 fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2424859/Agnete%20Vaags.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Van Manen, M. (2016). *Phenomenology of practice*. New York: Routledge

Vikhagen, S., E. (2013). *Spesialpedagogens profesjonsutøvelse i barnehagen*
(Masteroppgave, NTNU). Hentet 10.08.19 fra https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/269864/708902_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y

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*. NTNU Samfunnsforskning, Trøndelag Forskning og Utvikling og Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU).

Åmot, I. (2019). Barns perspektiver, sakkyndighetsprosesser og systemarbeid i barnehagen. I Bjerklund, M., Groven, B. & Åmot, I. (red.). *PPTs systemrettede arbeid i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget

9.0 Vedlegg

9.1 Godkjenning fra NSD

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

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 03.12.2018. Behandlingen kan starte.

9.2 Informasjonsskriv til informanter

Vil du delta i forskningsprosjektet

Hvordan oppleves det å jobbe som spesialpedagog som er ansatt i barnehagen uten å være knyttet til enkeltvedtak?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke spesialpedagogens yrkesrolle. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er en masteroppgave ved Dronning Mauds Minne Høyskole i Trondheim, der jeg skal se på hvordan spesialpedagoger jobber i barnehager, for å kunne gi mer informasjon om hvordan spesialpedagogisk kompetanse kan brukes til å styrke barnehagene. Jeg ønsker å få høre dine erfaringer med å jobbe i den stillingen du jobber i nå, og hvordan du opplever din egen yrkeshverdag

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dronning Mauds Minne Høyskole er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har blitt invitert til å delta i dette prosjektet grunnet din stillingsbeskrivelse, og er i utgangspunktet en av tre informanter som deltar

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du fyller ut deltar i et intervju. Det vil ta deg ca. 1 time. Det vil bli tatt opptak av intervjuet, som vil bli slettet etter transskribering.

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 skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Underveis i prosjektet vil det kun være student og veileder som vil ha tilgang til personlige opplysninger.
- I prosessen vil alle personopplysninger bli lagret på en sikker måte, og vil bli anonymisert i det skriftlige arbeidet. Dette gjelder også i det publiserte materialet

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen leveres 13. mai 2019. Etter sensur på oppgaven vil alle personopplysninger og opptak 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 Høyskole 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:

- Dronning Mauds Minne Høyskole ved Eirik Baardsgaard, tlf. _____
 - Veileder Mariann Doseth
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Mariann Doseth
Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Eirik Baardsgaard
Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "*hvordan oppleves det å jobbe som spesialpedagog ansatt i barnehagen uten kun å være knyttet direkte til enkeltvedtak?*", og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervjuet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 20. juni 2019

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

9.3 Intervjuguide

- 1. Kan du si litt om deg selv?**
- 2. Kan du beskrive jobben din som spesialpedagog i denne barnehagen?**
- 3. Hvordan opplever du at du får brukt og utviklet din fagkompetanse i denne stillingen?**
- 4. Hvilke positive og negative erfaringer har du med?**
 - a. Relasjon og samspill med barna
 - b. Samarbeid med personalet
 - c. Samarbeid med eventuelle andre spesialpedagoger i barnehagen rundt barn med enkeltvedtak
 - d. Samarbeid med eksterne instanser

STILLINGSPROFIL

SPESIALPEDAGOG

Tiltredelse i stillingen skjer fra _____.

Spesialpedagogen skal sammen med barnehagens pedagogiske personale bidra til god kvalitet i det allmennpedagogiske og spesialpedagogiske arbeidet i _____. Spesialpedagogen skal legge vekt på god samhandling med personalet i barnehagen til beste for alle barna.

Stillingen utgjør en del av barnehagens personale.

Spesialpedagogene skal bidra til helhetstenkning i tverrfaglig arbeid i sektoren. Sammen skal de bidra til at tilbudet til barnehagebarn i _____ blir så godt som mulig.

Ansvarsområde

- Bidra til helhetstenkning i arbeidet rundt alle barna.
- Bidra til systemtenkning og iverksettelse av tiltak i det «grønne feltet».
- Bidra til god kvalitet i det allmenn- og spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen.
- Bidra til kompetanseutvikling og ivaretagelse av kvalitetsarbeid innenfor sektoren og i egen barnehage.
- Ha ansvar for vedtakstimene om spesialpedagogisk hjelp.
- Samarbeide tett med pedagogisk leder, øvrig personal, foresatte og andre instanser til barnets beste.
- Gi veiledning til personalet i barnehagen.
- Delta på nettverkssamlinger.
- Særlig ansvar for å implementere og bruke BTI.
- Særlig ansvar for å implementere og vedlikeholde språk-, lese- og skriveplanen.

Kompetanse

- Barnehagelærerutdanning med videreutdanning i spesialpedagogikk. Annen relevant høyskoleutdanning kan også bli vurdert.
- Helhetlig forståelse av system- og individrettet arbeid.
- Relevant erfaring innen spesialpedagogisk arbeid.
- Kartleggingskompetanse
- Veiledningskompetanse
- Kompetanse og erfaring med implementerings- og endringsarbeid.
- Ønskelig med kompetanse og erfaring med språkarbeid, tegn til tale og alternativt supplerende kommunikasjon.
- Generell god IKT-kompetanse.
- God kommunikasjonsevne både muntlig og skriftlig i norsk og engelsk.

Personlige egenskaper:

- Evne til å se helhet og sammenhenger.
- Inkluderende framferd, der relasjonelle egenskaper er framtrepende.
- Gode kommunikasjons- og samarbeidsevner.
- Evne til initiativ, bygge kultur og motivere andre i deres arbeid.
- Beslutningsdyktig og handlekraftig med evne til gjennomføring.
- Strukturert og framover lent.