

Heidi Dahle Iversen

Fem spesialpedagogers opplevelse av arbeidsmiljøet i sin profesjonsutøvelse i barnehagen

**Masteroppgave**

Emnekode MSMOP5900

Kandidatnummer 4



DMMH  
Dronning Mauds Minne Høgskole  
for barnehagelærerutdanning

**Master i spesialpedagogikk med vekt på tidlig barndom**

Trondheim, våsemesteret 2024



## Sammendrag

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt fem spesialpedagoger sin opplevelse av arbeidshverdagen i barnehagen. Formålet med denne oppgaven har vært å belyse et utvalg av spesialpedagogers arbeidsmiljø og de ulike faktorene som spiller inn for profesjonsutøvelsen.

Basert på studiens formål har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

*«Hvordan opplever fem spesialpedagoger arbeidsmiljøet i sin profesjonsutøvelse i barnehagen?»*

For å besvare problemstillingen ble det anvendt en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming med en kvalitativ metode og dybdeintervju som fremgangsmåte. Det ble valgt en stegvis deduktiv-induktiv analysemetode.

Presentasjon av funn er delt inn i kategoriene samarbeid og organisering, forventninger og fellesskap, og forutsetninger. Hovedfunn fra oppgaven er delt inn i og drøftet under punktene:

- En oppstykket hverdag
- Ikke nok plantid i forhold til arbeidsmengde
- Utfordringer med å følge opp barna godt nok i løpet av en dag eller en uke
- Barnehagens innemiljø som en forutsetning for arbeid med spesialpedagogisk hjelp
- Spesialpedagogrollen-ensomhet versus helhetlig tenkning.

Konklusjon for oppgaven er at spesialpedagogisk profesjonsutøvelse har fått et skifte fra å ta hånd om de ekskluderte gruppene til å formes etter barnehageloven (2005). Det eksisterer fortsatt en vaghet i stillingsinstruks, eldre oppfatninger om profesjonsutøvelsen, som fortsatt mangler egen jurisdiksjon. Spesialpedagogen står i et spenn mellom barnets individuelle rett og gjennom stortingsmelding 6 (2019-2020), samt kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis (Utdanningsdirektoratet, 2022) jobbe inkluderende og sammenfatte hjelpen i det allmennpedagogiske tilbudet. Det stilles spørsmål til de politiske og økonomiske faktorene som skaper rammevilkår for spesialpedagogisk profesjonsutøvelse og barnehagens virksomhet generelt.

## Innholdsfortegnelse

<b><i>Sammendrag</i></b> .....	<b>2</b>
<b><i>Forord</i></b> .....	<b>6</b>
<b><i>1. Innledning og presentasjon av tema</i></b> .....	<b>7</b>
1.1 Innledning .....	7
1.2 Aktualisering av tema .....	7
1.3 Bakgrunn for valg av tema.....	9
1.4 Presentasjon av problemstilling .....	10
1.5 Tidligere forskning.....	11
1.6 Faglig forankring og teoretisk tilnærming.....	13
1.7 Oppgavens oppbygning .....	13
1.8 Oppsummering og veien videre.....	14
<b><i>2. Faglig forankring og teoretisk tilnærming</i></b> .....	<b>15</b>
2.1 Innledning .....	15
2.2 Profesjon og spesialpedagogisk profesjonsutøvelse.....	15
2.2.1 Profesjon.....	15
2.2.2 Det organisatoriske og performative aspektet i lys av spesialpedagogisk profesjonsutøvelse.....	16
2.2.3 Profesjonsutøvelse .....	20
2.3 Handlingsrom.....	20
2.4 Arbeidsmiljø.....	21
2.5 Oppsummering og veien videre.....	22
<b><i>3. Metodisk tilnærming</i></b> .....	<b>23</b>
3.1 Kvalitativ metode.....	23
3.2 Vitenskapsteoretisk grunnlag .....	23
3.2.1 Introduksjon.....	23
3.2.2 Fenomenologi .....	24
3.2.3 Hermeneutikken.....	24
3.2.4 Min egen forforståelse .....	25
3.3 Kvalitativ undersøkelsesmetode .....	26
3.3.1 Dybdeintervju .....	26
3.3.2 Forberedelser .....	26

3.3.3 Utvalg .....	27
3.3.4 Intervjuguide.....	28
3.3.5 Prøveintervju .....	29
3.3.6 Gjennomføring av intervju.....	29
3.4 Analyse og bearbeidelse av det innsamlede datamaterialet.....	30
3.4.1 Transkribering.....	30
3.4.2 Koding .....	31
3.4.3 Utvikling av kategori .....	31
3.5 Etiske vurderinger.....	32
3.5.1 Innledning.....	32
3.5.2 Innsamling av datamateriale .....	33
3.5.3 Behandling av datamateriale.....	34
3.6 Kvalitet i kvalitativ forskning .....	34
3.6.1 Innledning.....	34
3.6.2 Reliabilitet .....	35
3.6.3 Validitet.....	35
3.7 Oppsummering og veien videre.....	36
<b>4. Resultater og funn fra analyse med drøfting.....</b>	<b>37</b>
4.1 Introduksjon .....	37
4.2 Samarbeid og organisering .....	37
4.2.1 Innadrettet og utadrettet samarbeid.....	37
4.2.2 Arbeidsorganisering og planarbeid .....	39
4.2.3 Sammendrag av kategorien: samarbeid og organisering.....	40
4.2.4 Drøfting av kategorien: samarbeid og organisering .....	41
4.3 Forventninger og fellesskap.....	43
4.3.1 Indre og ytre forventninger .....	43
4.3.2 Mestring.....	44
4.3.3 Spesialpedagog rollen.....	45
4.3.4 Sammendrag av kategorien: Forventninger og fellesskap .....	46
4.3.5 Drøfting av kategorien: forventninger og fellesskap .....	46
4.4 Forutsetninger .....	48
4.4.1 Materiale og rom .....	48
4.4.2 Sammendrag av kategorien: forutsetninger .....	49
4.4.3 Drøfting av kategorien: forutsetninger.....	50
4.5 Oppsummering og veien videre.....	51

<b>5. Drøfting av funn knyttet til spesialpedagogisk profesjonsutøvelse og arbeidsmiljø .....</b>	<b>52</b>
5.1 Innledning .....	52
5.2 En oppstykket hverdag.....	53
5.3 Ikke nokk plantid i forhold til arbeidsmengde.....	54
5.4 Utfordringer med å følge opp barna godt nok .....	55
5.5 Barnehagens innemiljø som en forutsetning.....	56
5.6 Spesialpedagog rollen- ensomhet versus helhetlig tenkning .....	58
5.7 Oppsummering og veien videre .....	59
<b>6. Konklusjon og veien videre.....</b>	<b>60</b>
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>61</b>
<b>Vedlegg .....</b>	<b>66</b>
Informasjons- og samtykkeskriv.....	66
Intervjuguide .....	70
Godkjenning fra SIKT .....	73

## Forord

Jeg vil først og fremst takke mine forskningsdeltakere som tok seg tid til å delta i min masteroppgave. Deretter vil jeg takke min veileder Ingvild Åmot som ga meg litt mer tro på min egen masteroppgave for hver uke som gikk, og var i aller høyeste grad tilgjengelig for store og små spørsmål. Deretter vil jeg takke min søster Lena som ga meg stor støtte i form av råd og sine ledige stunder hvor jeg fikk redusert min frustrasjon, frykt og rådvillhet i prosessen.

Proessen med å skrive denne masteroppgaven har vært en berg og dalbane, og det er nesten uvirkelig at den er ved sin veis ende. Det har vært mange øyeblikk av mestring, stort spørsmål om dette kom til å gå og justering av krav til meg selv. Det er mange ting i prosessen med å skrive denne masteroppgaven som jeg kommer til å ta med meg videre, og føler den har hjulpet meg i få ny innsikt og giv for det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen.

# 1. Innledning og presentasjon av tema

## 1.1 Innledning

Tema for denne studien er spesialpedagogens arbeidsmiljø og profesjonsutøvelse i barnehagen. Spesialpedagog som profesjon har siden oppstarten vært sterkt knyttet til samfunnsutviklingen, hvor det i rapporter, stortingsmeldinger og lovverk blitt en endring i synet på barn med særskilte behov og hvordan hjelpen bør gis. Dette medfører også endringer i arbeidsmåten for den som utfører arbeidet, herunder spesialpedagogen.

## 1.2 Aktualisering av tema

Spesialpedagogens rolle og arbeidsoppgaver er i utvikling og forandring med rapporter som Nordahl-rapporten (Nordahl mfl., 2018), føringer i Stortingsmelding 6 (2019-2020) og nå kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis (Utdanningsdirektoratet, 2022). Groven (2014) beskriver spesialpedagogens rolle som en av velferdsstatens profesjoner hvor utviklingen av institusjoner innen opplæring speiler endringer og holdninger i samfunnet. Med endringer i synet på opplæring viser det til at spesialpedagogikk som fagfelt og profesjon ikke utvikles i et vakuum (Groven, 2014, s. 34). For å forklare utviklingen til spesialpedagogens arbeidsmiljø og profesjonsutøvelse kan vi se helt tilbake til 1827 der foreningen «De nødlidendes venner» ble stiftet, hvor også landets første barnehage ble stiftet i Trondheim ti år senere. Et kjennetegn for denne oppstarten var at spesialpedagogisk virke ble sett på som å ta hånd om åndssvake, vanskeligstilte og ikke opplæringsdyktige barn (Groven, 2014, s. 24-26). Spesialpedagogisk virke har en lang lengre historie enn faget spesialpedagogikk hvor det var først i 1973 betegnelsen spesialpedagog ble avklart (Groven, 2014, s. 56). Det spesialpedagogiske kunnskapsgrunnlaget kan spores tilbake til to adskilte tradisjoner, hvor den ene bygger på arbeid med barn og unge med funksjonsnedsettelse med et vitenskapelig filosofisk grunnlag og en filantropisk tradisjon. Dette med et fokus rettet mot oppdragerrollen overfor barn som man beskrev med forsømt og mangelfull oppdragelse (Hausstätter & Reindal, 2016, s. 10-11).

Over tid endrer faget spesialpedagogikk og spesialpedagogisk profesjonsutøvelse seg som en følge av internasjonale strømninger, utvikling på forskningsfelt og statlige føringer (Groven, 2014, s. 52). Nyere rapporter for spesialpedagogens profesjon og arbeidsvilkår kan vi se i Nordahl-rapporten hvor en av konklusjonene er at «Det eksisterer i dag et lite funksjonelt og ekskluderende spesialpedagogisk system for barn og unge med særskilt tilrettelegging

(Nordahl mfl., 2018, s. 7). Det blir videre beskrevet at en stor andel av barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging i hverdagen møter ansatte i skole og barnehage uten pedagogisk kompetanse. Som et resultat av denne Nordahl-rapporten kom Stortingsmelding 6 som omhandler tidlig innsats, inkludering og et godt tilpasset pedagogisk tilbud (Meld.St.6 (2019-2020) s. 8). I Stortingsmeldingen blir det lagt vekt på at det er for store kvalitetsforskjeller i barnehage og skole. Stortingsmeldingen peker tilbake på Nordahl-rapporten med et fremhevet funn hvor barn for ofte blir tatt ut av barnegruppen for å få et eget tilbud (Meld.St.6 (2019-2020), s. 9). Dagens nyere føringer for spesialpedagogens arbeidsvilkår og profesjonsutøvelse kan vi se i Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis, som tar utgangspunkt i Stortingsmelding 6. Her legges det vekt på at personalet skal se det allmennpedagogiske og spesialpedagogiske tilbudet i sammenheng og et av målene blir beskrevet som at «alle barn og elever opplever å få et godt tilpasset og inkluderende tilbud i barnehage og skole» (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 2-3).

I Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis (Utdanningsdirektoratet, 2022) legger de vekt på laget rundt barnet med tilstrekkelig kompetanse tett på for å kunne forebygge, fange opp og gi et inkluderende og tilpasset pedagogisk tilbud (s. 1). Utviklingen av barnesynet medfører også et nytt syn på spesialpedagogens rolle og arbeidsmåte. Tidligere fikk spesialpedagogen en rolle og betydning av et stort hjelpebehov i samfunnet, mens det i dag er fokus på system- og kompetanseutvikling

På grunnlag av det sentrale temaet om spesialpedagogenes opplevelse av sin arbeidshverdag i barnehagen, ble det relevant å trekke inn barnehageloven § 31 rett til spesialpedagogisk hjelp, §34 om sakkyndig vurdering og § 35 vedtak om spesialpedagogisk hjelp (barnehageloven, 2005) samt veilederen for spesialpedagogisk hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2017). Under §31 i barnehageloven blir formålet med spesialpedagogisk hjelp beskrevet med å gi barn tidlig hjelp og støtte i utvikling og læring av for eksempel språklige og sosiale ferdigheter. Barn under opplæringspliktig alder har rett til spesialpedagogisk hjelp, dersom de har særlige behov for det. Særlige behov blir i veilederen for spesialpedagogisk hjelp beskrevet med et krav om at barnet må ha et behov som skiller seg ut fra, eller er mer omfattende enn det behovet barn på samme alder vanligvis har (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 5). Denne retten beskrives som en individuell rett barnet har uavhengig av om hen går i barnehage og må vurderes på et selvstendig grunnlag (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 5). Den spesialpedagogiske hjelpen kan bli gitt individuelt eller i gruppe hvor hjelpen også skal



omfatte tilbud om foreldrerådgivning. Hjelpen kan omfatte lekotevirksomhet, øvings- og stimulerings tiltak og veiledning til personalet som dreier seg om støtte til språklig, sosial eller motorisk utvikling som er grunnleggende for barnets trivsel og helhetlige utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 6).

Før det blir gitt spesialpedagogisk hjelp skal det foretas en sakkyndig vurdering og et vedtak som blir gjort av kommunen eller fylkeskommunen etter § 34 og § 35 (barnehageloven, 2005, § 34-35). Jmfør barnehageloven § 34 skal det foreligge en sakkyndig vurdering av om barnet har særlige behov for spesialpedagogisk hjelp. Det skal blant annet tas standpunkt i om det foreligger sen utvikling og lærevansker hos barnet, og om barnets behov kan avhjelpest innenfor det ordinære barnehagetilbudet. Den sakkyndige vurderingen skal også si noe om realistiske mål for barnets utvikling og læring, samt hvilken type hjelp og organisering som vil være hensiktsmessig. Til slutt skal den si noe om hvilket omfang av spesialpedagogisk hjelp som er nødvendig og hvilken kompetanse de som gir hjelpen bør ha (barnehageloven, 2005, § 34). Av en sakkyndig vurdering blir det fattet et enkeltvedtak etter §35 som skal inneholde hva hjelpen skal gå ut på, hvor lenge hjelpen skal vare, hvilket timeomfang hjelpen skal ha, hvordan hjelpen skal organiseres, hvilken type kompetanse de som gir hjelpen skal ha og tilbud om foreldrerådgivning (barnehageloven, 2005, § 35).

Etter en sakkyndig vurdering og et fattet enkeltvedtak starter en planleggings- og gjennomføringsfase med utarbeidelsen av en plan for den spesialpedagogiske hjelpen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 31). En slik plan blir som oftest kalt for en individuell tiltaksplan (ITP) som kan inneholde punkter knyttet til innhold, omfang og organisering av hjelpen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 31). Planen må bygge på enkeltvedtaket og inneholde beskrivelser av hva hjelpen skal inneholde, plan for når de spesialpedagogiske timene skal gjennomføres og hvordan arbeidet skal utføres (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 31).

### 1.3 Bakgrunn for valg av tema

Min interesse for temaet spesialpedagogens arbeidsvilkår startet gjennom min tidligere arbeidserfaring som spesialpedagog hvor jeg kunne kjenne på en utilstrekkelighet og oppgitthet over manglende arbeidsvilkår og kunnskap om min rolle. Det spesialpedagogiske arbeidet har alltid vekket en ekstra interesse i meg for hvordan jeg med min kunnskap kan

bidra til systemutvikling og en bedre hverdag for barn med ulike utfordringer. I min nåværende jobb merker jeg selv hvor mye støtte og forståelse fra ledelsen har å si for å stå i de utfordringene som jeg møter i jobben som spesialpedagog. Med bakgrunn i tidligere erfaring vekket det en interesse i å løfte spesialpedagogenes stemme mer, og undersøke hvordan ting faktisk blir gjort og oppleves i deres arbeidshverdag. I dagens samfunn med de endringene som er i sving, ønsker jeg å sette spesialpedagogens arbeidsvilkår mer på agendaen.

Dette beskriver mitt prosjekts relevans både for samfunn, praksisfelt og forskningsfeltet fordi spesialpedagogikk som fagfelt og profesjon har en lang historisk bakgrunn knyttet utviklingen av velferdssamfunnet. Både fagfeltet og profesjonen har siden oppstarten endret seg i takt med samfunnsutviklingen med rapporter, stortingsmeldinger og endring i lovverk.

#### 1.4 Presentasjon av problemstilling

Med aktualisering og bakgrunn for valg av tema har jeg dermed kommet frem til følgende problemstilling:

*«Hvordan opplever fem spesialpedagoger arbeidsmiljøet i sin profesjonsutøvelse i barnehagen?»*

Med bakgrunn i problemstillingen vil jeg gjøre rede for begrepene arbeidsmiljø og profesjonsutøvelse. Arbeidsforskningsinstituttet AF1 ved OsloMet har gitt ut en protokoll med forenklet kunnskapsoversikt om arbeidsmiljø og arbeidshelse (Nordberg, Drange, Massey, Tallerås, Seglem, Enehaug, Bernstrøm, Alves, Lescoeur & Nilsen, 2023). I deres forklaring om arbeidsmiljø beskriver de at det handler om det vi gjør på jobben vår, hvordan arbeidet blir organisert, planlagt og gjennomført. Arbeidsmiljøet inkluderer også forhold på individnivå ved for eksempel individuelle ressurser, gruppenivå ved tillit i teamet og organisatorisk nivå ved arbeidsorganisering, ledelse, kultur og medvirkningsprosesser (Nordberg et al., 2023, s. 4). Jeg vil i denne oppgaven fokusere på arbeidsmiljø generelt og se på faktorer i arbeidsmiljøet som kan påvirke dem fem spesialpedagogenes mulighet for profesjonsutøvelse.

Ordet «profesjon» kommer av det greske «prophaino», som betyr «å erklære offentlig». Profesjoner er yrkesgrupper som «erklærer» at de vet noe som andre ikke vet, at de rår over en spesialisert kunnskap som skiller seg fra livsverdenens allmennkunnskap, og at de i kraft av denne kunnskapen er i stand til å håndtere problemer som angår «kritiske terskler og trusler i den menneskelige livsføring» (Stichweh, 1994, s. 278). «Erklæringen» forbinder en kognitiv eller kunnskapsmessig fordring med en normativ: den erklærte hensikten er å tjene en annen parts interesser. Denne doble fordring kobler profesjoner til et krav om kontroll eller jurisdiksjon over et virksomhetsområde, om en eksklusiv rett til å utføre bestemte arbeidsoppgaver og å gjøre det i tråd med egne faglige standarder (Molander & Terum, 2008, s. 161-162).

En profesjon handler om mennesker med en viss utdanning, som har rett til å utføre visse arbeidsoppgaver med en viss autonomi (Molander & Terum, 2008, s. 20). Tidligere var profesjonsmandatet kun gitt medisin, teologi og jus, men i dag er alle yrker som bygger på spesialisert høyere utdanning med et samfunnsmandat til å ta seg av bestemte oppgaver på vegne av fellesskapet, gitt status som profesjon (Solbrekke & Østrem, 2011, s. 201-202). Jeg vil senere i faglig forankring og teoretisk rammeverk gå dypere i profesjonsteori og videre spesialpedagogisk profesjonsutøvelse.

### 1.5 Tidligere forskning

En del tid har blitt brukt på søk om forskningsartikler på det spesialpedagogiske feltet, men funnene ble oppfattet som snevert. Enda snevrere er det som en ville finne artikler med fokus på spesialpedagogens rolle og profesjonsutøvelse. De utvalgte artiklene blir presentert under, som representerer noe av det som finnes på feltet om spesialpedagogens rolle og arbeidsvilkår i Norden.

Staffansa & Strömb (2022) skriver om tidligere ambulerende spesialpedagogers syn på arbeid og arbeidsforhold i Finland med resultater som viser at spesialpedagogenes egne faglige ambisjoner og barns støttebehov påvirker arbeidet mest, hvor også ulikhet i arbeidsforhold påvirker praksisen direkte (s.1). Hovedresultatet peker på store forskjeller mellom antallet barn spesialpedagogene i finske og svenske miljøer har ansvar for. Staffansa & Strömb (2022) konkluderer med at arbeidsmengden til spesialpedagogene nettopp varierer fra håndterlig og helt til umulig (s. 16).

Nisser (2014) presenterer i en artikkel om svenske spesialpedagogers og spesiallæreres ulike roller og oppgaver hvor første hovedfunn viser til styringsdokumentene med lite eller ingen klare føringer for spesialpedagogen. Avslutningsvis viser funnene samlet sett at spesialpedagogene og spesiallærerne bør involveres i det kontinuerlige arbeidet ved førskolene og skolene, men med ulike organisatoriske løsninger for faggruppene (Nisser, 2014, s. 262). Hannås & Hanssen (2016) undersøker, sammenligner og diskuterer hvordan ansatte i norske og hviterussiske førskoler oppfatter sin egen og førskolens spesialpedagogiske praksis knyttet barn med språkvansker (s. 520). Et hovedfunn som blir presentert er at det til tross for ulik kontekst og situasjon står førskolesektoren i begge landene overfor samme utfordring med hvordan implementere en form for inkluderende praksis uten å gi fra seg verdifull spesialpedagogisk kompetanse (Hannås & Hanssen, 2016, s. 520).

Gäreskog og Lindqvist (2020) har i sin studie undersøkt spesialpedagogiske behovskoordinatorer i svenske førskoler hvor hensikten er å øke kunnskapen om oppgavene, oppfatningene og rollen til spesialpedagogiske behovskoordinatorer (s. 55). Hovedfunn fra studien viser at de spesialpedagogiske behovskoordinatorene primært bruker arbeidstiden på konsultasjon, samarbeid og evaluering. Gäreskog & Lindqvist (2020) konkluderer med at behovskordinatorene ikke jobber i nærkontakt med barn hvor også deres arbeid har vært mer fokusert på veiledning av personale for å støtte deres arbeid med barns behov (s. 68).

Uthus (2013) har i sin doktorgrad undersøkt spesialpedagogers opplevelse av sitt arbeid i skolen. Den overordnede målsettingen for studien blir presentert med at den kan kunne si noe om hvordan systemet rundt kan best støtte spesialpedagogene i arbeidet og på den måten redusere sykefraværet (Uthus, 2013, s. III). De mest sentrale funnene i studien viser at spesialpedagogene baserte arbeidet sitt på tre gjensidige og avhengig dimensjoner; verdi som handlet om å gjøre det beste for elever med spesielle behov, profesjonell som omhandlet spesialpedagogisk kompetanse og til slutt nærhet som omhandlet spesialpedagogenes daglige erfaring med elever og innsikt om elever. Avslutningsvis viste funn fra studien at spesialpedagogene praktiserte spesialundervisningen i segregerte opplæringstiltak samt at de møtte ytre betingelser som utfordret dem i å mestre en praksis som balanserte hensynet mellom individ og fellesskap (Uthus, 2013, s. III-IV).

Groven (2007) har med sin doktorgrad undersøkt spesialpedagogers profesjonsutøvelse i grunnskolen. Studien blir presentert med to aspekt som handlet om profesjonskjennetegn for

semiprofesjonen og hvordan spesialpedagogene oppfattet og utøvde sin profesjon (s. 8). Hovedfunn viser til at spesialpedagogen framtrer som en profesjon med svake demarkasjonslinjer hvor kjernen i doktorgraden handler om «det doble blikk» på profesjonen spesialpedagog. Generert gjennom studiens empiriske grunnlag er det representert en problemstilling av pedagogisk og spesialpedagogisk grunnlagstenkning, med konsekvenser for forholdet mellom ordinær opplæring og spesialpedagogiske tiltak (Groven, 2007, s. 8).

Disse artiklene og doktorgradene viser hvordan noe av den spesialpedagogiske praksisen fungerer i dag fra ulike vinkler, og plasserer seg sentralt i beskrivelsene av spesialpedagogens arbeidsmiljø og profesjonsutøvelse til mitt forskningsprosjekt. Den tidligere forskningen viser til uklare retningslinjer for arbeidsinstruks, store forskjeller i arbeidsmengde, vanskeligheter med å kombinere de spesialpedagogiske arbeidsoppgavene med den avsatte disponible tiden, og avstand til feltet barnehage og skole. Derav viser de flere utfordringer ved det spesialpedagogiske feltet som fortsatt er nødvendig å forske på. Samlet sett viser også den tidligere forskningen et mulig hull i direkte og mer nyanserte beskrivelser av spesialpedagogens arbeidsmiljø for profesjonsutøvelse i barnehagen. Med utgangspunkt i den tidligere forskningen anser jeg det som relevant og interessant å gå mer i dybden på opplevelsesebiten til de som utfører det spesialpedagogiske arbeidet i Norge.

### 1.6 Faglig forankring og teoretisk tilnærming

I oppgaven har jeg tatt med relevant teori og faglitteratur om profesjon, profesjonsutøvelse, handlingsrom og arbeidsmiljø. Om profesjon har jeg valgt å ta med Molander & Terum (2008) om det organisatoriske og performative aspektet i lys av spesialpedagogisk profesjonsutøvelse, derav barnehageloven (lov om barnehager, 2005, §31,34 & 35), stortingsmelding 6 (2019-2020) og veilederen for spesialpedagogisk hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2017). Deretter handlingsrom i lys av Kassah, Pedersen & Tingvoll (2021) og arbeidsmiljø med STAMIs (2021) faktabok om arbeidsmiljø og helse; statusrapport og utviklingstrekk.

### 1.7 Oppgavens oppbygning

I kapittel 2 starter studiens faglige forankring og teoretiske tilnærming. Her beskrives profesjon og spesialpedagogisk profesjonsutøvelse med det organisatoriske og performative

aspektet i lys av spesialpedagogisk profesjonsutøvelse. Deretter handlingsrom og arbeidsmiljø.

I kapittel 3 synliggjøres den metodiske tilnærmingen i forskningsprosessen ved å gjøre rede for valgt metode og mitt vitenskapsteoretiske ståsted. Deretter beskrives stegene fra adgang til felten og til datainnsamlingen, med bearbeiding av datamaterialet og valgt analysemetode. Til slutt viser jeg til ivaretagelsen av forskningsetiske hensyn og kvalitet i forskningen for min oppgave. Metodekapittelet har innholdsmessige likheter med innleverte eksamensbesvarelse i emnet MFFMD 5010.

I kapittel 4 presenteres oppgavens funn i de tre kategoriene: «samarbeid og organisering, «forventinger og fellesskap» og «forutsetninger» med tilhørende oppsummering og drøfting til hver kategori.

I kapittel 5 kommer en overordnet drøfting med hovedfunn om spesialpedagogisk profesjonsutøvelse og arbeidsmiljø i de fem punktene: «en oppstykket hverdag», «ikke nok plantid i forhold til arbeidsmengde», «utfordringer med å følge opp barna godt nok i løpet av en dag eller uke», «barnehagens innemiljø som en forutsetning for arbeid med spesialpedagogisk hjelp» og til slutt «spesialpedagogrollen- ensomhet versus helhetlig tenkning».

I kapittel 6 presenteres konklusjonen for oppgaven og refleksjoner om veien videre.

## 1.8 Oppsummering og veien videre

I dette kapittelet har jeg innledet og presentert temaet for denne masteroppgaven med en aktualisering, og bakgrunn for valg av tema, Oppgavens problemstilling og tidligere forskning har blitt presentert og den faglige forankringen og teoretiske tilnærmingen er synliggjort.. I neste kapittel vil jeg gå dypere i den faglige forankringen og teoretiske tilnærmingen med underkapittel om profesjon og spesialpedagogisk profesjonsutøvelse, det organisatoriske og performative aspektet i lys av spesialpedagogisk profesjonsutøvelse, profesjonsutøvelse, handlingsrom og arbeidsmiljø.

## 2. Faglig forankring og teoretisk tilnærming

### 2.1 Innledning

Jeg vil i dette kapittelet vise til relevant teori og fagstoff knyttet til profesjonsutøvelse og arbeidsmiljø. Om profesjonsutøvelse velger jeg å ikke gå inn på en konkret teori eller teoretiker, men belyse hvordan profesjon og profesjonsutøvelse kan forstås. Jeg vil først gi en grundigere beskrivelse av selve begrepet og deretter gå inn på selve spesialpedagogisk profesjonsutøvelse med samfunnsbetydningen den har. Videre vil jeg trekke inn begrepet handlingsrom i lys av Molander & Terum (2008) fordi gir sentrale beskrivelser av faktorer som kan påvirke arbeidsmiljøet. I forhold til arbeidsmiljø har jeg valgt å støtte meg på STAMIs (2021) faktabok om arbeidsmiljø og helse med tidligere forskning om arbeidsmiljø i faktaboken, uten å gå i dybden på teoretiske forankringer, fordi dette er utenfor denne oppgavens hovedfokus.

### 2.2 Profesjon og spesialpedagogisk profesjonsutøvelse

#### 2.2.1 Profesjon

En dypere forståelse av ordet profesjon viser til at utøveren, som blir den profesjonelle, er dyktig eller erfaren på et spesielt område. Betydningen viser til en spesiell kvalitet ved personens måte å handle eller utføre oppgaver på (Molander & Terum, 2008, s. 17-18). Innunder profesjonsbegrepet finnes de ulike inndelingene som klassiske profesjoner for eksempel leger, semiprofesjon med kortere utdanning som for eksempel sykepleiere og ofte lavere status, og til slutt preprofesjoner, som strever etter en profesjonell status som for eksempel eiendomsmeglere (Brante, Johnsson, Olofsson & Svensson, 2015, s. 14-15). Groven (2007) forklarer at profesjonen spesialpedagog tilhører gruppen semiprofesjoner som ikke nødvendigvis har kjennetegnene til de klassiske profesjonene, men kan være mer sammensatt av den enkelte profesjonsutøvers bakgrunn, utdanning, innstillinger og erfaringer med mer (s. 68). Yrkestittelen til spesialpedagogen er ubeskyttet, og en behøver ikke å gjennomgå noen form for sertifisering for å utøve spesialpedagogisk praksis (Lea, Halvorsen & Hilt, 2023, s. 347). Det som nettopp forklarer en profesjon, er jurisdiksjonen som betegnes med «arbeidsområder som de i kraft av lovgivning har entydig kontroll over» (Hernes, 2002 i Groven, 2007, s. 35). Groven (2007) viser til at jussen i spesialpedagogikk kom inn med de ulike lovverkene som har gitt rammene for spesialpedagogisk virksomhet (s. 270).

### 2.2.2 Det organisatoriske og performative aspektet i lys av spesialpedagogisk profesjonsutøvelse

Ved begrepet profesjon finnes det både et organisatorisk og et performativt aspekt forklart av Molander & Terum (2008). Profesjon blir forklart med en yrkesgruppe som har kontroll over sine arbeidsoppgaver, som dels er en ekstern kontroll over adgangen til arbeidsoppgavene og intern kontroll over utførelsen av dem (Molander & Terum, 2008, s. 18). Den spesialpedagogiske profesjonen har gjennom tidene mottatt kritikk for en svak markering av profilering, rolle og arbeidsinstruks hvor Groven (2007) viser til at det også er sentralt i dagens profesjonsdebatt (s. 18). Den eksterne kontrollen betyr at profesjoner er monopolordninger, som vil si at den reserverer bestemte inntektsbringende arbeidsoppgaver for personer med en viss type utdanning. Et aspekt ved spesialpedagogisk profesjon som blir betegnet som en svakhet er nettopp manglende eksklusivitet og fravær av monopolisering av spesialpedagogisk virke (Tangerud, 1992, i Groven, 2007, s. 35). Den interne kontrollen peker på at profesjonen har en autonomi i utførelsen av sine arbeidsoppgaver (Molander & Terum, 2008, s. 18). Arbeidsoppgavene i spesialpedagogisk profesjonsutøvelse bygger på en individtilnærming med bakgrunn i en medisinsk-psykologisk diagnostisk perspektiv og en systemtilnærming med bakgrunn i et mer helhetsorientert pedagogisk perspektiv (Lea et al, 2023, s. 338). Autonomien i spesialpedagogikken vil da handle om å anvende både et system- og individperspektiv hvor i dag med endringen mot en mer inkluderende praksis som må balansere mellom begge perspektivene for å kunne gi et helhetlig bilde av situasjonen eller saksforholdet (Lea et al, 2023, s. 345). Det kan sees gjennom den relasjonelle modellen som forsøker å kombinere begge forståelsesrammene ved å se individuelle særtrekk i sammenheng med sosiale normer, barrierer og krav (Lea et al, 2023, s. 344).

Profesjoner innenfor det organisatoriske aspektet handler også om at de er politisk konstituerte yrker hvor det i spesialpedagogisk forståelse kan forklares med at spesialpedagogen blir «statens forlengede arm» i arbeidet med å utføre spesialpedagogisk hjelp ut ifra barnets individuelle rett. Stortingsmelding 6 (2019-2020, s. 7) beskriver regjeringens mål der alle barn og unge skal ha like muligheter til allsidig utvikling og læring, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger. Den beskriver videre at barna og elevene skal oppleve et helhetlig tilbud der de spesialpedagogiske tiltakene henger godt sammen med det ordinære tilbudet (s. 12). Spesialpedagogen blir på mange måter en viktig bidragsyter i å anvende sin kunnskap for at en slik praksis blir satt til verks. Videre gir staten yrkesgruppen en mer eller mindre eksklusiv rett til å ivareta bestemte arbeidsoppgaver hvor det da blir gitt



en jurisdiksjon som blir institusjonalisert. Selve profesjonen spesialpedagog har ingen jurisdiksjon, men på grunnlag av barnehageloven (barnehageloven, 2005, § 31-35) kan det sees på som en form for jurisdiksjon hvor barnehagen blir utgangspunktet for institusjonaliseringen. Dette kan også sees som en samfunnskontrakt hvor yrkesgruppen forplikter seg til å tjene visse allmenne interesser (Molander & Terum, 2008, s. 18-19). Disse allmenne interessene i spesialpedagogisk virke har tidligere basert seg på at yrkesgruppen spesialpedagoger har tatt seg av de ekskluderte gruppene, hvor nåværende praksis handler om mangfoldet som normalen (Lea et al, 2023, s. 339-341). Stortingsmelding 6 (2019-2020) er et eksempel på den mer inkluderende satsningen i barnehage, skole og SFO. Den beskriver så regjeringens tiltak om å sette i gang et omfattende og langsiktig kompetanseløft innenfor spesialpedagogikk og inkludering, rettet mot barnehager, skoler og det lokale støttesystem med særlig vekt på PP-tjenesten (s. 15). Videre peker de på et inkluderende fellesskap som forutsetter at ansatte, barn, elever og foreldre i barnehager, skoler og SFO har en grunnholdning om at alle barn og unge med sine ulikheter, hører til i fellesskapet (s. 12).

Profesjoner handler om politisk konstituerte yrker med en orientering som et institusjonelt imperativ. Det handler om profesjonsorganisering av et yrke som en måte å institusjonalisere en kollektiv tjenesteorientering på, slik at denne ikke er helt avhengig av den enkeltes moral (Molander & Terum, 2008, s. 18-19). Spesialpedagogisk profesjonsutøvelse bygger både på en individorientert og systemorientert forståelsesramme og har gjennom velferdssamfunnets utvikling blitt dratt i ulike retninger for profesjonsorganiseringen av yrket, gjerne i kontekst av ideologiske og politiske strukturer (Lea et al, 2023, s. 345). Også gjennom stortingsmelding 6 (2019-2020) med en satsning for å samle kompetanse tettere rundt barna for å kunne gi nødvendig og helhetlig hjelp. Den peker på at målet om at alle barn og unge skal få et inkluderende barnehage- og skoletilbud som gjør at de trives, utvikler seg, opplever mestring og lærer krever innsats både fra nasjonale og kommunale myndigheter og i den enkelte barnehage og skole (s. 13).

Det performative aspektet handler om at det er en yrkesgruppe som representerer en bestemt form for yrkesmessig spesialisering. Uthus (2021) beskriver i artikkelen «spesialpedagogikk for morgendagens skole-nye mål og ny mening» om spesialpedagogikken som ikke handler om ett fag med én praksis, men heller bestående av en rekke mer spissede fagområder med hensikt å utvikle kunnskap om gode betingelser for læring og utvikling i hele spekteret av særskilte behov. Kort fortalt handler dette aspektet om hvordan profesjonen fungerer i

utøvelsen av den, eller en virksomhet som Molander & Terum (2008) kaller «praksis» (s. 19). Profesjonenes arbeidsoppgaver blir definert med en art av formalisert kunnskap som må kombineres med utøvelsen av skjønn, for å kunne håndteres på en adekvat måte. Lea et al (2023) viser til at det er vanskelig å vurdere hvilken forståelsesmåte som preger spesialpedagogisk praksis, hvor den praktiske yrkeshverdagen er kompleks (s. 344). Det handler om det unike ved spesialpedagogenes arbeidsplass som innebærer lokale rammebetingelser og kultur som påvirker yrkesutøvelsen like mye som formell utdanning (Lea et al, 2023, s. 344).

Profesjonelle tjenester blir definert med klienter, hvor det i spesialpedagogisk kontekst handler om barna som får spesialpedagogisk hjelp og i denne betydning gruppen av mottakere der spesialpedagogen skal forsøke å løse deres praktiske «hvordan-problemer», som blir presentert av Molander & Terum (2008, s. 19). Disse innebærer at klientene er avhengig av fagpersoner i den forstand at de søker bistand til å kunne håndtere forhold som for dem er betydningsfulle. I spesialpedagogisk praksis vil forhold som er betydningsfulle for barnas utvikling og progresjon være språk, sosial interaksjon med andre barn og voksne, samt grad av fungering kognitivt og fysisk. Uthus (2021) beskriver spesialpedagogikkens funksjon med å bidra til likeverd, fellesskap og like muligheter for elever, hvor i denne sammenheng handler om barn med spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Videre blir de praktiske problemene forstått som klientenes omgang med fysiske omgivelser, med seg selv som et organisk og psykisk individ, eller med den kulturelle tradisjonen de lever i (Parsons & Platt, 1973, i Molander & Terum, 2008, s. 19). Et endringsorientert syn er også noe av det som definerer profesjonelle tjenester hvor utgangspunktet er en motsetning mellom to tilstander og poenget med tjenesten er å lede over fra den ene til den andre (Luhmann, 1982, i Molander & Terum, 2008, s. 19). I lys av spesialpedagogisk profesjonsutøvelse vil spesialpedagogen på mange måter blir barnets brobygger mellom barnets vansker og graden av fungering i barnehagefellesskapet, hvor det endringsorienterte synet i spesialpedagogisk arbeid handler om at barnet får tidlig og nødvendig hjelp slik at barnets vansker blir avhjulpet på et tidlig tidspunkt (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 5).

I disse profesjonelle tjenestene blir det anvendt en systematisert kunnskapsmengde på enkelttilfeller. Det innebærer at disse tilfellene skal i sin egenart ytes med rettferdighet, hvor praksisen samtidig ikke skal være vilkårlig. Det kan innebære for spesialpedagogen å utarbeide en plan for hvordan praksisen av den spesialpedagogiske hjelpen skal foregå der

veilederen for spesialpedagogisk hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2017) forklarer det sentrale med den spesialpedagogiske hjelpen er tiltak som kan bidra til å støtte barnets trivsel og helhetlige utvikling (s.7). Det er de tre grunnleggende kognitive aktene identifikasjon, resonnering og beslutning som utgjør denne kunnskapsanvendelsen (Molander & Terum, 2008, s. 19). Bruken av skjønn er også noe som karakteriserer profesjonelle tjenester fordi problemsituasjonene er vanskelig å standardisere. I spesialpedagogisk profesjonsutøvelse må spesialpedagogen på mange måter utøve praktisk klokskap, også kalt fronesis, som betegner evnen til å utøve dømmekraft og handle i samsvar med hva som er godt og rett i spesifikke situasjoner basert på verdier og prinsipper for hva som er allment godt i menneskelige situasjoner (Lea et al, 2023, s. 353-354). Den profesjonelle må derav resonnerere om valg av handlemåte, som må basere seg på en fortolkning av det enkelte tilfelle, i lys av generelle kunnskaper og handlingsnormer (Molander & Terum, 2008, s. 20).

De profesjonelle tjenestene er normativt regulerte ved at de er bundet til et sett av kriterier, som de kan evalueres i lys av. Disse kriteriene vil for spesialpedagogen bygge på barnehageloven § 31 og § 35 for barnets rett og vedtak på spesialpedagogisk hjelp (barnehageloven, 2005, §31-35). Men også i lys av stortingsmelding 6 (2019-2020) som beskriver at alle barn og elever skal kunne oppleve et godt tilrettelagt og inkluderende fellesskap der de skal få rask hjelp og tilrettelegging for å unngå at utfordringer vokser seg større (s.12). Disse kravene handler om epistemiske knyttet til kunnskapen som skal brukes, moralske om behandling av klienter og pragmatiske krav til handlemåten som velges (Molander & Terum, 2008, s. 20). Videre i forståelsen av praktisk klokskap handler det for spesialpedagogen å handle faglig og moralsk godt som innebærer å måtte sette sin teoretiske, vitenskapsbaserte og kontekstuelle kunnskap i en sosial, kulturell og større samfunnsmessig sammenheng (Lea et al, 2023, s.356). En god spesialpedagog blir betegnet med evne til å utvise sensitivitet og dømmekraft i den konkrete situasjonen (Lea et al, 2023, s. 354-355). Det siste punktet under det performative aspektet handler om at profesjonell praksis er feilbarlig og preget av usikkerhet om hva som kan bli konsekvensene av et handlingsvalg. (Molander & Terum, 2008, s. 20). I spesialpedagogisk profesjonsutøvelse vil det handle om arbeidet med den spesialpedagogiske hjelpen ut ifra ITP, som krever daglig evaluering i lys om tiltakene som er satt, fungerer til det beste for barnets progresjon og utvikling. På mange måter innebærer det også for spesialpedagogen at den gjennom sin yrkesutøvelse vil kunne bedre utøve sin profesjon på en kyndig måte gjennom tilegnelse av ulike kunnskapsformer, god dømmekraft og godt faglig skjønn (Lea et al, 2023, s. 357).

### 2.2.3 Profesjonsutøvelse

Solbrække & Østrem (2011) viser til Durkheim (2001) om betegnelsen av hva en profesjon er, hvor Durkheim (2001) peker på at profesjoner har et helt spesifikt moralsk og sosialt samfunnsansvar. Det ansvaret bygger på et annet rasjonale enn det byråkrati og økonomi gjør (s. 201). Videre referer Solbrække & Østrem (2011) til Durkheims (2001) fremstilling av profesjonen som en form for mellomledd mellom staten og enkeltindividet der det innenfor et større samfunnshensyn handler om å ivareta beste mulige løsning for individet. Stortingsmelding 6 (St.mld.6 (2019-2020), s. 8) blir på mange måter et godt eksempel på dette hvor de beskriver regjeringens mål for tilbudet i barnehage og skole «Ansatte med god kompetanse og nære relasjoner til barna og elevene er avgjørende for at vi får et inkluderende og godt utdanningsløp for alle» (s. 8). Dette beskriver de videre med at barnehager og skoler skal i samarbeid med lokale støttesystem være rustet til å møte mangfoldet av barn og i samarbeid yte tjenester til barn og unge med ulike behov (St.mld.6 (2019-2020), s. 8). Innenfor dette kan det for profesjonen ligge dilemmaer fordi utøveren må balansere mellom ivaretagelse av individets behov og arbeidsgivers interesser (Solbrække & Østrem, 2011, s. 201). Som ansvarlig profesjonell aktør handler profesjonsutøvelse om å omsette sin kunnskap til handling i praksis. Den er forankret i en faglig fundert identitet, som innebærer evnen til kontinuerlig vurdering av det beste alternativet i komplekse situasjoner, definert av et samfunn i endring (Solbrække & Østrem, 2011, s. 202). Som profesjonsutøver har den fra samfunnet en forventning om å gjøre en viktig jobb og at den jobben vil utføres på en god måte. At utøveren må anvende skjønn er felles for all profesjonsutøvelse, hvor profesjonenes rolle er basert på generell kunnskap om å avgjøre hva som er riktig i enkelttilfeller (Fekjær & Skilbrei, 2016, s. 4). Individuell dømmekraft er avgjørende sammen med allmenne regler som vil ligge bak valgene som en profesjonsutøver tar. Det spenningsfeltet mellom profesjonenes generelle rettesnorer for avgjørelser og deres egne valg innenfor de institusjonelle rammevilkårene, er noe profesjonsutøverne må balansere og manøvrere seg i (Fekjær & Skilbrei, 2016, s. 4). Molander & Terum (2008) forklarer at profesjonelt arbeid er intellektuell virksomhet med et stort individuelt ansvar, hvor den profesjonelle kompetansen bygger på en vitenskap og er ervervet gjennom utdanning (s. 34).

### 2.3 Handlingsrom

Handlingsrom kan i forlengelsen av teori om profesjon beskrive dens muligheter for profesjonsutøvelsen. Det blir enkelt betraktet som et mulighetsrom for handling som

framkommer når ledere og ansatte skal gjøre sine valg innenfor de krav, begrensningene og mulighetene som organisasjonsstruktur og samfunnsoppdrag gir (Kassah, Pedersen & Tingvoll, 2021, s. 17). Økonomi, lover, avtaleverk, og politikk er noe av det som kan skape begrensninger i handlingsrommet. Ulike mål, tidsfrister, samt forventninger fra omgivelsene og en selv som eksempler på krav som legger føringer for handlingsrommet (Espedal, Kvitastein & Grønhaug, 2012, i Kassah et al, 2021, s. 17). Det leder og ansatte opplever av muligheter og begrensninger i sin arbeidshverdag er noe av det som utfyller handlingsrommet, hvor det også blir påvirket av en leders kompetanse, motivasjon og forståelse (Kassah et al, 2021, s. 17). Den enkeltes fortolkninger, krav og strukturelle føringer som vil prege opplevelsen av muligheter og begrensninger for handling i ethvert handlingsrom (Espedal, et al, 2012, i Kassah et al, 2021, s. 17).

## 2.4 Arbeidsmiljø

Dette underkapittelet har sitt utgangspunkt fra statens arbeidsmiljøinstitutt (STAMI) sin faktabok om arbeidsmiljø og helse med status og utviklingstrekk som ble gitt ut i 2021. Den går dypt i sammenhengen mellom ulike punkter i arbeidsmiljøet og helsestatus. Det jeg ønsker å gjøre et dypdykk i er de presenterte kjennetegnene for dagens arbeidsmiljø samt STAMIs (2021) beskrivelsene av det rapporterte arbeidsmiljøet i barnehage og skole.

Arbeidsmiljø handler ifølge STAMI (2021) om hvordan man organiserer, planlegger og gjennomfører arbeidet, noe som kan være forskjellig fra arbeidsplass til arbeidsplass med ulike tilnærminger (s. 13). Det kan påvirke arbeidstakernes helse, jobbegasjement og virksomhetens resultater og produktivitet. STAMI (2021) peker på internasjonale undersøkelser som viser at norsk arbeidsliv er kjennetegnet av høye krav i arbeidet, både når det gjelder arbeidsmengde, arbeidstempo og emosjonelle krav i relasjonelle yrker (STAMI, 2021, s. 13). Videre peker STAMI (2021) på at arbeidets innhold og organisering endres oftere og raskere enn før, hvor den også stiller enda større krav til sysselsattes kompetanse og ferdigheter som læringsevne, samarbeidsevne og endringsvilje (s. 7). Hoved oppsummeringen fra faktaboken viser til at arbeidsmiljøet kjennetegnes ved høye krav og omorganiseringer, men at de fleste opplever også stor grad av selvbestemmelse, gode utviklingsmuligheter og høy grad av støtte fra kollegaer og leder (STAMI, 2021, s. 7).

De kravene som arbeidstakere møter blir presentert som egenskaper ved arbeidsmiljøet i form og utgår fra arbeidets innhold og organisering (STAMI, 2021, s). Forskning viser også en tydelig sammenheng mellom et godt arbeidsmiljø, jobbtilfredshet og bedre helse. Imidlertid er forholdet mellom helse og arbeid sammensatt, men det er dokumentert at faktorer i arbeidsmiljøet kan bidra til å utvikle eller forverre helseproblemer og nedsatt funksjon (STAMI, 2021, s. 18). Interessante arbeidsoppgaver, gode relasjoner med kollegaer og overordnede, høy lønn, stor grad av selvbestemmelse og klart definerte utviklingsmuligheter er de faktorene som bestemmer graden av jobbtilfredshet. STAMI (2021) presenterer internasjonale undersøkelser som viser at norske arbeidstakere er blant de som er mest fornøyd med arbeidsforholdene på egen arbeidsplass, sammenlignet med arbeidstakere i øvrige europeiske land (s. 27).

STAMI (2021) presenterer utviklingstrekk i arbeidsmiljøet for barnehage og skole hvor de beskriver at arbeidsmiljøet vil variere, men likevel ha enkelte forhold som er mer rapportert om i denne bransjen, sammenlignet med alle bransjer (STAMI, 2021, s. 221). Utviklingstrekk viste fra 2019 at det ble rapportert om høy forekomst av sterk støy, høye jobbkraav, lav jobbkontroll, høye emosjonelle krav, vold og trusler som innebar situasjoner der barn ble utagerende, ubekvemme løft, arbeid på huk og knær samt eksponering for biologisk materiale som kroppsvæske, sammenlignet med gjennomsnittet for næringer (STAMI, 2021, s. 221).

## 2.5 Oppsummering og veien videre

I dette kapittelet har jeg gjort rede for den faglige forankringen og teoretiske tilnærmingen om profesjon og spesialpedagogisk profesjonsutøvelse med blant annet Molander & Terum (2008) om det organisatoriske og performative aspektet i lys av spesialpedagogisk profesjonsutøvelse med barnehageloven (barnehageloven, 2005, § 31-35), stortingsmelding 6 (2019-2020), veilederen for spesialpedagogisk hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2017) samt kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis (Utdanningsdirektoratet, 2022). Deretter handlingsrom (Kassah et al, 2021) og arbeidsmiljø etter STAMIs (2021) faktabok om arbeidsmiljø og helse. I neste kapittel vil jeg stegvis gjøre rede for den metodiske tilnærmingen med valg som er gjort underveis i prosessen.

### 3. Metodisk tilnærming

#### 3.1 Kvalitativ metode

Til mitt forskningsprosjekt ble kvalitativ metode valgt som mest hensiktsmessig metode for å undersøke fem spesialpedagoger sine opplevelser av arbeidsvilkår for profesjonsutøvelse. Thagaard (2018) beskriver kvalitativ forskning som at vi søker forståelse av sosiale fenomener gjennom intervju eller analyse av tekster (s. 15-16). Noen kjennetegn ved kvalitativ metode blir beskrevet med kvalitative data i form av ord, naturlige data som observasjon og ustrukturerte intervju, mening fremfor handling fra aktørenes eget perspektiv og til slutt en induktiv hypotesegenererende forskning heller enn hypotesetestende (Ryen, 2002, s. 19-20). Jeg ønsket å undersøke hvordan spesialpedagogene opplevde fenomenet for problemstillingen, og derfor ble en kvalitativ metode som mest naturlig. Både for å kunne svare på problemstillingen, men og for å få frem deltakernes eget perspektiv på best mulig måte og til slutt for å kunne bruke en analysemetode som tok vare på disse naturlige dataene på den mest hensiktsmessige måten.

#### 3.2 Vitenskapsteoretisk grunnlag

##### 3.2.1 Introduksjon

Jeg vil i dette avsnittet kort gjøre rede for valg av vitenskapsteoretisk forskningsgrunnlag og i de to neste avsnittene gå dypere i de to valgte forskningstilnærmingene knyttet til mitt forskningsprosjekt. Til mitt forskningsprosjekt valgte jeg å bruke en hermeneutisk-fenomenologisk forskningstilnærming for å gå i dybden på fem spesialpedagogers opplevelse av fenomenet arbeidsvilkår. Selve ordet fenomen stammer fra fenomenologien som har den grunnleggende betydning å lyse eller stråle, hvor det i praksis handler om studier som tar for seg hvordan mennesker opplever ulike sider ved sin tilværelse (Nyeng, 2021, s. 32-33). Hermeneutikken ble valgt sammen med fenomenologien for å fullbyrde det metodiske grunnlaget for å innsamle, bearbeide og behandle datamateriale til mitt forskningsprosjekt på en så verdig måte som mulig. Hermeneutikken handler i noe likhet med fenomenologien om søken etter den dypere forståelsen av en levd verden, men også om forståelsesbegrepet som utgjør det analytiske omdreiningspunktet der en hermeneutisk analyse kjennetegnes ved forståelse og meningsinnsikt i den sosiale virkelighet (Højberg, 2013, s. 317-318). Den hermeneutiske-fenomenologiske analysen utgjør en meningsanalyse der fenomenologien stammer fra den filosofiske hermeneutikken hvor det fra fenomenologien omhandler å komme nærmere virkeligheten slik vi sanser den som helhetlige vesener og fra den filosofiske

hermeneutikken som omhandler mulighetsbetingelsene for forståelse og fortolkning av verden (Højberg, 2013, s. 292). En hermeneutisk-fenomenologisk metode i mitt forskningsprosjekt gjorde det mulig å jobbe så empirinært som mulig og dykke inn i det som bevegde seg i det levde sosiale fenomen ved at jeg som forsker forsøkte å ha min forforståelse mer i bakgrunn, noe jeg vil komme tilbake til i punkt 3.2.4.

### 3.2.2 Fenomenologi

Fra et fenomenologisk ståsted er poenget at vi erfarer verden som den ene eller den andre formen for virkelighet hvor forskningen innenfor denne forskningstilnærmingen er opptatt av å få frem den levde erfaringen og komme nærmere virkeligheten slik vi sanser den som helhetlige vesener (Nyen, 2021, s. 33). Den tyske filosofen Edmund Husserl er sentral innenfor fenomenologien med sin teori som går ut på at bevisstheten erfarer verden som en kroppslig meningssammenheng med bevissthets rettethet mot det en erfarer (Rendtorff, 2013, s. 261). Husserl argumenterte for å sette parentes om omverdens eksistens og istedenfor rettes oppmerksomheten mot å analysere erfaringenes intensjonalitetsstruktur som melder seg for bevisstheten, også kalt epoché (Rendtorff, 2013, s. 261). Martin Heidegger bygde ble lenge betraktet som en av de viktigste tyske filosofene som videre på Husserls arbeid med sine begrep om tilgjengelighet og tilstedeværelse som kan forstås som en omtolkning av Husserls intensjonalitetsbegrep hvor det poengteres at væren alltid viser seg i relasjon til værens bekymrede omgang med verden der også hvor forutsetningen for erfaring av mening er våres tilstedeværelse i en verden som fortolkende og meningsskapende vesener (Rendtorff, 2013, s. 263). Heidegger foretok en mer hermeneutisk vri av fenomenologien ved å understreke at all forståelse er en formidlet forståelse som forutsetter en bestemt verdenshorisont (Rendtorff, 2013, s. 264). En av de som kritiserte hva som egentlig var fenomenologi var Max Van Manen (2017) der han i sin artikkel «*But is it Phenomenology?*» trekker frem noen misoppfatninger om fenomenologisk forskning og fremhever at genuin fenomenologisk forskning omhandler undersøkelse som er utfordrende og tilfredsstillende nettopp fordi dens meningsfulle åpenbaringer må være originale og eksistensielt overbevisende for sjelen (Max Van Manen, 2017, s. 779).

### 3.2.3 Hermeneutikken

Innenfor hermeneutikken skilles det mellom metodisk, filosofisk og en kritisk hvor den i filosofiske finner vi den kjente filosofen Gadamer som videreførte mange av sine filosofiske



tanker fra sin lærer Martin Heidegger (Højberg, 2013, s. 289-290). Det blir i dette avsnittet lagt mest vekt på den filosofiske på grunn av dens kobling til fenomenologien. Gadamer og Heidegger utviklet den filosofiske hermeneutikken som omhandler mulighetsbetingelser for forståelse og fortolkning av verden som innebar mer om hvorfor vi fortolker. Hermeneutikken stammer fra det antikke greske hvorav betydningen av ordet betyr fortolkning der den opprinnelige mening innenfor den tradisjonelle hermeneutikken var å finne den sanne mening og tolke mening med en tekst, som kunne være et bibelstykke (Højberg, 2013, s. 291). Den hermeneutiske sirkel betegner vekselvirkningen som foregår mellom del og helhet som kun kan forstås i lys av hverandre hvor det meningsskapende skjer mellom relasjonen i hel og delene, som muliggjør at vi kan forstå og fortolke (Højberg, 2013, s. 292). innenfor sirkelen beveger den filosofiske hermeneutikken seg i sirkelbevegelser mellom fortolker og teksten der ifølge Gadamer ikke er mulig å fortolke en tekst uavhengig av dens begrepsverden hvor en forstår og fortolker på bakgrunn av den (Højberg, 2013, s. 292).

Forståelse og forforståelse har i hermeneutikken et prinsipp hvor all forståelse bygger på en forforståelse (Thagaard, 2018, s. 37). I følge Gadamer kjennetegner forståelsesbegrepet ved at det er en måte å være til på og at selve forståelsesstrukturen ikke er historieløs eller kontekstuavhengig (Højberg, 2013, s. 301). Videre utgjør forforståelse og fordommer det Gadamer kaller en forståelseshorisont som er medbestemmende for hvordan vi forstår, orienterer oss og handler i verden. Den er konstituert av språk, personlige erfaringer, tidskontekst i form av fortid, nåtid og fremtid samt den historiske og kulturelle konteksten den enkelte er en del av (Højberg, 2013, s. 303). Det er i horisontsammensmeltningen at mening oppstår i møte mellom fortolker og gjenstand, hvor det ikke nødvendigvis innebærer enighet i betydningen meningsoverensstemmelse, men er i stand til å begripe og forstå det den andre kommuniserer om (Højberg, 2013, s. 303).

#### 3.2.4 Min egen forforståelse

I prosessen med dette forskningsprosjektet bygget min forforståelse på min utdanning innen barnehagelærer og spesialpedagogikk, samt erfaring som barnehagelærer og spesialpedagog. Utgangspunktet for temautarbeidelsen ble tatt i min erfaring som barnehagelærer og spesialpedagog som en sammenkoblet stilling. Jeg fikk kjenne på frustrasjon, oppgitthet og utilstrekkelighet rundt min egen rolle og jobben jeg utførte. Ut ifra mine tidligere erfaringer ble mitt engasjement for dette forskningsprosjektet å undersøke hvilke rammer og vilkår et

utvalg spesialpedagoger jobber ut ifra og i den historiske konteksten hvordan historien til spesialpedagogisk profesjon fortsatt kan være med oss i arbeidshverdagen. Ut ifra Gadammers forståelsesbegrep (Højberg, 2013, s. 301) utgjorde min forforståelse en bestemt retning for valg av tema til denne masteroppgaven, og der min forståelseshorisont skapte en ramme for utarbeidelsen av problemstillingen. Det som ble viktig i denne prosessen var å sette mer søkelys på forskningsspørsmålene rundt temaet og hvordan jeg kunne lage et forskningsprosjekt ut av det ved å la min forforståelse være mer i bakgrunnen.

### 3.3 Kvalitativ undersøkelsesmetode

#### 3.3.1 Dybdeintervju

Ved valg av forskningstilnærming og tema ble et dybdeintervju den metoden som ble mest hensiktsmessig å anvende for å kunne gi svar på problemstillingen. Mitt formål med dette forskningsprosjektet var å undersøke hvordan fem spesialpedagoger opplevde sin arbeidshverdag og arbeidsvilkår, hvor jeg som forsker ønsket å gjøre et dypdykk i deres opplevelser. Tjora (2021, referert til Spradley 1979) viser til metoden dybdeintervju som er basert på et fenomenologisk perspektiv der forskeren ønsker å forstå informantens opplevelser og hvordan den reflekterer over det. En hovedregel ved bruk av denne metoden blir forklart med at man ønsker å studere meninger, holdninger og erfaringer (s. 128). Jeg som forsker var ute etter informantenes livsverden og verden sett fra deres ståsted hvor et dybdeintervju var den metoden som ga meg best mulighet til å innhente et rikt datamateriale til problemstillingen.

#### 3.3.2 Forberedelser

I forberedelsene startet jeg aller først med å utarbeide og sende meldeskjema til Sikt, tidligere NSD (norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste). Postholm & Jacobsen (2018) viser til at alle forsknings- og studentprosjekter som innebærer behandling av personopplysninger skal meldes til personvernombudet for forskning (s. 253). Dette gjorde jeg ved å fylle inn et meldeskjema på SIKT sin nettside, hvor jeg også startet utarbeidelsen av intervjuguide, samt et informasjons- og samtykkeskriv, som ble sendt med for vurdering av forskningsprosjektet. For å følge de etiske retningslinjene tett, ønsket jeg å ha en slik søknad i orden før et informasjons- og samtykkeskriv ble sendt til forskningsdeltakerne. Et informasjons- og samtykkeskriv handler i første del om å informere forskningsdeltakerne om undersøkelsens overordnede formål med hovedtrekk av forskningsdesignet, samt mulige fordelere og risiko

ved å delta i forskningsprosjektet (Kvale og Brinkmann, 2018, s. 104-105). Full informasjon og forståelse blir beskrevet som et av komponentene i et informert samtykke (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247-249).

### 3.3.3 Utvalg

I utarbeidelsen av et utvalg til mulige forskningsdeltakere måtte jeg lage noen kriterier som ga meg et utgangspunkt for å starte utvalgsprosessen. Etter valgt retning i tema og problemstilling, ble mine utvalgsriterier at forskningsdeltakerne måtte være spesialpedagoger, jobbe i barnehage og jobbe i Midt-Norge. Første ledd i utarbeidelsen av et utvalg består i å velge ut et område eller sted der man begynner å sirkle inn aktuelle respondenter (Ryen, 2002, s. 81). Jeg endte opp med et utvalg på fem spesialpedagoger som ble mine forskningsdeltakere.

#### *Utvalgsprosess*

Innledende arbeid med utvalg av informanter startet i samtale med en bekjent i barnehagemiljøet i Midt-Norge som hadde oversikt over et utvalg av barnehager der de hadde spesialpedagoger ansatt. Deretter lagde jeg meg en oversikt i form av en tabell med navn på barnehagene og kontaktinfo. En slik fremgangsmåte betegnes som snøballmetoden der fremgangsmåten er basert på at forskeren først kontakter personer som har de egenskapene som er relevante for problemstillingen der vi ber disse personene om navn på andre som har tilsvarende egenskaper eller befinner seg i tilsvarende situasjon (Thagaard, 2018, s. 56). I første kontaktrunde ringte jeg styrerne til de utvalgte barnehagene, hvor jeg enten fikk beskjed om å ringe opp igjen eller sende mail for å få et eventuelt svar. Ved bruk av denne snøballmetoden fikk jeg ja fra fire av fem utvalgte barnehager. Etter kontakt med styrerne fikk jeg i tre tilfeller mail fra spesialpedagogene om at de kunne delta i mitt forskningsprosjekt og i et tilfelle sendte jeg mail direkte til spesialpedagogen med ytterligere informasjon. Ved siden av snøballmetoden brukte jeg også en selvseksjonsmåte på en av fem forskningsdeltakere som innebærer at forskeren bruker et tilgjengelighetsutvalg hvor utvalget er strategisk med relevante egenskaper for problemstillingen og fremgangsmåten for å velge ut deltakere er basert på at de er tilgjengelige for forskeren (Thagaard, 2018, s. 56).

#### *Presentasjon av forskningsdeltakere*

Av hensyn til forskningsdeltakerne er det gitt fiktive navn, avrundet alder og stillingsprosent.

Kode	Alder	Utdanning	Arbeidserfaring	Nåværende stilling
Ane	30 år	Barnehagelærerutdanning Master i spesialpedagogikk	3 år barnehagelærer 4 år spesialpedagog	Spesialpedagog i 100% stilling
Beate	50 år	Førskolelærerutdanning Spesialpedagogikk 1 & 2	20 år barnehagelærer/pedagogisk leder 8 år spesialpedagog	Spesialpedagog i 80-90% stilling
Celine	50 år	Førskolelærerutdanning Spesialpedagogikk 1 & 2	17 år pedagogisk leder 1 år Spesialpedagog	Spesialpedagog i 100% stilling
Denise	30 år	Barnehagelærerutdanning Master i spesialpedagogikk	1 år barnehagelærer/pedagogisk leder 1 år Spesialpedagog	Spesialpedagog i 100% stilling
Ellen	30 år	Barnehagelærerutdanning Master i spesialpedagogikk	7 år pedagogisk leder 1 år som spesialpedagog	Spesialpedagog i 50-60% stilling

### 3.3.4 Intervjuguide

En intervjuguide blir betegnet som et manuskript som mer eller mindre stramt strukturerer intervjuforløpet som enten kan inneholde noen temaer som skal dekkes eller være en detaljert rekkefølge av noen formulerte spørsmål (Kvale og Brinkmann, 2018, s. 162-163). Jeg valgte i utarbeidelsen av intervjuguide å gå for en semistrukturert intervjuguide med noen utvalgte temaer og spørsmål for det jeg ville undersøke. Ved å velge denne typen intervjuguide følte jeg det ga meg en viss struktur for selve intervjuet, men også friheten til å følge det ble interessant og det uforventede som jeg trengte å høre mer om. Kvale og Brinkman (2018) viser til en spontan intervjuprosedyre gir større sannsynlighet for å innhente den spontane, levende og uventede svar fra forskningsdeltakeren, men også på den andre siden jo mer en intervjusituasjon er strukturert, jo lettere vil den senere begrepsmessige struktureringen av intervjuet i analysen være (s. 162-163). En slik type intervjuguide blir i ifølge Dalen (2011) stor grad brukt av de fleste studenter og forskere innenfor spesialpedagogikk og andre beslektede fagområder i sine forskningsprosjekter (s. 28). I utarbeidelsen av spørsmål til

intervjuguiden hadde jeg fokus på at de skulle være lett forståelige, korte og frie for akademisk språk (Kvale og Brinkmann, 2018, s. 162-163). Før intervjuet fikk forskningsdeltakerne tilsendt tema for intervjuguide for å få en viss forutsigbarhet og mulighet til å forberede seg til selve intervjuet. Et godt intervju blir presentert av Kvale og Brinkmann (2018) som tar hensyn og bidrar til både produksjon av kunnskap og dynamisk til å fremme en god intervjuinteraksjon (s. 162-163). Med denne intervjuguiden følte jeg den var et godt utgangspunkt både for kunnskapsproduksjonen, men også for å skape en god intervjuinteraksjon.

### 3.3.5 Prøveintervju

To dager før første intervjuet fikk jeg gjennomført et prøveintervju med en bekjent som jobber som spesialpedagog i skolen i Midt-Norge. Jeg brukte diktafon og stilte gjennom spørsmålene som ved et ekte intervju. Dette prøveintervjuet følte jeg ga meg en god pekepinn på hvordan de ekte intervjuene kunne bli med hvordan jeg kunne kjenne meg underveis, hvordan stille spørsmålene på best mulig måte, gi pause, holde naturlig blikkontakt og kroppsspråk. Jeg fikk positive tilbakemeldinger om spørsmål som fikk frem ulike sider ved temaet, og som gikk gradvis i dybden. Dette var tilbakemeldingene selv om jeg følte at intervjuspørsmålene ble en gjentakelse som intervjuer.

### 3.3.6 Gjennomføring av intervju

Sted for gjennomføring av intervju ble på arbeidsplassen for fire av fem forskningsdeltakere, der intervjuet ble gjennomført på en offentlig utdanningsinstitusjon for den femte. I forkant av intervjuet ble det i de første tilfellene av intervjuene glemt fra min side å sende forespørsel om å sitte på et lukket rom, men der deltakerne hadde gjort klart et rom ved intervjustart, hvor i de resterende tilfellene av intervjuene sendte jeg en forespørsel om å sitte uforstyrret. Valg av rom med tanke på forstyrrelser er i en intervjusituasjon en av flere ting å være bevisst på (Kvale og Brinkmann, 2018, s. 157-157). Tjora (2021) forklarer en viktig forutsetning for å lykkes med dybdeintervjuer er at man klarer å skape en avslappet stemning hvor deltakeren føler at det er greit å snakke åpent selv om veldig personlige erfaringer og hvor det er lov å tenke høyt og digresjoner er tillatt (s. 132). For å skape en trygghet i meg som intervjuer og en god intervjusituasjon var jeg bevisst på min plassering i forhold til deltakeren, samt kroppsspråk, blikkontakt og bekreftende tilbakemeldinger i form av «mm» og nikk. Jeg følte at jeg klarte å gi rom for pause, virke interessert ved å bekrefte og komme med

oppfølgingsspørsmål på det uventede og som ble interessant å følge. Det blir skapt god kontakt ved at intervjueren er klar over på forhånd hva den ønsker å vite og i selve intervjusituasjonen er avslappet, lytter oppmerksomt, viser interesse, samt respekt for det intervjupersonen sier (Kvale og Brinkmann, 2018, s. 160-161). Jeg fikk kjapt gjort meg noen erfaringer fra allerede første intervju og helt til siste intervju der jeg så tendensen til å bli for rigid med selve intervjuguiden og hvor jeg måtte justere meg i å slippe meg mer løs fra guiden for å heller ha den i bakhodet. Det var i de intervjuene jeg følte meg mest vel som intervjuer, fordi jeg virkelig klarte å leve meg inn i de temaene deltakerne pratet om, og heller tok det som kunne bli funn, i bearbeidelsen av intervjuet. For å skape en god ramme rundt intervjuet startet jeg med en brifing, som handler om å definere intervjusituasjonen for begge parter, samt gi deltakeren mulighet til å stille spørsmål før intervjuet startet. Hvor intervjuet ble avsluttet med en debriefing, som handler om å gi deltakeren mulighet til å fortelle enda mer fritt, spørre om selve prosjektet eller hvordan vedkommende opplevde intervjuet (Kvale og Brinkmann, 2018, s. 160-161). I en slik debriefing kan det også komme opp temaer som kan være interessant for problemstillingen å ta med, hvor en som intervjuer kan be deltaker om tiltalelse til å rapportere de temaene (Kvale og Brinkmann, 2018, s. 160-161). Intervjuene varte rundt en klokke time, med noe differanse under og over hel time.

### 3.4 Analyse og bearbeidelse av det innsamlede datamaterialet

#### 3.4.1 Transkribering

Transkribering handler om å føre intervjusamtalene fra muntlig til skriftlig form, som også gjør de mer strukturert og bedre egnet for analyse (Kvale og Brinkmann, 2018, s. 206-207). På grunn av at jeg hadde noen intervju med ganske tett mellomrom starte jeg transkriberingen av første intervju dagen etter, og tok de andre intervjuene fortløpende. Jeg transkriberte alt selv ved å lytte og skrive samtidig, og det på bokmål. Kun ord som «eeh», latter og lignende beskrivelser ble utelatt fordi de ikke hadde noe å si for svaret informantene kom med. Derimot valgte jeg å ta med beskrivelsen «(mumler)», for det som ble for utydelig å tolke, fordi den hadde litt betydning i å forstå sammenhengen med resterende setning og hvorfor det kunne hoppe litt. De fem intervjuene på til sammen 5 timer og 20 min ble til 109 sider med transkribert tekst. Jeg lagde en tabell for å systematisere transkriberingen med kolonner for linjenummer, hvem som pratet og sitatet. Dette gjorde jeg for å holde transkripsjonsprosessen ryddig og strukturert for meg selv. I transkripsjonsdokumentet ble informantens navn og arbeidsplass gjort om til koder slik at bare jeg kunne tolke hvem deltakeren var, men det

hadde ikke vært mulig å forstå for en uvedkommende. Ved siden av tabellen var det marger og plass til å kommentere. Jeg tok transkriberingen i to runder på de to første intervjuene ved å først grovtranskribere, for å så lytte gjennom og rette opp der jeg var usikker på hva som ble sagt. I dette arbeidet fant jeg at man heller kunne sette lydfilen i transkripsjonsmodus og da spole lydfilen et par sekunder tilbake istedenfor å måtte lytte gjennom intervjuet en ekstra gang. På de resterende intervjuene ble lydfilene satt i transkripsjonsmodus for å kunne være nøye, samtidig som jeg slapp å kaste bort unødvendig tid på transkriberingen. For hvert intervju jeg ble ferdig å transkribere ble lydfilen med en gang slettet fra diktafonen.

### 3.4.2 Koding

Først startet jeg med å gå gjennom transkriberingsdokumentene og utheve det som var mest relevant for problemstillingen. Selve transkriberingen ble på 109 sider og uthevingen fra det ble på ca 18 sider. Jeg bestemte meg for den stegvis-deduktive-induktive analysemetoden, også kalt SDI. Dette fordi det var den metoden jeg følte var mest systematisk og tilrettelagt for å holde en god og ryddig prosess i analysen. Kodingen i SDI handler om et kodingsarbeid basert på empirisk finlesning som bidrar til en så induktiv førstefase i analysen som mulig (Tjora, 2021, s. 218). Jeg startet med å lese meg opp på analysemetoden, for å deretter starte med å kode det uthevede materialet fra transkripsjonene. Under her beskriver jeg de kodene som jeg endte opp med etter å ha gått gjennom det uthevede materialet fra analysedokumentene. I kodingen gikk jeg også gjennom de originale transkriberingene for å dobbeltsjekke at ikke noe verdifullt ble utelatt for kodingen. Jeg endte opp med rundt 131 koder og noen eksempler på disse kodene var «Det er aldri nok plantid», «Tilfeldig at barna får tidlig hjelp», «En kabal som aldri går opp», «Vanskelig å på en måte strekke til» og «Få det til å gå opp».

### 3.4.3 Utvikling av kategori

Jeg kunne allerede se i neste steget med kodegrupperingen, at jeg hadde vært inkluderende i kodingen og det kom til å bli en del koder i restgruppen. Kodegrupperingen blir en form for struktur til analysen hvor en samler koder som har innbyrdes samme tematisk sammenheng (Tjora, 2021, s. 229-230). For å bevare empirinærheten et stykke lengre så jeg at det ble nødvendig å gi kodegrupperingene nye navn og foreta en omsortering på noen av gruppene. Neste steg i analysen var å legge til kolonner for å finne kategoriene og ta fatt på den mer teoretiserte biten av analysen.

Etter å ha laget kolonner for å systematisere empirinære koder og kodegrupper, satte jeg i gang med å lage et system for å utvikle kategorier eller «utviklingen av konsepter» ifølge Tjora (2021, s.234). De empirinærekodene var allerede plassert i de kodegrupperinger som jeg tidligere hadde gitt nye navn, men endte opp i en ny runde med nye navn for de ulike kodegrupperingene ved å finne en felles setning som omfavnet hver enkelt kodegruppe og som jeg videre delte opp i flere underkodegrupper i den ene kodegruppen. Dette var også et arbeid som kunne gjøre veien videre lettere for å ta utgangspunkt i en mindre mengde tekst i utvikling av konsept. I dette arbeidet ble også en kodegruppe fjernet ved å flette den inn i to andre kodegrupper og en kodegruppe ble fjernet på grunn av mitt valg av fokus for oppgaven videre og dermed ble lite relevant. Jeg stod da igjen med tre kodegrupper som utviklet seg til kategoriene: organisatorisk, psykososialt og fysisk faktor. Også i dette arbeidet kunne jeg se at ved å følge det spontane i intervjuene, ble det ikke stilt de samme spørsmålene til hver deltaker hele veien og det derfor i kodegrupperingen ble litt utfordrende å skulle sette funnene i riktig kodegruppe på grunn av de ulike svarene jeg fikk.

Under her viser jeg til et utdrag for prosessen fra empirinære koder til kategori.

Empirinære koder	Kodegrupper - Innadrettet og utadrettet samarbeid - Arbeidsorganisering og planarbeid	Kategori
<p>8. «Forståelsen for at jeg faktisk må være der»</p> <p>9. «Føler at jeg må markere meg noen ganger»</p> <p>14. «Men jeg er jo litt opptatt av at vi ikke bare snakker om enkeltbarn, men systemet»</p> <p>52. «Vi har et tett samarbeid med andre hjelpeinstanser ved behov»</p>	<p><b>Utadrettet og innadrettet samarbeid</b></p>	<p>Samarbeid og organisering</p>

### 3.5 Ethiske vurderinger

#### 3.5.1 Innledning

Thagaard (2018) presenterer at all vitenskapelig virksomhet krever at forskerne forholder seg til etiske prinsipper som gjelder så vel internt i forskningsmiljøer som i relasjon til omgivelsene (s. 20). Jeg vil i dette avsnittet gjøre rede for de etiske vurderingene som jeg som forsker har måttet tatt stilling til underveis i forskningsprosjektet. Den nasjonale



forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) viser til at formålet med forskningsetikken er å fremme fri, god og forsvarlig forskning og bidrar til å konstituere og sikre god vitenskapelig praksis (NESH, 2021, s. 5). Forskningsetikken består av et sett grunnleggende normer med sannhetsnormer, metodologiske normer og institusjonelle normer hvor disse viser til at forskning blant annet skal være redelig, ha en klarhet og være uavhengig og kritisk (NESH, 2021, s. 5). NESH (2021) forklarer at i forskningsprosjekter bør retningslinjene ligge til grunn i hele prosessen - fra planlegging og gjennomføring til publisering og formidling (s. 7). I underpunktene om innsamling og bearbeiding av datamateriale vil jeg nærmere gjøre rede for retningslinjene i prosessen med mitt forskningsprosjekt.

### 3.5.2 Innsamling av datamateriale

I prosessen med innsamling av datamateriale kan de etiske vurderingene handle om hvordan få kontakt med felten, hvordan opptre på en etisk verdig måte i kontakt med felten og i selve intervjuundersøkelsen. Etiske problemstillinger preger hele forløpet i en intervjuundersøkelse og man bør ta hensyn til mulige etiske problemer helt fra begynnelsen av undersøkelsen til den endelige rapporten foreligger (Kvale og Brinkmann, 2018, s. 97). Jeg valgte å bruke en kvalitativ metode, fenomenologisk-hermeneutisk forskningstilnærming og intervju som fremgangsmåte. Ifølge Kvale og Brinkmann (2018) får forskerens integritet og rolle en økt betydning i forbindelse med intervju fordi intervjueren selv er det viktigste redskapet til innhenting av kunnskap (s. 46). I min måte å få kontakt med felten på brukte jeg som tidligere beskrevet snøballmetoden og et tilgjengelighetsutvalg der jeg i tredje runde fikk direkte kontakt med mine forskningsdeltakere som fikk tilsendt et informasjons- og samtykkeskriv på mail. NESH (2021) beskriver at ansvaret for å informere er en selvstendig forpliktelse, uavhengig av spørsmålet om samtykke til å delta i forskning (s. 18). Dette ansvaret er vanlig å ivareta i form av et informasjonsskriv hvor språk, form og innhold er tilpasset mottakerne (NESH, 2021, s. 19). I det tilsendte informasjons- og samtykkeskrivet forklarte jeg formålet, metode, tilnærming for forskningen, men også informasjon om hvilke opplysninger som ble samlet inn, hvordan de skulle bli brukt og hvem som skulle bruke de. Både ved skriftlig per mail og fysisk underskrift på informasjons- og samtykkeskrivet fikk jeg samtykke fra deltakere om at de ville delta i forskningen til min masteroppgave. Forskere skal som hovedregel få et samtykke fra personer som deltar i forskningen som skal sikre deltakernes personlige integritet og rett til å bestemme om de vil delta (NESH, 2021, S. 20). I selve intervjusituasjonen startet jeg intervjuet med en brifing hvor jeg minnet deltakerne om retten

til å trekke seg når som helst, at jeg kom til å anonymisere navn og annen kontaktinfo. I tillegg til at de kunne få rådata tilsendt etter intervju, og om det skulle være noe de lurte på, så var det mulig å kontakte meg.

### 3.5.3 Behandling av datamateriale

Etter innsamlingen av data handler de etiske retningslinjene om lagring og deling av forskningsmateriale hvor informasjon om etterbehandling av datamateriale er avklart på forhånd (NESH, 2021, s. 25). I et informasjons-og-samtykkeskriv og i brifingen før intervjuet informerte jeg om fortløpende anonymisering av datamateriale i transkriberingen hvor også lyd materialet fra diktafonen blir slettet. NESH (2021) viser til anonymitet der løftet handler om at enkeltindivider ikke skal kunne indentifiseres i forskning og formidling, som også må sikres ved publisering og annen offentliggjøring (s. 23). Dette ble gjort ved å gi fiktive navn for deltakerne. I transkriberingen handler etiske hensyn om at forskeren skal tilbakeføre forskningens resultater på en forståelig og forsvarlig måte (NESH, 2021, s. 26). Det ble sentralt i å avslutte forskningsprosjektet i tråd med retningslinjene fordi forskningsdeltakerne har rett til innsikt i resultat av forskning og dermed bør få anledning til å korrigere hvor også tolkninger og konklusjoner er forskerens endelige ansvar (NESH, 2021, s. 26). I mitt forskningsprosjekt ønsket jeg at deltakerne skulle kjenne på at jeg som forsker hadde utøvd en trygg og forsvarlig forskningsprosess der de fikk en god opplevelse av deltakelsen, samt deres bidrag.

## 3.6 Kvalitet i kvalitativ forskning

### 3.6.1 Innledning

Kvalitativ forskning innebære studier som er preget av nær kontakt mellom forsker og deltakere i felten og det karakteristiske er at vi etablerer en direkte kontakt med personene vi studerer (Thagaard, 2018, s. 11-12). Samtidig viser Thagaard (2018) til at feltarbeidet innebærer utfordringer vi må håndtere underveis i forskningsprosessen (s. 13). Derfor vil jeg i dette delkapittelet gjøre rede for validiteten og reliabiliteten til mitt eget forskningsprosjekt som omhandler å beskrive forskningsprosessen for å styrke kvaliteten på oppgaven og gi et troverdig bilde av meg som forsker.

### 3.6.2 Reliabilitet

Troverdig og tillitvekkende utførelse av forskning er noen av kriteriene for reliabiliteten (Thagaard, 2018, s. 187). De dataene som prosjektet baserer seg på og vurderingene forskeren gjør for hvordan den anvender og videreutvikler data, er flere kjennetegn som beskriver reliabilitet (Thagaard, 2018, s. 187-188). Et av tiltakene jeg gjorde for å styrke mitt prosjekts reliabilitet var å skrive feltnotater fra jeg fikk kontakt med felten og helt til analysearbeidet var ferdig hvor jeg i disse notatene også la vekt på å skille mellom direkte beskrivelser av fremgangsmåte og mine egne tolkninger. Thagaard (2018) viser til Silvermans (2014) begrep «transparent» som omhandler om å gjøre forskningsprosessen gjennomsiktig ved at forskeren gir en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder. Dette gjør at en utenforstående kan vurdere forskningsprosessen trinn for trinn (Thagaard, 2018, s. 188). Mine feltnotater omhandlet direkte beskrivelser for hvordan jeg fikk kontakt med felten, intervjuprosessen, etterbehandling av data, samt veien i analyse av datamaterialet. Videre valgte jeg å bruke diktafon for opptak av intervju for å holde innsamlingen og bearbeidelse av data på en ryddig og systematisk måte, som også kan være med å styrke reliabiliteten fordi den gir grunnlag for å utvikle data som i utgangspunktet er uavhengig av forskerens oppfatninger (Thagaard, 2018, s. 188). Disse valgene for å styrke kvaliteten på mitt forskningsprosjekt ble en grunnleggende og naturlig del for å holde en rød tråd i forskningsprosjektet, og gi et helhetlig bilde av meg som forsker ved å fremstille valgene som ble tatt i prosessen underveis.

### 3.6.3 Validitet

Resultat av forskningen og hvordan vi tolker data er det som knyttes til validitet hvor Thagaard (2018) også viser til Masons (2018) beskrivelse av validitet som omhandler gyldighet av de tolkningene forskeren kommer frem til (Thagaard, 2018, s. 189). Etter at jeg gjennom metodekapittelet ga en detaljert og konkret beskrivelse for å styrke reliabiliteten handlet det om å styrke validiteten ved å beskrive det teoretiske ståstedet som ga grunnlaget for mine tolkninger og som viste hvordan analysen ga grunnlag for konklusjonene og tolkningene jeg hadde kommet frem til (Thagaard, 2018, s. 189). Jeg begynte med å søke gjennom teori og faglitteratur ut ifra hovedkonseptene og passet på å ikke bevege meg så langt ut fra de overskriftene. Dette fordi validiteten handlet om å finne et avsluttende knutepunkt for den røde tråden i mitt forskningsprosjekt og dermed viktig å holde fast på å finne teori og faglitteratur som kunne gi en gyldighet av mine tolkninger. Det som kan svekke

validiteten i min oppgave er jeg fikk stor bredde i funnene, noe som kan gjøre det vanskelig å gi gyldighet til alle tolkningene.

### 3.7 Oppsummering og veien videre

I dette kapitlet har jeg stegvis gjort rede for den metodiske tilnærmingen med en stegvis beskrivelse av prosessen og valg som er gjort underveis i oppgaven. Først startet jeg med valg av metode og vitenskapsteoretisk tilnærming. Deretter utvalg, adgang til felten, forberedelser, gjennomføring av intervju og til slutt bearbeiding av datamateriale med transkribering, analysemetode samt etiske vurderinger. I neste kapittel vil jeg presentere resultater og funn fra analyse delt inn i tre kategorier som har påfølgende oppsummering og drøfting.

## 4. Resultater og funn fra analyse med drøfting

### 4.1 Introduksjon

Opgavens intensjon var å undersøke hvordan fem spesialpedagoger i barnehager opplevde sin arbeidshverdag og det med utgangspunkt i følgende problemstilling:

*«Hvordan opplever fem spesialpedagoger arbeidsmiljøet i sin profesjonsutøvelse i barnehagen?»*

Gjennom den beskrevne analysen har jeg kommet frem til følgende kategorier.

Hovedkategori	Underkategori
Samarbeid og organisering	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Innadrettet og utadrettet samarbeid</li> <li>- Arbeidsorganisering og planarbeid</li> </ul>
Forventninger og fellesskap	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Indre og ytre forventninger</li> <li>- Mestring</li> <li>- Spesialpedagog rollen</li> </ul>
Forutsetninger	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Materiale og rom</li> </ul>

Disse kategoriene er utgangspunktet for den påfølgende datapresentasjonen og drøftingen.

### 4.2 Samarbeid og organisering

#### 4.2.1 Innadrettet og utadrettet samarbeid

Spesialpedagogene hadde ulike opplevelser knyttet til samarbeid både innad i barnehagen og utad med hjelpeinstansene. De fleste av spesialpedagogene opplevde et positivt samarbeid med ledelsen hvor de beskrev de som kompetent, tilgjengelig, oppegående, lydhør og nysgjerrig.

Samtidig opplevde Celine at ledelsen oppfattet spesialpedagogikken som noe eget. I intervjuet pratet også deltakerne om hvordan de opplevde samarbeid med pedagogisk leder og kollegaer der Denise opplevde et litt ensidig samarbeid med pedagogisk leder og kollegaer i forhold til deling av tanker og refleksjoner om spesialpedagogisk praksis, samt informasjonsflyt i hverdagen. Beate uttrykte også et ønske om mer gjensidig samarbeid med å få mer forståelse fra kollegaer for arbeidsmengden og innholdet i jobben hun gjør. Ellen, Celine og Ane har et godt samarbeid med pedagogiske ledere og kollegaer hvor de opplever forståelse, inkludering

og respekt. Ane fremhever det å ha en kompetent styrer som hun kan drøfte ulike problemstillinger med, som gjør noe med hennes trivsel i arbeidshverdagen.

I opplevelsen av samarbeid innad i barnehagen deler Denise sin opplevelse av å samkjøre det spesialpedagogiske med avdeling:

*Det er ikke noe sånn klare linjer på hvordan samarbeidet og organiseringen med avdeling skal skje. Så det virker som at jeg som spesialpedagog er nødt til å styre det selv og finne ut av hvordan jeg skal gjøre organiseringen og samarbeidet. Og pedagogisk leder har kanskje ikke så mye tid til overs, for at de har et større antall barn, hvor da dette barnet muligens blir overlatt til assistenten og samarbeid blir mest der. Men dette tror jeg er veldig annerledes ut ifra kompetansen om det spesialpedagogiske og allmennpedagogiske på avdelingene.*

Videre forteller Denise om et godt samarbeidet med avdeling og kollega. Men likevel på grunn av hennes rolle opplever hun å bli satt litt på sidelinjen og hennes profesjonelle mening som omhandler enkeltbarn eller den daglige driften av barnehagen, ikke får en styrende effekt. Derimot opplever hun da at det blir opp til avdelingene hva de vil følge og ikke av hennes spesialpedagogiske tips og innslag. Likevel prøver hun å delta på gruppemøter en gang i måneden for å ha et holdepunkt til å prate om de barna hun følger, diskutere andre barn eller forslag til avdelingsarbeid. Celine forteller at hun også har laget en plan for hennes deltakelse på gruppemøter for å kunne jobbe systematisk med spesialpedagogisk arbeid. Knyttet til samarbeid med avdeling forteller Beate om ansvarsfølelsen som spesialpedagog til å si ifra om enkeltbarn som hun ser har behov for litt tettere oppfølging hvor hun føler det er en del av jobben hennes å bistå i.

I samarbeid som er utadrettet knyttet til hjelpeinstanser og ekstern støtteressurs opplever alle spesialpedagogene et godt samarbeid med PPT og har faste kontaktpersoner. Når det gjelder habiliteringstjenesten og BUP opplevde spesialpedagogene litt ulikt, hvor Denise opplever å måtte forholde seg til mange forskjellige og kanskje ikke får kontakt selv om hun har skrevet e-post. Celine opplevde et nyttig og kontinuerlig samarbeid med ekstern støtteressurs, men samtidig ser at det er ventetid på å få hjelpen:

*Det er veldig tilfeldig at barn får tidlig hjelp, hvis ikke er det lang ventetid noe som kan være frustrerende når vi prøver så godt vi kan med å tilrettelegge. Hjelpen er god når den er der, men noen ganger kommer den altfor sent og noen ganger ikke i det hele tatt.*

Avslutningsvis forteller hun at barnehagen jobber så godt de kan med å bruke arbeidsmetoder gitt i tidligere veiledning med ekstern støtteressurs, men at det samtidig er så individuelle behov blant barna at det er behov for tilpasset veiledning. Beate og Ane opplever et like godt samarbeid med resten av hjelpeinstansene som med PPT.

#### 4.2.2 Arbeidsorganisering og planarbeid

I sin arbeidshverdag handler det for alle spesialpedagogene å fordele seg på antall timer barna de følger har vedtak på hvor møter, samarbeidstid og planarbeid kommer i tillegg i deres arbeidsorganisering. De fleste av spesialpedagogene fulgte fire-fem barn, hvorav en av de fulgte to barn på grunn av stillingsprosenten.

Ellen forteller at i hennes arbeidsorganisering er det hun selv som står for innholdet, hvor hun kan velge å delta på det ordinære som pedagogisk leder har lagt planer for med resten av gjengen eller om hun tar med seg barnet og gjør noe annet. Denise opplever positivt organiseringen hvor hun selv fordeler timene til barna utover uken og innholdet i timeplanen ut ifra hva som passer best for barna. Dette gjør også at hun kan få samlet mer plantid og dermed får produsert mer innhold til sine arbeidstimer med barna. På den andre siden trekker også Denise frem at med barn som er på adskilte avdelinger gjør at hun opplever å måtte flytte en del på seg. Celine fremhever det at hun må ha en tydelig plan med systematikk i både timeantall og innhold når hun har flere barn å følge i løpet av en dag, hvor hun forteller at hennes organisering handler om at hun er der fellesskapet er for å støtte de barna som trenger det. Samtidig opplever Celine en kabal som aldri går opp med tanke på å fordele timene til barna god nok ut ifra bemanning, hennes ledige tidsrom, samt antall barn som har behov for tett oppfølging og det gjerne til samme tidspunkt på dagen. Ellen fremhever også utfordringen i organiseringen med tanke på bemanningen og antall barn som har behov for ekstra støtte utenom barn med spesialpedagogisk vedtak.

Ane forteller om organiseringens dilemmaer og utfordringer:

*Med flere barn du skal følge opp, vanskeligere blir det å få det til å gå opp. Fordi de skal ha sine timer, og da er det spesialpedagogen som skal være med, eller så er det pedagogen med veiledning. Og det å dele opp seg selv på den måten er egentlig veldig krevende.*

Videre trekker Ane frem tidspresset som spesialpedagog i form av arbeidsoppgaver med tidsfrister for levering, vurdering av individuelle tiltaksplaner og møter som skjer i det

daglige. Beate forteller om hennes arbeidsorganisering som er delt opp i en timeplan i form av en til en trening, mindre grupper og i fellesskap. Det opplever hun at kan bli litt oppstykket og prøver å organisere det til en mer sammenhengende tid med barna for å skaffe litt helhet i arbeidet. I forhold til organisering og fravær i barnehagen forteller Beate at hun kan bli satt inn i grunnbemanningen på avdeling:

*Så er det det med fravær, da blir jeg satt inn i det vanlige. Da må jeg gå inn i det allmenne og være på avdeling. Det er synd for barna som trenger meg, for jeg er jo der for dem, men de får likevel ikke den treningen eller oppfølgingen de skal ha til akkurat de timene*

Avslutningsvis trekker Beate frem at det ikke er så ofte hun blir satt i grunnbemanningen, men med mye fravær blant personalet i barnehagen er det en del av barnehagens generelle organisering.

Spesialpedagogene hadde også noen opplevelser av hvordan planarbeidet fungerte for de i deres arbeidshverdag. Beate opplevde at de utvalgte fire timene med plantid noen perioder gikk greit og i noen perioder ble for lite. Når tiden til planarbeid på etterskudd synes hun det ble strevsomt og bruker da sin mentale energi på arbeid som ligger der. Ane forteller at hun ikke alltid får tatt igjen kontortiden og må sitte overtid på kveldene for å bli ferdig nødvendig arbeid som rapporter og evalueringer. Ellen opplever at det generelt for lite plantid, men om hun bruker mer tid på det, vil det bli mindre arbeidstimer med barna som har behov for ekstra støtte. Samtidig opplever hun forståelse fra ledelse og personalgruppen når hun har behov for den ekstra plantiden. Denise forteller at plantiden alltid henger etter, og kanskje ekstra når innhold i planer må justeres i forhold til utviklingen hos barn med spesialpedagogisk tiltak. Derav opplever Denise at det er mye å ta hensyn til med tanke på at en generelt i jobben alltid må være påkoblet, samt planer som stadig ender opp med å bli justert fordi de ikke fungerte.

#### 4.2.3 Sammendrag av kategorien: samarbeid og organisering

Disse funnene kan vise til opplevelser som bare en av spesialpedagogene hadde, men også felles opplevelser som alle spesialpedagogene kjente på.

I opplevelsen av innadrettet samarbeid handlet det om både med ledelse og personale på avdeling, samt resten av barnehagen. I samarbeid med leder beskrev alle spesialpedagogene blant annet en kompetent og lydhør leder. Likevel opplevde noen av dem at spesialpedagogisk



arbeid i barnehagen ble sidestilt. Flere av spesialpedagogene var fornøyd i samarbeidet med pedagogisk leder og avdeling, noen av de opplevde et litt ensidig samarbeid og uttrykte et ønske om mer gjensidighet. Noen av spesialpedagogene fortalte at de hadde laget en plan for deltakelse av møte for å kunne løfte det spesialpedagogiske med avdeling og personalgruppen. Videre ble det løftet ansvarsfølelsen om å si ifra om observasjoner og tanker om andre barn, selv med ansvaret for barna med spesialpedagogisk hjelp.

I forhold til utadrettet samarbeid viste funn til at spesialpedagogene opplevde et tett samarbeid med PPT, hvor det var litt ulike opplevelser av samarbeidet med habiliteringstjenesten og BUP. Der kom det frem blant annet funn som å ikke få kontakt og for sent kommen hjelp. Om arbeidsorganisering og planarbeid fordelte alle spesialpedagogene arbeidet ut ifra timeantallet til barna de fulgte, med møter og samarbeid i tillegg. De fleste spesialpedagogene fulgte fire til fem barn og en av spesialpedagogene fulgte to barn. I organiseringen fulgte spesialpedagogene den allmennpedagogiske planen, og støtter barna i felleskapet, men også bruker muligheten til å justere planen etter barnets behov. Videre opplevde spesialpedagogene å ha en oppstykket hverdag, bli satt inn i grunnbemanning ved sykdom, en kabal som aldri går opp og flytting fra avdeling til avdeling. De fleste av spesialpedagogene uttrykte en utfordring med å følge opp barna tett nok i løpet av en dag eller uke. Alle spesialpedagogene opplevde at det som oftest ikke var nok plantid i forhold til arbeidsmengden. De opplevde energibruk på ugjort arbeid, overtid og dilemma om mindre tid med barna i forhold til plantid. Og avslutningsvis opplevde spesialpedagogene forståelse fra kollegaer og ledelse om mer plantid samt opplevelsen av en mengde faktorer å ta hensyn til som stadig tilstedeværelse i jobben og stadig justering av planer.

#### 4.2.4 Drøfting av kategorien: samarbeid og organisering

Et av de sentrale funnene var spesialpedagogenes opplevelse av et positivt samarbeid med ledelsen og beskrev blant annet en kompetent leder. Høy grad av støtte fra leder og kollegaer er noe som blir beskrevet av STAMI (2021) i faktorer for arbeidsmiljøet. Dette kan også kobles til utviklingsmulighetene som spesialpedagogene opplever i sin arbeidshverdag, der opplevelsen av ledelsen kan spille inn. Hvordan leder forstår, og hvilken kompetanse den har om spesialpedagogikken kan det spille en stor rolle for opplevelsen av arbeidsmiljøet og spesialpedagogenes mulighet for profesjonsutøvelsen. Dette innebærer også forståelsen for spesialpedagogens primærrolle som kommer inn i barnehagen på grunn av barnets individuelle rett til spesialpedagogisk hjelp (barnehageloven, 2005, § 31). Dette lovverket er

det som legger føringer for spesialpedagogisk virke, som også handler om et arbeid spesialpedagogen blir vurdert i lys av. Der kan samarbeidet spille en faktor for gjennomføringen av spesialpedagogisk hjelp og for muligheter samt begrensningene i handlingsrommet for profesjonsutøvelse (Kassah et al, 2021, s. 17). Jeg ser det interessante i hvordan samarbeid kan påvirke utfallet av den spesialpedagogiske hjelpen i form av leders forståelse og støtte for barnets vansker og spesialpedagogisk profesjonsutøvelse.

Spesialpedagogenes arbeidshverdag er kompleks med planlegging, organisering og gjennomføring av innhold i en tiltaksplan etter §35 om vedtak for spesialpedagogisk hjelp (barnehageloven, 2005, § 35). Et sentralt funn var at spesialpedagogene opplevde en oppstykket hverdag og uttrykte en utfordring med å følge opp barna tett nokk i løpet av en dag eller uke. Noe av det som definerer et profesjonelt arbeid er dens store individuelle ansvar hvor den profesjonelle må balansere mellom rettesnorer for avgjørelser og deres egne valg innenfor de institusjonelle rammevilkårene (Fekjær & Skilbrei, 2016, s. 4). På den ene siden kan dette handle om et generelt kjennetegn ved spesialpedagogenes arbeidshverdag som preges av flere barn å følge opp. STAMI (2021) viser til et utviklingstrekk i arbeidsmiljøet for barnehager hvor høye jobbkrav er en av de (s. 221). Det interessante kan være hvor vidt det er mulig å endre noe på det som definerer arbeid innenfor barnehagen som mest, hvor det kan være en stor personalgruppe å forholde seg til, koordinering av samarbeid med avdeling og ekstern støtteressurs, samt krav til skriftliggjøring på grunnlag av enkeltvedtaket etter §35 (barnehageloven, 2005, § 35). På den andre siden ser jeg det bekymringsfulle ved spesialpedagogenes uttrykte utfordring fordi det kan indikere forhold som påvirker spesialpedagogisk organisering og hjelp, som bør tas på alvor. Det kan påvirke den nødvendige hjelpen for en helhetlig utvikling knyttet barn med spesialpedagogiske vedtak, når spesialpedagogen som utfører hjelpen står i en skvis og stadig kamp av prioriteringer. Det kan påvirke hjelpen og spesialpedagogen ved å jobbe under slike forhold over tid.

Noe av det som kan betegnes som grunnmuren for å kunne organisere innholdet i spesialpedagogiske tiltak, er en god tiltaksplan etter beskrivelser i veilederen for spesialpedagogisk hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 31). I arbeidet med å utarbeide skriftlig arbeid for den spesialpedagogiske hjelpen ble et sentralt funn at spesialpedagogene opplevde som oftest ikke nokk plantid i forhold til arbeidsmengden. Det som kan være nyttig å tillegge er at de fleste av spesialpedagogene hadde ansvar for fire til fem barn, hvor plantiden også blir beregnet ut ifra det, hvor møter og samarbeidstid kommer utenom den

tiden. Med tanke på barnas ulike behov for spesialpedagogisk hjelp, kan det for spesialpedagogene kreve mye tid og være et omfattende arbeid å planlegge en god nok innhold som etter stortingsmelding 6 (2019-2020) viser til regjeringens mål om et helhetlig tilbud (s. 12). På mange måter blir spesialpedagogen en viktig bidragsyter i det å tjene visse allmenne interesser (Molander & Terum, 2008) som her handler om å utøve et samfunnsmandat etter barnehageloven (lov om barnehager, 2005, §31,34 & 35), samt stortingsmelding 6 (2019-2020). Det interessante er hvordan det i praksis oppleves for spesialpedagogene å planlegge og utøve dette samfunnsmandatet, hvor jeg etter det presenterte funnet over tolker det som motstridende og komplisert å få overens. Med bakgrunn i stortingsmelding 6 (2019-2020) viser den til nyere føringer for arbeidsmåten i spesialpedagogisk virke. Det igjen kan påvirke spesialpedagogens profesjonsutøvelse i arbeidet med å utføre de allmenne interessene, uten at det er sikret at forholdene er godt nok lagt til rette for spesialpedagogens arbeidsmiljø.

## 4.3 Forventninger og fellesskap

### 4.3.1 Indre og ytre forventninger

I sin arbeidshverdag kunne spesialpedagogene kjenne på forventninger, som både er ytre og indre. I forhold til forventninger til seg selv forteller Beate om en progresjonsforventning på det spesialpedagogiske arbeidet hun gjør, hvor det er mye mål og oppgaver som hun må jobbe med. I tillegg en indre forventning for jobben som skal gjøres ut ifra en sakkyndig vurdering og tiltaksplan.

I en hektisk hverdag kunne Beate kjenne på at hun noen ganger ble oppspist fordi kollegaer og leder ville ha henne på flere avdelinger i barnehagen. Celine kunne kjenne på en ytre forventning knyttet til hennes rolle som spesialpedagog:

*Jeg kjenner jo mye på at det er en sånn, enda en holdning om at det «Åh, kan ikke den spesialpedagogen bare komme å fikse» eller ta med seg de her vanskelige eller utfordrende barnet (...) og stadige sånne spørsmål «ja, hvilken plan har dere to da».*

Videre forteller hun at disse forventningene er kanskje noe som ligger igjen i forhold til spesialpedagogisk arbeidsmåte som handlet om å ha eneansvar for barn med spesialpedagogiske tiltak hvor hjelpen som oftest skjedde ved å ta barnet ut av fellesskapet. Videre opplever også Ane ytre forventninger, men kaller de tause krav som handler om at hun

opplever det er et taust krav om å se forbedring i barnets utfordringer. Hun forklarer at det ikke er en direkte forventning, men heller en følelse hun sitter med.

Ellen forteller at hun opplever foreldre med mest forventninger og som kan stille de største kravene i forhold til progresjon i det spesialpedagogiske arbeidet, og rollen hennes som spesialpedagog. Hun legger til at hun likevel ikke opplever at det er noen som står og passer på henne jobben som spesialpedagog.

#### 4.3.2 Mestring

I opplevelsen av sin arbeidshverdag var det noen elementer som ser ut til å kunne påvirke i hvilken grad spesialpedagogene opplevde mestring. Denise forteller om en opplevelse av vage krav og en stillingsbeskrivelse som gir en åpen rolle fordi du ikke vet hvilke barn en møter. Det opplever hun påvirker arbeidsmåten, samt før- og etterarbeid som kan kreve mye skrivearbeid det ikke er tid til. Celine opplever at summen av ressurser i barnehagesystemet kan påvirke hennes mestring i jobben som spesialpedagog:

*Det har stresset meg veldig å ikke ha god nok tid til barna og følge de opp. Jeg følte aldri som pedagogisk leder at jeg gjorde en god nokk jobb og i rollen som spesialpedagog kjenner jeg at jeg er litt på samme plassen. For det handler om summen av ressurser i barnehagesystemet som er veldig knapt.*

Videre forteller Celine at det er en ny type frustrasjon i forhold til at kabalen som skal til for at barnet skal få det støtten den trenger, ikke alltid går opp. Samtidig vektlegger hun det meningsfulle hun opplever i jobben som spesialpedagog ved å ha ansvar for barn som trenger litt ekstra støtte. Ane opplever blant annet dårlig samvittighet for å ikke strekke til over alt, stå alene i valg og dilemma i hvilke tiltak som blir for barnets beste i forhold til mestring. Hun vektlegger videre opplevelsen av en støttende leder som hjelper henne til å sette grenser for innholdet i de spesialpedagogiske tiltakene som er realistisk å jobbe med ut i fra en tidsbegrensning. I opplevelsen av direkte mestring forteller Ellen om det å ha skapt noe sosialt for hele gruppen ut ifra barnas interesse og ikke noe hun selv har planlagt som et øyeblikk der hun opplever å lykkes i jobben. Ane forteller også om mestringsfølelsen ved å jobbe med et enkeltbarn i en gruppe og se utviklingen fordi en har jobbet spesifikt med tiltak over tid.

### 4.3.3 Spesialpedagog rollen

Alle spesialpedagogene hadde opplevelser, tanker og refleksjoner rundt sin identitet som spesialpedagog, knyttet til det å jobbe i et fellesskap og kanskje være den eneste med sin profesjonsutøvelse. Av fem spesialpedagoger, var det kun en av de som nevnte at det var flere spesialpedagoger på enheten.

Celine opplever at det kan være ensomt som spesialpedagog når man ikke er flere på enheten. Denise forteller i forhold til implementering av et arbeidsverktøy for avdelingene at hun alene ikke kan forandre ting så fort og derfor heller må jobbe stegvis for å få alle med i prosessen. Ellen viser til opplevde holdninger fra kollegaer om spesialpedagog rollen:

*Når det står i den spesialpedagogiske planen hvilke tiltak som skal jobbes og avdelingen også må jobbe med dette når spesialpedagogen ikke er der. Det tror jeg kan skape en frustrasjon til spesialpedagogen fordi de har også resten av barnegruppen å tenke på, og det ikke føler de har mulighet til å også fokusere på de tiltakene. Det er hvert fall de holdningene jeg har opplevd.*

Videre forteller hun at den opplevde holdningen handler om at spesialpedagogen må ta valg for spesialpedagogisk arbeidsmåte og har definisjonsmakten knyttet tiltaksplanen, hvor de tiltakene kan for avdelingen oppleves som ugunstig og merarbeid.

Celine forteller om sine refleksjoner rundt det å få spesialpedagogisk arbeid til å fungere best mulig i barnehagehverdagen og trekke det inn i fellesskapet. Der fremhever hun det å skape en felles forståelse for at hele avdelingen har ansvar for alle barn og hvor alle har ansvar for å jobbe ut ifra individuell tiltaksplan. Ellen og Ane forteller om både en kompetent styrer og lydhøre kollegaer som er med å gi de en trygghet inn i fellesskapet som spesialpedagog. Beate forteller om et behov fra kollegaer om å få forståelse for arbeidsmengde, hvor hun ser at det er nødvendig å prate om og vise frem det spesialpedagogiske arbeidet. Videre fremhever Beate det å måtte finne sin egen vei i rollen som spesialpedagog og en arbeidsmåte som spesialpedagog slik at arbeidshverdagen fungerer.

Med tanke på å oppleve sin rolle i fellesskapet forteller Ane om å dele mer av sitt arbeid, som kan gjøre det lettere for resten av barnehagen å henge seg på tankegangen og arbeidsmåten.

Hun opplever det å felles dele tanker knyttet til barnehagepraksisen kan styrke allmennpedagogikken fordi det setter i gang refleksjon som ikke har blitt løftet før.

Celine fremhever det å være et samkjørt felleskap med avdelingen og unngå tilfeldig praksis ved å lage gode rammer og system som spesialpedagogen aktivt deltar i. Blant kollegaer opplever Beate å måtte markere seg som spesialpedagog i barnehagen i forhold til sine oppgaver og betydningen av hennes rolle. Blant annet det å være tett på en gruppe, som hun blir mer forståelse desto mer hun prater om det.

#### 4.3.4 Sammendrag av kategorien: Forventninger og fellesskap

I denne kategorien ble funnene tolket til å omhandle underkategoriene forventninger og mestring, samt spesialpedagog rollen og fellesskap for å beskrive den psykososiale faktoren. Spesialpedagogene opplevde forventninger både til seg selv og fra kollegaer. Det handlet om progresjonsforventning, forventning om å komme å fikse, tause krav om å se barnets utvikling og foreldre med forventninger om progresjon i forhold til det spesialpedagogiske arbeidet. Videre opplevde spesialpedagogene vage krav med en stillingsinstruks som ga en åpen rolle, knappe ressurser i barnehagesystemet, en kabal som skal gå opp med tanke på å gi nokk støtte og opplevelsen av en meningsfull jobb som spesialpedagog. De kunne kjenne på dårlig samvittighet, oppleve støttende leder, og kjenne på mestringsfølelse knyttet til det å jobbe med enkeltbarn i gruppe. Avslutningsvis handlet det om en ensomhet i rollen som spesialpedagog, stegvis implementering av arbeidsverktøy, opplevd holdninger om spesialpedagog rollen, spesialpedagogisk arbeid inn i fellesskapet, ansvar for alle barn. Samt opplevelse av en kompetent styrer, lydhøre kollegaer, forståelse fra kollegaer om arbeidsmengde og finne sin egen vei i rollen som spesialpedagog.

#### 4.3.5 Drøfting av kategorien: forventninger og fellesskap

Som tidligere beskrevet om arbeid med spesialpedagogisk hjelp ut ifra barnehageloven § 31, § 34 og § 35 (barnehageloven, 2005, § 31-35), samt stortingsmelding 6 (2019-2020) og nå kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis (Utdanningsdirektoratet, 2022) er det på mange måter et arbeid som kan skape forventninger til spesialpedagogisk profesjonsutøvelse. Et sentralt funn i oppgaven var spesialpedagogenes opplevelse av en progresjonsforventning knyttet til arbeid med spesialpedagogisk hjelp. Det kunne være forventninger de hadde til seg selv eller noe de opplevde fra ytre hold. På den ene siden er

spesialpedagogisk hjelp noe som blir gitt etter barnas særlige behov fra lovverket, og dermed et arbeid som det blir gitt forventninger til om progresjon og utvikling til barnets beste etter den individuelle tiltaksplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Jeg ser også i dette funnet at progresjonsforventningen handler om en forventning som kommer i tillegg og som kan bli en negativ faktor for spesialpedagogenes opplevelse av sin profesjonsutøvelse. I de forventningene til den spesialpedagogiske hjelpen kan det være konstruktivt innhold som kan være nyttig for spesialpedagogen å lytte til, men det kan samtidig være forventninger som er individuelt preget. Som en konsekvens at spesialpedagogene er ansatt på et enkeltvedtak kan forventninger føre til at de opplever et ekstra press i å levere et «synlig» resultat. Det interessante er om spesialpedagogene har den interne og eksterne kontrollen over sine arbeidsoppgaver (Molander & Terum, 2008, s. 18). På en side har de den interne kontrollen med utarbeidelsen av den individuelle tiltaksplanen, og planleggingen, organiseringen samt gjennomføringen av spesialpedagogisk hjelp etter enkeltvedtak (barnehageloven, 2005, §35). Men på en annen måte er det vanskelig å argumentere for den eksterne kontrollen fordi spesialpedagogen ikke har en egen jurisdiksjon, og ingen monopolordning over arbeidsoppgavene (Molander & Terum, 2008, s. 18).

Et av regjeringens mål for barn og unge er at de skal ha like muligheter for allsidig utvikling og læring (st.mld.6 (2019-2020), s. 7). Videre i stortingsmelding 6 (2019-2020) blir et helhetlig tilbud fremmet der spesialpedagogiske tiltak skal henge godt sammen med det ordinære tilbudet (s.12). Som et funn kom det frem spesialpedagogenes opplevelse av mestring i arbeidet med enkeltbarn i gruppe. Dette funnet kan kobles til den relasjonelle modellen hvor profesjonsutøveren anvender både et individ- og systemperspektiv for å kunne skape en inkluderende og helhetlig praksis (Lea et al, 2023, s. 344). Dette fordi i arbeidet med spesialpedagogiske tiltak handler det om å kombinere forståelsesrammen for barnets individuelle særtrekk, men også hva omgivelsene rundt barnet har å tilby og hvordan spesialpedagogen kan justere de til barnets beste. Det kan ha påvirkninger for barnets utvikling hvilken forståelse, holdninger og arbeidsmåte spesialpedagogen har for koblingen mellom utfordringer i et individperspektiv og tilpasninger i systemperspektivet. Ut ifra mine tolkninger har spesialpedagogene implisitt et ønske om å jobbe for barnets deltakelse i fellesskap med barnegruppen, hvor spesialpedagogene jobber som brobyggere med utgangspunkt i den relasjonelle modellen. På den andre siden kan funnet kobles til spørsmålet om hvilken parts beste mestringen med å jobbe med enkeltbarn i gruppe er for og hvor vidt det er samsvar med barnets individuelle opplevelse med mestring av deltakelse i

barnefellesskapet. Slik jeg forstår sammenhengen handler det både om spesialpedagogenes mestring i forhold til barnets fungering i fellesskap, men også at deres arbeidsmåte skal jobbe mest mulig inkluderende med spesialpedagogiske tiltak.

I stortingsmelding 6 (2019-2020) beskrives forutsetningen for å skape et inkluderende fellesskap med ansattes grunnholdning om at alle barn og unge med sine ulikheter hører til (s. 12). I lys av spesialpedagogisk virksomhet inkluderer det også på mange måter barn med behov for spesialpedagogisk hjelp. Et sentralt funn var spesialpedagogenes opplevelse av å få mer forståelse for spesialpedagogisk profesjonsutøvelse desto mer de delte av sitt arbeid i arbeidshverdagen, og deltakelse på møter. Noe av det som kan definere en profesjon er dens profesjonsorganisering med institusjonalisering av en kollektiv tjenesteorientering (Molander & Terum, 2008, s. 18-19). Her handler om å skape en mest mulig helhet i hjelpen til barnet, derav en felles forståelse blant personalgruppen for hva barnet har behov for hele dagen i barnehagen. Samtidig er det ingen garanti i arbeidet med å implementere spesialpedagogisk forståelsesmåte, men i det daglige kan det hjelpe at spesialpedagogen åpner opp om sitt arbeid og inviterer til refleksjonsprosesser. Det kan også påvirke spesialpedagogenes opplevelse av støtte og relasjoner med kollegaer og ledelse den forståelsen og de refleksjonsprosessene med personalgruppen de har om spesialpedagogisk hjelp.

## 4.4 Forutsetninger

### 4.4.1 Materiale og rom

En av de faktorene som kom frem i intervjuene var tilgangen til materiale hvor tre av fem spesialpedagoger nevnte at de ikke opplevde utfordringer med å få tak i materiale de trengte til utførelsen av arbeidet sitt. Ane opplever at sammenhengen mellom hva innemiljøet tilbyr er en god forutsetning for hennes arbeid og trekker frem det at selve barnehagen er ryddig, som gjør godt for henne som spesialpedagog. Dette med tanke på det barna hun følger som har ekstra behov for forutsigbarhet for leker og materiale er. Hun forteller også om i forhold til tilgjengeligheten av materiale at hun puster mer lettet ut når hun vet at hun får det hun trenger.

Beate forteller at hun gjennom årene som pedagog og spesialpedagog har opparbeidet seg et slags lager og søker litt etter materiale utenom barnehagen. Videre viser hun til at ved for eksempel arbeid med alternativ- og supplerende kommunikasjon er det mye klipping og liming, noe som det også hender at hun gjør hjemme. Denise opplever litt frustrasjon i forhold



til informasjon over hvor man finner ulike materiale og nettsider til spesialpedagogisk arbeid. Hun forteller også om utfordringen ved å alltid ha riktig materiale tilgjengelig og hvor godt de ulike materialene fungerer til hvert enkelt barn.

Det kom også frem funn om hvordan spesialpedagogene opplevde det fysiske rommet i arbeidet sitt der Ane opplevde at det var gode rom å bruke på hver avdeling som ga nok skjerming, men også i kort distanse til rommene. Denise trekker frem at hun i sin barnehage opplever det veldig forskjellig hvordan rombruken er og hvilke som er tilgjengelig. Men hun viser til at i de rommene som er tilgjengelig er det rotete, materiale som flyter over alt som går utover hennes mulighet til å forberedelser for aktivitet eller gruppe. Ellen trekker frem at det i hennes barnehage er to rom som er viet til det spesialpedagogiske tilbudet og videre forteller om sin opplevelse av bruken av de rommene knyttet til sitt spesialpedagogiske arbeid:

*Når jeg skal gjennomføre fokusoppgaver med et barn som trenger det, så er det ikke alltid rolig rundt oss, og det er jo litt utfordrende. Så det er ofte opptatt på de rolige rommene, noe jeg kan kjenne litt på fordi det går utover barnet og dens fokus.*

Her viser Ellen til hvordan forutsetningen i den fysiske faktoren påvirker hennes arbeidshverdag. Videre fremhever hun også et ønske om at barnehagen hadde flere små rom tilgjengelig, som kan være med å minske forstyrrelser i gjennomføringen av fokusoppgaver

#### 4.4.2 Sammendrag av kategorien: forutsetninger

I denne kategorien kom det frem funn som omhandlet forutsetninger for den fysiske faktoren for spesialpedagogenes arbeidsmiljø og profesjonsutøvelse. De fleste av spesialpedagogene opplevde god tilgang til materiale og deres mulighet til å få tak i det de trengte. Det ble derimot vist til utfordringer med tilgang til informasjon om materiale og nyttige nettressurser i forbindelse med spesialpedagogisk arbeid. Videre ble fremhevet funn som for eksempel barnehagens innemiljø med forutsigbarhet i hvor leker og annet materiale befinner seg, opparbeiding av materiell til spesialpedagogisk arbeid, utfordringen med å ha riktig materiale tilgjengelig og grupperom både som en positiv bonus, men også som en ulempe på grunn av rot i rommet og støy rundt. Avslutningsvis kom det også frem funn om arbeidsmengden ved for eksempel klipping og liming av alternativ- og supplerende kommunikasjons materiale.

#### 4.4.3 Drøfting av kategorien: forutsetninger

I spesialpedagogens arbeidshverdag kan det i jobben med barn og enkelte behov være nødvendig å ha riktig og god tilgang til materiale på den grunnlag av at det blir brukt store deler av dagen. I sitt arbeid opplevde spesialpedagogene god mulighet til å få tak i nødvendig materiale, noe som skapte en god forutsetning for deres arbeid med spesialpedagogiske tiltak i barnehagen. Slike forutsetninger kan være med å påvirke hvordan spesialpedagogen får gitt barnet nødvendig hjelp etter barnehageloven (barnehageloven, 2005, § 31). Innholdet for spesialpedagogisk hjelp blir videre beskrevet av veilederen for spesialpedagogisk hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2017) med å inneholde øvings- og stimulerings tiltak som handler om støtte til språk, sosial eller motorisk utvikling. Å ha materiale tilgjengelig kan dermed påvirke barnets utvikling og hvorvidt spesialpedagogen får gitt riktig og nødvendig hjelp tidlig nokk. Barna har som oftest behov å være i kontinuerlig kontakt med materialene som spesialpedagogen bruker, og det å minske en begrensning for å skape et helhetlig tilbud til barnet. I bruken av materiale handler det også i profesjonsutøvelse om å anvende en systematisert kunnskapsmengde, hvor praksisen ikke skal være tilfeldig (Molander & Terum, 2008, s. 20). På mange måter vil materialbruk for spesialpedagogene innebære et element sammen med deres komplekse kunnskapsbase for hvordan gi barnet nødvendig hjelp og et helhetlig tilbud. Det kan også støttes i stortingsmelding 6 (2019-2020) som presiserer at barna skal oppleve like muligheter til allsidig utvikling og læring uavhengig av forutsetninger (s. 12). Det kan på mange måter begrense barnas mulighet for en slik utvikling etter stortingsmeldingen sitt ønske, hvis ikke alle faktorer er på plass.

Profesjon er en form for mellomledd for staten og enkeltindividet (Solbrække & Østrem), hvor det i spesialpedagogisk sammenheng blir barnet med behov for spesialpedagogisk hjelp. For spesialpedagogen kan det fysiske miljøet spille en rolle for hvor vidt den klarer å balansere kravene fra barnehageloven § 31, § 34 & § 35 (barnehageloven, 2005, § 31-35). Et sentralt funn i oppgaven viser til spesialpedagogenes opplevelse av rom som en utfordring med tanke på tilgjengelighet, rot og lite støydempende. Det med å ha gode nokk rom tilgjengelig påvirke hvorvidt spesialpedagogene får gitt et helhetlig tilbud til barna som trenger det, noe som også handler om å tjene de allmenne interessene som ligger i lovverket for barnehageloven (barnehageloven, 2005, § 31). Det er nødvendig å ha godt tilgjengelig til rom for spesialpedagogens profesjonsutøvelse fordi det kan påvirke barnas utvikling og progresjon i systematiske tiltak som krever forutsigbarhet både for barna, og deres mulighet for kontinuerlig utvikling. På den andre siden må spesialpedagogene må skjønne og gjøre det

beste ut av enhver situasjon, og dermed vurdere bruken av slike små grupperom og hvorfor det skal tas i bruk. Det innebærer dermed for spesialpedagogen å begrunne sine valg for aktiviteter og hvilken faktor et godt tilrettelagt rom har å si for barnets utvikling og spesialpedagogens mulighet for å tilrettelegge for barnet. I sin helhet handler det om hva innemiljøet generelt tilbyr av rammevilkår for spesialpedagogens arbeidsmiljø og profesjonsutøvelse. Som et sentralt funn opplevde spesialpedagogene innemiljø som ga en god forutsetning for deres arbeid med spesialpedagogisk hjelp. Ved å se på handlingsrom, kan innemiljøet gi begrensninger eller muligheter for spesialpedagogens arbeid med tiltak. Dette innebærer hvilke faktorer arbeidsmiljøet gir for spesialpedagogen, hvor STAMI (2021) peker på at arbeidets innhold og organisering endres oftere og raskere enn før (s. 7). Ut ifra en slik forklaring kan både opplevelsen av hva rom og innemiljøet tilby påvirke utfallet av både innhold og organisering av spesialpedagogisk arbeid. Barn kan både trenge forutsigbarhet, avgrensning i romstørrelse, tilgjengelige rom for hvile og et innemiljø som stimulerer sanser og inviterer til gode lekopplevelser med barnegruppen. Med utgangspunkt i at arbeidsmiljøet for barnehager har utviklingstrekk av høye emosjonelle krav, kan et godt tilrettelagt fysisk miljø inne hjelpe spesialpedagogen med å møte kravene i jobben som mellomledd mellom staten, etter barnehageloven (barnehageloven, 2005, §31-35) og barnets individuelle forutsetninger og behov.

#### 4.5 Oppsummering og veien videre

I dette kapitlet har jeg sett på resultater og funn fra analysen i de tre kategoriene samarbeid og organisering, forventninger og fellesskap samt forutsetninger. Hver hovedkategori inneholdt funn i underkategoriene innadrettet og utadrettet samarbeid, arbeidsorganisering og planarbeid, indre og ytre forventninger, mestring og spesialpedagog rollen samt materiale og rom. Funn handlet blant annet om spesialpedagogenes opplevelse av en oppstykket hverdag, utfordringer med å gi nok støtte i løpet av en uke eller en dag, ikke nok plantid i forhold til arbeidsmengde og innemiljøet som en forutsetning for arbeid med spesialpedagogisk hjelp. I neste kapittel vil jeg drøfte funn knyttet til profesjonsutøvelse og arbeidsmiljø presentert i underpunktene: en oppstykket hverdag, ikke nok plantid i forhold til arbeidsmengde, utfordringer med å følge opp barna godt nok i løpet av en dag eller en uke, og barnehagens innemiljø som en forutsetning for arbeid med spesialpedagogisk hjelp samt spesialpedagogrollen- ensomhet versus helhetlig tenkning.

## 5. Drøfting av funn knyttet til spesialpedagogisk profesjonsutøvelse og arbeidsmiljø

### 5.1 Innledning

Etter drøftingene direkte knyttet til kategoriene er det hensiktsmessig og naturlig å samle ulike tilnærminger til det helhetlige datamaterialet i en overordnet drøfting for å svare på følgende problemstilling «*Hvordan opplever fem spesialpedagoger arbeidsmiljøet i sin profesjonsutøvelse i barnehagen?*» på en strukturert og oversiktlig måte.

Temaet for min oppgave er på mange måter kompleks og jeg har ingen muligheter for å gi et fasitsvar på hvordan det oppleves for alle spesialpedagoger. Temaet viser den sterke kobling mellom velferdssamfunnets utvikling og spesialpedagogenes opplevelse av arbeidsmiljø og profesjonsutøvelse. Det som lager rammene for spesialpedagogisk profesjonsutøvelse er barnehageloven §31,34 & 35 om rett til spesialpedagogisk hjelp, sakkyndig vurdering og enkeltvedtak (lov om barnehager, 2005). Det legger også visse føringer for rammevilkårene spesialpedagogene må jobbe under, men likevel kan det være så ulikt og individuelt knyttet til hver enkelt spesialpedagog sin arbeidsplass. Spesialpedagogenes yrkeshverdag er kompleks hvor den formes av lokale rammebetingelser og kultur i kommunen og den enkelte barnehage (Lea et al, 2023, s. 344). Hovedfunn i denne oppgaven som kan gi et innblikk i spesialpedagogenes arbeidsmiljø og profesjonsutøvelse er funn med spesialpedagogenes opplevelse av:

1. En oppstykket hverdag
2. Ikke nokk plantid i forhold til arbeidsmengde
3. utfordringer med å følge opp barna godt nok i løpet av en dag eller en uke
4. Barnehagens innemiljø som en forutsetning for arbeid med spesialpedagogisk hjelp
5. Spesialpedagog rollen-ensomhet versus helhetlig tenkning

Disse fem punktene vil jeg drøfte i den påfølgende teksten. Jeg ser det interessante i funnene med hvordan de kan vise til noe av det som finnes av muligheter, utfordringer og dilemmaer i spesialpedagogisk virke med kobling til arbeidsmiljø. Med funn om plantid eller en oppstykket hverdag viser de den en sterk sammenheng mellom spesialpedagogisk profesjonsutøvelse som gjør det umulig å se den ene siden uten den andre. Samtidig kan funnene også være så individuelt knyttet at det heller vil hjelpe å hente ut essensen av de i lys av temaet, enn å gå i dybden på funnene. Funnet om plantid kan være så tidsbegrenset at det

ikke gir føringer for hverken arbeidsmiljø eller profesjonsutøvelse på generell basis, eller om en oppstykket hverdag kan betegne andre faktorer enn hvordan spesialpedagogen selv planlegger og organiserer den spesialpedagogiske hjelpen. Ut ifra presenterte funn i denne oppgaven kan man se kompleksiteten i temaet, og derfor kan det være bedre å se funnene som et samlet perspektiv enn hver enkelt.

## 5.2 En oppstykket hverdag

Utviklingstrekk for arbeidsmiljøet i barnehagen blir presentert med høye jobbkrav, lav jobbkontroll og høye emosjonelle krav (STAMI, 2021, s. 221). Spesialpedagogene opplevde en oppstykket hverdag i sin jobb, hvor det også ble nevnt en dårlig samvittighet for å ikke strekke til overalt. Arbeidshverdagen til spesialpedagogen i barnehagen er med utgangspunkt i barnets individuelle rett til spesialpedagogisk hjelp (barnehageloven, 2005, §31). Innenfor dette handler det om planlegging, organisering og gjennomføring av spesialpedagogisk hjelp etter §34 og § 35 (barnehageloven, 2005, § 34-35). I sammenheng med funnet ser jeg det interessante i de faktorene som kan være med å skape en oppstykket hverdag med bakgrunn i hva en arbeidshverdag kan inneholde for spesialpedagogen. Ofte med utgangspunkt i en stillingsprosent følger spesialpedagogen et antall barn, hvor spesialpedagogene i denne oppgaven fulgte et gjennomsnitt på fire barn. Med flere barn å følge innebærer det flere timer som skal fordeles utover en uke med innhold planlagt av spesialpedagogen der hjelpen skal rettes etter tiltak som gir støtte til barnets særlige behov (barnehageloven, 2005, §31). For spesialpedagogen kan det også bety samarbeid med eksterne støtteresurser og ikke minst foreldresamarbeid, som skal koordineres for å gi barnet nødvendig og helhetlig tilbud (st.mld.6 (2019-2020), s. 13). Hvor vidt disse faktorene vil hjelpe spesialpedagogen med å skape en sammenheng i den spesialpedagogiske hjelpen til barnet eller skape stress og forstyrrelser er noe jeg vil gå litt innpå i neste avsnitt.

For spesialpedagogen kan det skape en oppstykket hverdag fordi det er flere tidkrevende faktorer som krever tilstedeværelse og i tillegg hver for seg er uforutsigbare. Med timeantallet til gruppen av barn som skal ha spesialpedagogisk hjelp, kan det i en arbeidshverdag være vanskelig å forutse hvilket behov de barna har til hver enkelt dag. Dette igjen kan påvirke hvilke arbeidsmetoder spesialpedagogen må ta i bruk og hvor lang tid det tar. Skal for eksempel spesialpedagogen delta i viktige samarbeidsmøter tett på, vil det resultere i et spenn og et valg som går på bekostning av barnets rett. Foruten de nevnte faktorene ovenfor vil også

mye av arbeidshverdagen handle om samarbeid med avdeling og veiledning for å skape en helhet hvor det spesialpedagogiske tilbudet skal henge godt sammen med det ordinære tilbudet (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 12). Tid til samarbeid i barnehagen er som kjent en utfordrende faktor i seg selv, som i mange stunder blir avbrutt fordi barna rett og slett trenger en tilstedeværende voksen. Samarbeidstiden kan derfor bære preg av små, korte ledige øyeblikk for spesialpedagogen og pedagogisk leder eller assistent til refleksjoner om enkeltbarnet eller generelle løsninger som vil forbedre helheten. Men med liten mulighet for å få sammenheng i refleksjonene kan det også påvirke hvor vidt den spesialpedagogiske forståelsen og arbeidsmåten blir nådd ut til hele avdelingen. Avslutningsvis handler arbeidet med spesialpedagogisk hjelp også om tid til skriftlig arbeid etter samarbeidsmøter, evalueringer av tiltak og annet skriftlig arbeid som er viktig for gjennomføringen av hjelpen. Dette er noe jeg vil drøfte mer inngående i neste avsnitt.

### 5.3 Ikke nokk plantid i forhold til arbeidsmengde

Planlegging, organisering og gjennomføring av arbeid er noe som betegner et arbeidsmiljø (STAMI, 2021, s. 13). I spesialpedagogisk virke vil det innebære spesialpedagogisk hjelp etter barnehageloven § 31, § 34 og § 35 (barnehageloven, 2005, § 31-35). Hva som vil prege planleggingen og innhold i hjelpen vil være avhengig av barnets særlige behov, samt hva kan gis av støtte i det allmennpedagogiske (barnehageloven, 2005, § 34). For spesialpedagogen vil det innebære skriftliggjøring etter vedtaket som resulterer i en individuell tiltaksplan (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 31). Den spesialpedagogiske hjelpen skal jevnlig evalueres i lys om tiltakene fungerer i en hensiktsmessig retning for barnets utvikling, og en faktor som kan spille inn hvor vidt spesialpedagogen får mulighet til det skriftlige arbeidet er tid avsatt til planarbeid. Noe av det som spesialpedagogene opplevde var for liten plantid i forhold til arbeidsmengden. Det som betegner en profesjon er dens tjenester som anvendes med en systematisk kunnskapsmengde og praksis som ikke er vilkårlig (Molander & Terum, 2008, s. 19). For at spesialpedagogen skal unngå en vilkårlig praksis, kan tiden til planarbeid spille en stor rolle og påvirke kvaliteten i hjelpen barnet får. Som nevnt i forrige drøftingspunkt vil også planarbeid også omhandle samarbeidstid innadrettet i barnehagen og utadrettet med eksterne støtteresurser samt foreldre. Det er spesialpedagogen som på mange måter blir en brobygger mellom det eksterne, foreldre og organiseringen av barnets spesialpedagogiske hjelp og får en viktig rolle i å skriftlig sammenfatte viktige momenter fra samarbeid og veiledning.

Planlegging, organisering og gjennomføring av arbeidet er imidlertid noe som kan være forskjellig fra arbeidsplass til arbeidsplass med ulike tilnærminger (STAMI, 2021, s. 13). Den praktiske yrkeshverdagen til spesialpedagogene beskrives som kompleks hvor lokale rammebetingelser og kultur kan påvirke yrkesutøvelsen (Lea et al, 2023, s. 344). Dette er også noe som innebærer de rammebetingelsene spesialpedagogene har for tid til planarbeid hvor dagens rammer for planarbeid blir veiledet etter antall barn spesialpedagogen har ansvar for. Hvor vidt hvilken grad av vilkårlighet som vil prege praksisen i den spesialpedagogiske hjelpen er med andre ord definert av arbeidsmiljøet spesialpedagogene jobber i. Dagens arbeidsinnhold og organisering endres oftere og raskere enn før og stiller enda større krav til sysselsattes kompetanse og ferdigheter (STAMI, 2021, s. 7). Dette er noe som i høyest grad definerer spesialpedagogens profesjonsutøvelse med stortingsmelding 6 (2019-2020) og kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis (Utdanningsdirektoratet, 2022). Ut ifra dette kan det være vanskelig å forutsi hvilke nye krav det gir til planarbeidet, og hvor vidt rammebetingelsene gir begrensinger eller muligheter for tid til planarbeid i spesialpedagogenes mulighetsrom for handling (Kassah et al, 2021, s. 17). Slik jeg forstår er tid til planarbeid noe som er påvirket av flere komplekse faktorer og det kan på en måte være vanskelig å gi enda tydeligere retningslinjer fordi det nettopp er så individuelt knyttet til spesialpedagogenes arbeidsmiljø og forhold som de jobber i. Men det interessante kan likevel være hvilke påvirkninger det gir i totalbildet for spesialpedagogisk profesjonsutøvelse i barnehagen. Avslutningsvis kan også innholdet i dette drøftingspunktet sees i sammenheng med innholdet i neste drøftingspunkt.

#### 5.4 utfordringer med å følge opp barna godt nok

Spesialpedagogisk hjelp skal bli gitt etter barnehageloven § 31, § 34 og § 35 (barnehageloven, 2005, §31-35). Dette peker på betegnelsen av en profesjon som handler om at de er politisk konstituerte yrker hvor yrkesgruppen forplikter seg til å tjene visse allmenne interesser (Molander & Terum, 2008, s. 18-19). I spesialpedagogisk profesjonsutøvelse blir spesialpedagogen som skal tjene disse allmenne interessene om barn og unges like muligheter til allsidig utvikling og læring, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger (st.mld.6 (2019-2020), s.12). Det innebærer videre at barn og unge skal kunne oppleve et godt og tilrettelagt og inkluderende fellesskap der de skal få rask hjelp og tilrettelegging for å unngå at utfordringer skal vokse seg større (st.mld.6 (2019-2020), s. 12). I sin opplevelse av arbeidshverdag uttrykte spesialpedagogene en utfordring med å følge opp barna godt nok i



løpet av en dag eller en uke, og en kabal om ressurser som ikke helt fulgte barnas beste. Dette kan også sees i sammenheng med drøftingspunkt 5.1 om spesialpedagogenes opplevelse av en oppstykket hverdag og 5.3 om ikke nok plantid i forhold til arbeidsmengde.

Spesialpedagogenes arbeidsmengde varierer nettopp fra håndterlig til helt umulig (Staffansa & Strömb, 2022, s. 16). Dette indikerer at spesialpedagogene har en arbeidshverdag med et arbeidsmiljø som utfordrer deres mulighet for profesjonsutøvelse og påvirker barnas spesialpedagogiske hjelp etter § 31 (barnehageloven, 2005, § 31).

Det er viktig å se på hva som nettopp utfordrer spesialpedagogisk profesjonsutøvelse og deres direkte arbeid med barn i den spesialpedagogiske hjelpen. Som tidligere nevnt fulgte spesialpedagogene et gjennomsnitt på fire barn hvor timeantallene ble fordelt utover uken. For spesialpedagogen innebærer ikke det bare å følge de timene til hvert enkelt barn, men det handler om å hjelpe hvert enkelt barns behov. Med flere barn å følge kan det også innebære en skvis for spesialpedagogen å gi et godt nok tilbud basert på når barna trenger det mest, noe som også kan være til samme tid. På mange måter blir det en uforutsigbarhet i den spesialpedagogiske profesjonsutøvelsen fordi de timene som er gitt i enkeltvedtaket (barnehageloven, 2005, § 35) tar ikke følger for barnas forutsetninger og utgangspunkt for hver dag eller uke, og det er slik jeg forstår ut ifra funnet at spesialpedagogene opplever utfordringen. For de kan det bli en ambivalent følelse å vite at de må videre til et nytt arbeidspunkt for dagen, men at det barnet de har vært med, fortsatt trenger den nære støtten av spesialpedagogen som har grundig kompetanse i å hjelpe barnets behov. Det viser til i en retning på lovverk og ytre føringer som preger spesialpedagogisk profesjonsutøvelse med hvordan hjelpen og kompetansen skal utøves, men som ikke tar hensyn til den komplekse arbeidshverdagen spesialpedagogen opplever og de mange utforutsette faktorene som påvirker profesjonsutøvelsen og den spesialpedagogiske hjelpen de skal gi barna.

### 5.5 Barnehagens innemiljø som en forutsetning

I lys av begrepsforklaringen av profesjonelle tjenester innebærer det å anvende en systematisert kunnskapsmengde på enkelttilfeller hvor praksisen ikke skal være vilkårlig (Molander & Terum, 2008, s. 20). Dette kan blant annet påvirke spesialpedagogenes arbeidsmiljø og muligheter for profesjonsutøvelse med hvor godt tilrettelagt det er for å kunne gi den nødvendige hjelpen basert på barnets individuelle rett etter § 35 (barnehageloven, 2005, § 35). Spesialpedagogenes opplevelse handlet om barnehagens innemiljø som en forutsetning for arbeid med spesialpedagogisk hjelp. Innemiljøet i barnehagen gir et vist



handlingsrom for spesialpedagogisk profesjonsutøvelse med hvilke begrensninger eller muligheter som det gir (Kassah et al, 2021, s. 17). Blant annet kan utformingen av innemiljøet gi ulike forventinger til barnet som med sine forutsetninger og behov for støtte kan variere hvor vidt de klarer å møte innemiljøets forventninger. I sammenheng med det blir spesialpedagogen et mellomledd i å ivareta best mulige løsninger for barnet og samtidig møte kravene for spesialpedagogisk profesjonsutøvelse etter barnehageloven (barnehageloven, 2005, § 31-35), stortingsmelding 6 (2019-2020) og kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis (Utdanningsdirektoratet, 2022). Med bakgrunn i spesialpedagogen som et mellomledd forstår jeg spesialpedagogens opplevelse av innemiljøet som en forutsetning, med hvilket utgangspunkt de har å jobbe etter i utformingen av den spesialpedagogiske hjelpen basert på barnas særlige behov for støtte.

Med forklaringen ovenfor henger barnehagens innemiljø sterkt sammen med spesialpedagogens arbeidsmiljø som innebærer planlegging, organisering og gjennomføring av arbeid (STAMI, 2021, s. 13). For spesialpedagogen kan det også påvirke arbeidsmengden og arbeidstempoet hvordan innemiljøet er utformet og gir mulighet for å endres. Dette kan sees i sammenheng med den spesialpedagogiske profesjonsutøvelsen som skal jobbe for å skape en helhet mellom det spesialpedagogiske og allmennpedagogiske tilbudet (st.mld.6 (2019-2020), s. 12). Innemiljøets forutsetninger spiller en faktor for hvor vidt spesialpedagogen klarer å møte barnas ulike behov og tilrettelegge for et godt tilbud hele dagen. Men det kan også på mange måter handle om hvordan man utnytter de ulike mulighetene innemiljøet kan gi, og ikke minst refleksjonsprosessene med avdelingen over bruken av det. Ut ifra dette ser jeg i sammenheng med funnet at barnehagens innemiljø som en forutsetning er noe som inviterer til samarbeid med hele avdeling og som kan være med å styrke forståelsen for det spesialpedagogiske arbeidet i lys av stortingsmelding 6 (2019-2020). For spesialpedagogens profesjonsutøvelse vil det handle om å anvende den relasjonelle modellen i arbeidet med barnehagens innemiljø som innebærer å individuelle særtrekk i sammenheng med sosiale normer, barriere og krav (Lea et al, 2023, s. 344). Avslutningsvis kan dette drøftingspunktet sees i sammenheng med neste punkt om spesialpedagogrollen.

## 5.6 Spesialpedagog rollen- ensomhet versus helhetlig tenkning

Noe av det som betegnet spesialpedagogens rolle og oppgaver i oppstarten var å ta hånd om barn som ble definert som åndssvake og ikke-opplæringsdyktige (Groven, 2014, s. 25).

Spesialpedagogisk profesjonsutøvelse har siden blitt formet etter barnehageloven (barnehageloven, 2005, § 31-35), Nordahl-rapporten (Nordahl mfl., 2018) og kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis (Utdanningsdirektoratet, 2022). Selve profesjonen faller inn under semiprofesjon, og har sine kjennetegn med en manglende jurisdiksjon og en ubeskyttet yrkestittel (Lea et al, 2023, s. 347).

Spesialpedagogisk profesjonsutøvelse har lenge blitt kritisert for svak profilering og arbeidsinstruks (Groven, 2007, s. 18). Det som også ble uttrykt blant spesialpedagogene var opplevelsen av ensomhet i rollen. Jussen i spesialpedagogikken er definert av dens rammer for virksomheten etter barnehageloven (barnehageloven, 2005) hvor den viser til spesialpedagogisk hjelp som barnets individuelle rett. Det som kan stå som en motpol og skape et spenn for spesialpedagogisk profesjonsutøvelse er stortingsmelding 6 (2019-2020) og kompetanseløftet (Utdanningsdirektoratet, 2022) som peker på et helhetlig tilbud, spesialpedagogiske tiltak i god sammenheng med det ordinære og samling av kompetanse tettere rundt barna (st.mld.6 (2019-2020), s. 13). Det er interessant at dette kan i en ende vise til utviklingen som har skjedd i spesialpedagogisk profesjonsutøvelse, men også i den andre enden vise til dagens problemstillinger og utfordringer som spesialpedagogene må balansere mellom.

Konsekvensen av dette er at spesialpedagoger i dagens praksis kan bli stående i en spagat mellom rettmessig skal forvalte et individuelt vedtak, samt skal innfri forventninger om å arbeide helhetlig i sammenheng med allmennpedagogiske tiltak. Dette forutsetter god kommunikasjon med ledelse, ansatte og foreldre- og det ikke minst dreier det seg om muligheter til å benytte handlingsrommet som finnes og ha mandat til å være i dialog med allmennpedagogikken. Spesialpedagogene opplevde å få mer forståelse for det spesialpedagogiske profesjonsutøvelsen jo mer de delte av sitt arbeid. Med dette perspektivet kan vi si at spesialpedagogen har fått en mer anerkjent rolle og på en måte tydeligere arbeidsinstruks med å legge vekt på dens kompetanse som er nødvendig for å fange opp, forebygge og gi barn nødvendig hjelp for deres utvikling og progresjon. Samtidig finnes ikke disse arbeidsinstruksene i noen lokal forankring hos mine informanter. Det er et språk mellom de nasjonale føringene og de lokale tilpasningene. Disse nye rammene for spesialpedagogisk virke kan gi profesjonen spesialpedagog et bedre utgangspunkt for å finne sitt rotfeste og

dermed bli en fullverdig profesjon. Et av kjennetegnene for nettopp en profesjon er dens eksterne og interne kontroll over arbeidsoppgaver hvor jeg med bakgrunn i de tidligere nevnte stortingsmeldingen, rapporten og kompetanseløftet ikke helt ser at spesialpedagogisk profesjonsutøvelse vil få noe tydeligere jurisdiksjon i sin profesjon. Det blir likevel ytre jurisdiksjoner i form av barnehageloven (barnehageloven, 2005) som blir det nærmeste rammene for spesialpedagogens rolle. I sammenheng med dette ser jeg den interessante problemstillingen om spesialpedagogisk profesjonsutøvelse har føyd seg for mye etter velferdssamfunnets utvikling. Kan spesialpedagogen skape en klarere rolle- og arbeidsinstruks med utgangspunkt i den relasjonelle modellen, som tar vare på både det individuelle- og systemiske perspektivet i lys av det kontekstuelle, og derav samfunnskonteksten. Og vil det kunne føre til at spesialpedagogisk profesjonsutøvelse kan ta utgangspunkt i velferdssamfunnets utvikling uten å miste mål og mening med sin rolle og arbeidsinstruks. Med utgangspunkt i mine funn presentert i oppgaven, ser jeg det interessante på videre rette søkelyset mot det spennet spesialpedagogene står i og om en tydeligere rolleinstruks kan forene den individuelle retten og det nyere inkluderingsperspektivet.

### 5.7 Oppsummering og veien videre

I dette kapitlet har jeg drøftet funn knyttet til spesialpedagogisk profesjonsutøvelse og arbeidsmiljø i underpunktene: en oppstykket hverdag, ikke nok plantid i forhold til arbeidsmengde, utfordringer med å følge opp barna godt nok i løpet av en dag eller en uke og barnehagens innemiljø som en forutsetning for arbeid med spesialpedagogisk hjelp samt spesialpedagogrollen-ensomhet versus helhetlig tenkning. For det avsluttende kapitlet vil jeg se på konklusjon for denne masteroppgaven og veien videre for hva som kunne vært interessant og undersøkt mer om.

## 6. Konklusjon og veien videre

Utgangspunktet for temaet var mine egne erfaringer i rollen som spesialpedagog, og som ble et sterkere ønske om å undersøke etter arbeidet med tidligere forskning på temaet, som viste seg å være lite på. Spesialpedagogisk profesjonsutøvelse har sitt opphav fra å ta hånd om de ekskluderte gruppene av barn som ble betegnet som «åndssvak» og «ikke evnedyktig» (Groven, 2014, s. 25). I dag er det barnets individuelle rett etter barnehageloven §31, § 34 og § 35 (barnehageloven, 2005, § 31-35).

Konklusjonen min er at når spesialpedagogisk praksis har vært diskutert så lenge, er det på tide å diskutere arbeidsmiljøet og spesialpedagogenes mulighet for profesjonsutøvelse. Jeg ser også at det fortsatt finnes en vaghet i spesialpedagogens rolle og arbeidsoppgaver i barnehagen. I tillegg at eldre oppfatninger fortsatt eksisterer, hvor spesialpedagogens arbeidsmåte i tiltak for støtte barnet primært skjedde utenfor fellesskapet. Det interessante ut ifra denne oppgaven er også at spesialpedagogisk profesjonsutøvelse har ingen jurisdiksjon, og jussen kommer inn i spesialpedagogikken først etter at barns individuelle rett til spesialpedagogisk hjelp er stadfestet (Groven, 2007, s. 270). Men likevel skal spesialpedagogen etter stortingsmelding 6 (2019-2020) og nå kompetanseløftet (Utdanningsdirektoratet, 2022) jobbe inkluderende og sammenfatte spesialpedagogiske hjelpen enda mer i det allmennpedagogiske tilbudet. Mine hovedfunn kan vise til noe av det spennet spesialpedagogene står i, og utfordringer som preger deres profesjonsutøvelse.

Til tross for at innsikten og forståelsen for spesialpedagogisk virke og profesjon har økt siden oppstarten, kan vi fortsatt se spor etter at den formes av velferdssamfunnets utvikling. Avslutningsvis ser jeg også en stor nødvendighet i mer forskning og faglitteratur om spesialpedagogisk profesjonsutøvelse, og spesielt i barnehagen. Det er mange samkjørte trekk med spesialpedagogens rolle i skole, men likevel to ulike arenaer med hver sine lovverk og styringsdokument for sine virksomheter. Avslutningsvis tenker jeg det er politikk og økonomi som vil avgjøre rammevilkårene for spesialpedagogisk profesjonsutøvelse og barnehagens virksomhet generelt. Det kan da stilles spørsmål til om det er viktigst å unngå store økonomiske utgifter eller sikre barna med behov for spesialpedagogisk hjelp en tidlig og nødvendig hjelp, som kan minske risikoen for større vansker senere og dermed større utgifter å dekke for.

## Litteraturliste

- Asdal, K. & Reinertsen, H. (2020). Hvordan gjøre dokumentanalyse: en praksisorientert metode. Cappelen Damm Akademisk.
- Brante, T., Johansson, E., Olofsson, G. & Svensson, I.G. (2015). *Profession-erna i kunskapssamhället: en jämförande studie av svenska professioner*. Stockholm: Liber.
- Barnehaeloven. (2005). Lov om barnehage (LOV-2005-06-17-64). Lovdata.  
<https://lovdata.no/LTI/lov/2005-06-17-64>
- Dalen, M. (2011). Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming. (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Durkheim, E. (2001). *Professional ethics and civic morals*. London: Routledge.
- Espedal, B., Kvitastein, O-A. & Grønhaug, K. (2012). When Cooperation is the norm of appropriateness: How does CEO cooperative behavior affect organizational performance? *British Journal of Management*, 23(2), 257–271.
- Fekjær, S. B., & Skilbrei, M.-L. (2016). Profesjonsutøvelse i praksis. *Sosiologi I Dag*, 46(1). 3-8.  
<https://ojs.novus.no/index.php/SID/article/view/1247>
- Faktabok om arbeidsmiljø og helse (2021). STAMI-rapport, 22 (4), *Statens arbeidsmiljøinstitutt*. <https://stami.brage.unit.no/stami-xmlui/handle/11250/2757495>
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Universitetsforlaget.
- Groven, B. (2007). Det doble blikk-spesialpedagogen i endringstider (Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). NTNU Open.

[https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/269130/122322\\_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/269130/122322_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Hausstätter, R.S. & Reindal, S.M. (2016). (red.). *Spesialpedagogikk: fagidentitet og samfunnsnytte*. Cappelen Damm Akademisk.

Højberg, H. (2013). Hermeneutikk. I Fuglesang, L., Olsen, P.B., & Rasborg, K. (red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskabene: på tværs af fagkulturer og paradigmer*. (3.utg, s.289-324). Samfundslitteratur.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg.). Gyldendal Akademisk.

Kassah, B-L.L. & Pedersen, H.N. & Tingvoll & W-A. (2021). *Antologiens sentrale begreper og perspektiver*. I Kassah, B-L.L., Pedersen, H.N. & Tingvoll, W-A. (red.).

Handlingsrom for profesjonalisert velferd: kommunale tjenester for helse, omsorg & barnevern. Nordic Open Access Scholarly Publishing (NOASP).

<https://doi.org/10.23865/noasp.114>

Lea, K., Halvorsen, Ø., W., & Hilt, L. (2023). spesialpedagogikkens formål og kunnskapsbase I Hesjedal, E. & Furnes, B. (red.) spesialpedagogikk mellom profesjon og disiplin: en utviklingslinje i tre deler. (s. 337-363). Fagbokforlaget.

Luhmann, N. (1982). *The Differentiation of Society*. New York Chichester, West Sussex:

Columbia University Press. <https://doi.org/10.7312/luhm90862>

Manen, V.M. (2017). *But is it Phenomenology? Qualitative Health Research*.

27 (6), 775-779. <https://doi.org/10.1177/1049732317699570>

Mason, J. (2018). *Qualitative Researching*. (3. utg.). Sage. London.

Molander, A. & Terum, L.I. (2008). *Profesjonsstudier- en introduksjon*, I Molander, A. & Terum, L.I (red.). Profesjonsstudier. (s. 13-28). Universitetsforlaget.

Meld.St.6 (2019-2020). Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. Kunnskapsdepartementet

<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>

NESH 2021: NESH (2021). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. De nasjonale forskningsetiske komitee.

<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>

Nordahl, T. Mfl. (2018). inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Fagbokforlaget.

<https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/blogs.dir/215/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>

Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget

Nordberg, T., Drange, I., Massey., Tallerås, K., Seglem, K., Enehaug, H., Bernstrøm, V.H.,

Alves, D.E., Lescoeur, K. & Nilsen, W. (2023). *Protokoll: forenklet kunnskapsoversikt om arbeidsmiljø og arbeidshelse*. AFI-notat 2023:03. Arbeidsforskningsinstituttet.

Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter I*

lærerutdanning. Cappelen Damm Akademisk.

Parsons, T. & Platt, G.M. (1973). The American University. Harvard University.

Rendtorff, J.D. (2013). Fænomenologien og dens betydning. I Fuglesang L., Olsen, P.B., & Rasborg, K. (red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskabene: på tværs af fagkulturer og paradigmer*. (3.utg., s. 259-288). Samfundslitteratur.

Ryen, A. (2002). Det kvalitative intervju-fra vitenskapsteori til feltarbeid.

Fagbokforlaget

Silverman, D. (2014). *Interpreting Qualitative Data*. (5.utg.). Sage. London

Solbrekke, T.D. & Østrem, S. (2011). Profesjonsutøvelse mellom profesjonelt ansvar og regnskapsplikt. *Nordic Studies in Education*, 31 (1), 194–209 Oslo.  
<https://www.idunn.no/doi/full/10.18261/ISSN1891-5949-2011-03-04>

Tjora, A. (2018). Viten skapt: kvalitativ analyse og teoriutvikling. Cappelen Damm Akademisk

Tjora, A. (2021). Kvalitative forskningsmetoder i praksis. Gyldendal

Thagaard, T. (2018). Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder. Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2022). *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis*. Udir. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/kompetanseloftet-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis/#a183008>

Utdanningsdirektoratet (2017). *Veilederen spesialpedagogisk hjelp*. Sist oppdatert: 29.03.2017. Udir.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialpedagogisk-hjelp/Spesialpedagogisk-hjelp/>



- Uthus, M. (2013). Spesialpedagogenes oppfatning av sin rolle i en skole for alle: idealer, realiteter og belastninger (Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). NTNU Open.  
[https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/269842/689983\\_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/269842/689983_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Uthus, M. (2021). Spesialpedagogikk for morgendagens skole-nye mål og ny mening. Sist oppdatert: 04.07.2023.  
<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-inkludering-spesialpedagogikk/spesialpedagogikk-for-morgendagens-skole-nye-mal-og-ny-mening/302805>

## Vedlegg

### Informasjons- og samtykkeskriv

# Vil du delta i forskningsprosjektet ” *Spesialpedagogers opplevelse av arbeidsmiljø i barnehagen*”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke spesialpedagogenes tanker, refleksjoner og opplevelse av både yrkesrolle og arbeidet de står i. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg. Dette er en mastergradsoppgave i forbindelse med min avsluttende masterutdanning i spesialpedagogikk med vekt på tidlig barndom ved Dronning Mauds Minne Høyskole.

#### **Formål**

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan et utvalg spesialpedagoger opplever sin arbeidshverdag. Videre handler prosjektet om hvordan spesialpedagogene opplever mulighetene til å gjøre en god jobb til tross for ytre betingelser eller mangel på klare retningslinjer for sin yrkesgruppe. Jeg skal analysere problemstillingen «*Hvordan fem spesialpedagoger opplever arbeidsmiljøet i sin profesjonsutøvelse i barnehagen?*».

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

*Dronning Mauds Minne Høyskole* er ansvarlig for prosjektet. Det er jeg som er ansvarlig for prosjektets gjennomføring i samarbeid med Ingvild Åmot som er veileder for oppgaven.

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

Du får spørsmål om å delta fordi du jobber som spesialpedagog i barnehage og du faller innenfor utvalgsriteriene mine om at informantene skal være spesialpedagoger i barnehage og ha arbeidsplass i Trøndelag. Jeg undersøkte hvilke barnehager som har ansatt spesialpedagoger og tok kontakt med din leder som har videreformidlet henvendelsen til deg.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju. Det vil ta deg ca. 1 time. Intervjuet inneholder blant annet temaer om organisering av ressurs, fysisk miljø, sosialt miljø og ytre krav og forventinger. Dine svar fra intervjuet blir registrert av en lydopptaker og vil bli slettet så snart jeg har transkribert og anonymisert innholdet.

**Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. 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**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har beskrevet i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det vil bli meg Heidi Dahle Iversen og veileder professor Ingvild Åmot som får tilgang ved behandlingsansvarlig institusjon.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene vil jeg gjøre om navn og kontaktopplysninger til fiktivt navn, hvor også navn og kontaktopplysninger blir notert på et separat notat som blir låst med fjesgjenkjenning inne på en låst enhet med kode.

Du vil ikke bli gjenkjent i publikasjon av denne masteroppgave, og det vil kun bli dine svar som vil bli en del av publiseringen.

**Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir godkjent med prosjektslutt juni 2024. Etter prosjektslutt vil notatet med ditt navn og personopplysninger bli slettet. Dine personopplysninger vil gjennom transkriberingen fortløpende bli anonymisert ved fiktivt navn og materialet fra lydopptakeren vil bli slettet etter transkribering.

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

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Dronning Mauds Minne Høyskole* har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- *Dronning Mauds Minne Høyskole* ved professor Ingvild Åmot ([iam@dmmh.no](mailto:iam@dmmh.no), mobil 91513839) eller masterstudent Heidi Dahle Iversen ([HeidiDahleIversen-180445@dmmh.no](mailto:HeidiDahleIversen-180445@dmmh.no), mobil 95846461)
- Vårt personvernombud: Tomas Christensen, [tch@dmmh.no](mailto:tch@dmmh.no), tlf; 73 80 52 47  
[personvern@dmmh.no](mailto:personvern@dmmh.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

*Heidi Dahle Iversen*

(Forsker)

*Ingvild Åmot*

(Professor/veileder)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Spesialpedagogers opplevelse av arbeidsvilkår i barnehagen*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *intervju*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Intervjuguide

*Problemstilling: «Hvordan opplever fem spesialpedagoger arbeidsmiljøet i sin profesjonsutøvelse i barnehagen?»*

### *Etiske grunnprinsipp:*

Jeg vil først informere om at det er frivillig for deg å delta som innebærer at du kan trekke deg fra dette prosjektet når du ønsker. Ellers er jeg takknemlig for at du setter av tid til dette intervjuet. Intervjuene blir anonymisert i transkriberingen, og om du ønsker det kan jeg sende deg transkripsjonene slik at du kan korrigere meg om jeg har misforstått noe.

### *Introduksjonsspørsmål*

- Kan du fortelle litt om den faglige bakgrunnen din?
- Hvor lenge har du jobbet som spesialpedagog?
- Hvorfor ville du bli spesialpedagog?

### *Innledende spørsmål*

- Har du noen tanker om betydningen av spesialpedagogen i barnehagen?
- Hvordan opplever du din hverdag som spesialpedagog?
- Når jeg nevner begrepet «Arbeidsvilkår», hva tenker du det innebærer?
- Hva innebærer arbeidsvilkår med muligheter, utfordringer og dilemmaer i hverdagen for deg som spesialpedagog?

### *Tema 1: Organisering av ressurs*

- Kan du si noe om dine erfaringer med organisering av spesialpedagogisk arbeid?  
Hvordan opplever du det?
- Hvordan opplever du organiseringen av det spesialpedagogiske arbeidet knyttet til øvrig organisering på avdeling? Hvilke erfaringer har du med det?
- I organiseringen av det spesialpedagogiske arbeidet-hvilke muligheter, utfordringer og dilemmaer ser du i det? Har du noen tanker og refleksjoner rundt noe av de faktorene?

### *Tema 2: Fysisk miljø*

- Har du behov for spesielt materiale i arbeidet ditt i barnehagen?

- Hvordan opplever du tilgangen til tilgjengelig materiale?
- Har du noen erfaringer med tilgangen til materiale har påvirket ditt arbeid som spesialpedagog?
- Kan du si noe om hvordan du opplever det fysiske miljøet i det spesialpedagogiske arbeidet?
- Hvilke tanker og refleksjoner har du rundt muligheter og utfordringer i det fysiske miljøet for spesialpedagogisk arbeid?

### *Tema 3: Sosialt miljø*

- Kan du si noe om hvilke erfaringer du har i forhold til støtte hos leder i det spesialpedagogiske arbeidet? Hva tenker du om det?
- Hvilke erfaringer har du i forhold til støtte hos kolleger i barnehagen? Kan du utdype noe om det?
- Kan du si noe om erfaringen med støtte hos PPT og andre deler av kommunen og øvrig støttesystem?
- Har du noen erfaringer med fravær av støtte? Kan du utdype noe om dette og om det har påvirket ditt arbeid på noen som helst måte?
- Hvordan opplever du samarbeidet med avdelingen i organiseringen av det spesialpedagogiske arbeidet og øvrig organisering? Kan du utdype om noen av dine erfaringer?
- Hvilke tanker og refleksjoner gjør du deg rundt ulike muligheter, utfordringer og dilemmaer for det sosiale miljøet i spesialpedagogiske arbeid? Kan du utdype noen av de?

### *Tema 4: Ytre faktorer*

- Har du noen tanker om krav og forventninger til din rolle som spesialpedagog?
- Fra hvor opplever du krav og forventninger? Hva handler de om?
- Om du kunne bestemt; er det noe du ville forandret i de ytre føringene for din jobb som spesialpedagog?
- Hvordan opplever du de ytre føringene samsvarer med praksisen for din jobb som spesialpedagog? Kan du utdype noe om hvorfor eller hvorfor ikke?
- Hvilke tanker og refleksjoner har du rundt muligheter, utfordringer og dilemmaer knytte til ytre faktorer for din rolle som spesialpedagog?

*Tema 5: Organisering av plantid og samarbeidstid*

- Kan du si noe om hvordan disponibel tid til plantid og samarbeidstid med personale organiseres?
- Hva tenker du er viktig i den disponible tiden til samarbeid med personale og eksternt støttesystem? Hvordan opplever du den?
- Er det noe du ville forandret på i den disponible tiden til samarbeid med personal og eksternt støttesystem?
- Hvilke tanker og refleksjoner gjør du deg om muligheter, utfordringer og dilemmaer i organiseringen av plantid og samarbeidstid?

*Tema 6: Kompetanseløftet for spesialpedagogikk*

- Kjenner du til Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis?
- Hvordan er arbeidet med dette i din kommune og din barnehage?
- Hva er dine tanker og refleksjoner rundt Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis?
- Hvilken innvirkning tror du det vil få for spesialpedagogens arbeidsvilkår og arbeidssituasjon?
- Hvilke muligheter, utfordringer og dilemmaer ser du i lys av kompetanseløftet for spesialpedagogikk?



## Godkjenning fra SIKT



## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
484536

**Vurderingstype**  
Automatisk

**Dato**  
05.01.2024

**Tittel**

Kvalitativ studie om spesialpedagogens opplevelse av arbeidsvilkår for profesjonsutøvelse i barnehagen

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Dronning Mauds Minne – Høgskole for barnehagelærerutdanning / Pedagogikkseksjonen

**Prosjektansvarlig**

Ingvild Åmot

**Student**

heidi Dahle iversen

**Prosjektperiode**

01.12.2023 - 03.06.2024

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 03.06.2024.

[Meldeskjema](#)

**Grunnlag for automatisk vurdering**

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
  - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
  - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
  - Fagforeningsmedlemskap
  - Genetiske data
  - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
  - Helseopplysninger
  - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

**Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde**

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene

- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

**Informasjonssikkerhet**

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.