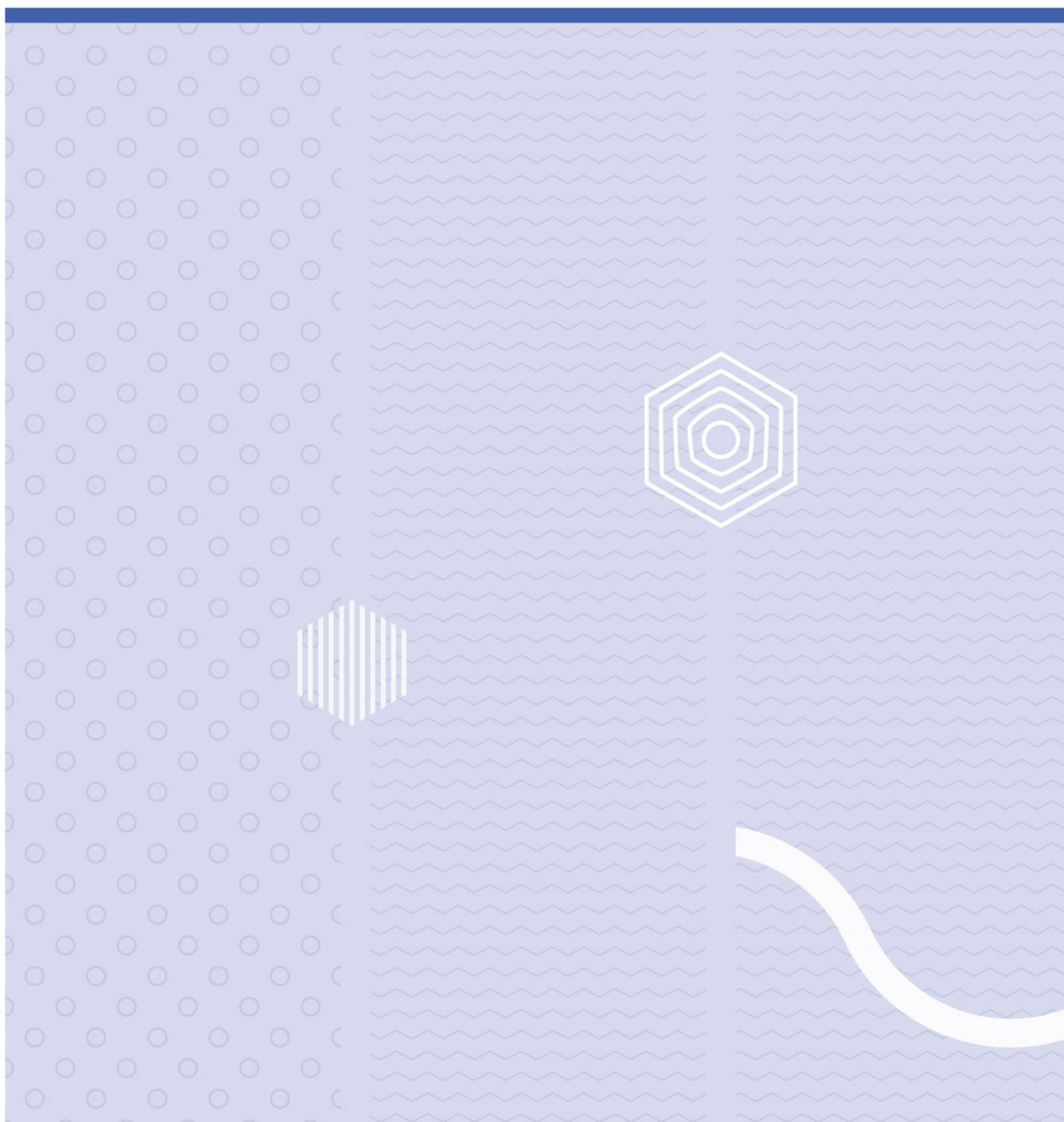


Elisabeth Kruke

# Organisering av et spesialpedagogisk team

-Omorganisering og veien videre



## SAMMENDRAG

Denne masteroppgaven baserer seg på aksjonsforskning sammen med tre kommunalt ansatte spesialpedagoger som har fått sin arbeidssituasjon endret. Temaet for oppgaven er spesialpedagogisk praksis og organisering i barnehagen. Målsettingen med prosjektet er å belyse faglig tilhørighet i et læringsfellesskap. Som et teoretisk rammeverk tar oppgaven utgangspunkt i menneskers virkelighetsforståelse i et sosialkonstruktivistisk ståsted, som vektlegger at læring skjer i interaksjon med andre mennesker (Wenger, 1998).

Jeg har valgt et kvalitativt forskningsdesign med aksjonsforskning som metode. Bakteppet for prosjektet er sett ut fra et hermeneutisk perspektiv samtidig som inspirasjon er hentet fra Gadamer forforståelse på hvordan en tolker ulike tekster (Kleven & Hjordemaal, 2018). I dette prosjektet har spesialpedagogene deltatt i tre aksjoner i samarbeid med meg. Vi har benyttet konkrete verktøy for å belyse spesialpedagogenes refleksjoner og erfaringer. Spesialpedagogene har i den senere tid vært gjennom en pålagt omorganisering hvor de tidligere har vært ambulerende spesialpedagoger (begrepet beskrives tidlig i oppgaven) og er nå plassert ut i barnehager. Oppgaven baserer seg på fire funn. Hovedfunnet i dette prosjektet omhandler tilhørighet i et læringsfellesskap. De tre andre funnene favner om organisering av spesialpedagogers arbeidshverdag, ideer om veien videre samt erfaringer knyttet til aksjonsforskning.

Arbeidssituasjonen til spesialpedagogene viser seg å romme en mangel av tilhørighet i et faglig fellesskap. I et større samfunnsperspektiv ser det ut til at spesialpedagogenes refleksjoner og erfaringer kan synliggjøre noen dilemmaer og utfordringer på det spesialpedagogiske feltet. Her menes den pågående debatten om hvordan spesialpedagogisk hjelp best mulig skal komme til nytte for enkeltbarnet og barnegruppen, i et inkluderende fellesskap i barnehagen. Denne forskningen er aktuell for å belyse spesialpedagogenes opplevelse i kjølvannet av ønsket endring fra nasjonale myndigheter. I melding til Stortinget (Meld. St. 6 2019-2020) står det at Regjeringen vil [...] «styrke det tverrfaglige samarbeidet og setter i gang et varig kompetanseløft på det spesialpedagogiske feltet» (Regjeringen.no)

I oppgaven vises betydningen av hvordan den spesialpedagogiske praksisen kan organiseres og hvilke utfordringer det kan føre til for læringsfellesskapet og organisasjonsutviklingen. Utover i oppgaven drøftes hvordan organisering av spesialpedagogers rolle utøves, sett opp i mot aktuell tematikk, tidligere forskning og aktuell faglitteratur på hvordan spesialpedagogisk praksis bør organiseres.

## FORORD

Denne oppgaven markerer avslutningen på studiet *Master i pedagogikk* med spesialisering i spesialpedagogikk rettet mot skole og barnehage, ved Universitetet i Sørøst – Norge. De to siste årene har vært en spennende og læringsrik prosess, men samtidig en krevende periode.

Jeg har vært så heldig og hatt to veileder i denne perioden. Ønsker å takke Kjartan S. Kversøy for engasjerende inspirasjon og veiledning i forkant og oppstarten av prosjektet. I tillegg ønsker jeg å takke Terese Wilhelmsen for all kunnskap du har delt med meg, gode faglige innspill og refleksjoner samt konstruktive tilbakemeldinger og korrekturlesing. Tusen takk!

Ønsker spesielt å takke de tre spesialpedagogene som har deltatt i dette prosjektet. Dere vet hvem dere er – denne oppgaven hadde ikke blitt til uten dere! Tusen takk!

Studiegruppa mi fortjener også en takk for all inspirasjon – Else, Kine, Marte og Martine - disse to årene hadde ikke vært det samme uten dere! Takk for alle times lange samtaler og gode faglige drøftinger og all «skravlings».

En stor takk fortjener også Linda Brændsrud for språkvasking av hele oppgaven, gode innspill og all tida di samt gode tilbakemeldinger. Tusen takk! Tusen takk også til Renate M. Bjørkøyli for gjennomlesing av oppgaven og gode faglige refleksjoner underveis. Mye tid har du lagt ned – tusen takk!

Sist men ikke minst ønsker jeg å takke den nærmeste familien min, mann og barn, for støtte og oppmuntring underveis i hele denne perioden – uten dere hadde dette vært umulig!

Vestfossen, 28.mai 2023

Elisabeth Kruke

## Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG.....	1
FORORD .....	2
1. <i>INNLEDNING</i> .....	5
1.1 Bakgrunn for valgt tematikk .....	6
1.2 Problemstilling .....	7
1.3 Struktur på oppgaven.....	7
2. <i>LOVVERK OG RETTIGHETER</i> .....	9
2.1 Barns rettigheter .....	9
2.2 Spesialpedagogikk.....	9
2.3 Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen .....	10
3. <i>TIDLIGERE FORSKNING</i> .....	11
4. <i>AKSJONSFORSKNING</i> .....	15
4.1 Aksjonsforskning som strategi for prosjektet .....	15
4.2 Aksjonen i aksjonsforskning .....	17
4.3 Forskningen i aksjonsforskning.....	17
4.4 Deltakelse og medvirkning i aksjonsforskning.....	18
5. <i>TEORI</i> .....	19
5.1 Et lærende fellesskap .....	19
5.1.1. Gjensidig engasjement.....	21
5.1.2. Felles virksomhet.....	21
5.1.3 Felles repertoar .....	21
5.3 Kommunikasjon og relasjonsbygging .....	21
5.4 Samarbeid og tilhørighet.....	22
6. <i>METODE</i> .....	23
6.1 Valg av metodisk tilnærming .....	23
6.2 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt .....	23
6.3 Ulike roller i forskningen .....	24
6.4 Gap – analyse/ SØT modellen .....	25
6.5 Planlegging av aksjonsforskning .....	26
6.6 Datainnsamlingsmetoder (dokumentasjon av aksjoner).....	27
6.7 Gjennomføring av aksjonsforskning.....	29
6.8 Etske retningslinjer.....	32

6.9	Forskningsetiske betraktninger .....	33
6.10	Validitet og reliabilitet .....	34
7.	<i>ANALYTISK TILNÆRMING</i> .....	37
7.1	Innledende til analysedel .....	37
7.2	Gjennomføring av analysedel .....	38
7.2.1	Fase 1 .....	38
7.2.2	Fase 2 .....	41
8.	<i>PRESENTASJON AV FUNN</i> .....	43
8.1	Funn 1 med drøfting: .....	43
8.2	Funn 2 med drøfting .....	47
8.3	Funn 3 med drøfting .....	50
8.4	Funn 4 med drøfting .....	52
9.	<i>OVERORDNET DRØFTING</i> .....	55
9.1.	Innledende drøftingsdel .....	55
9.1.1	Proessen og problemstilling .....	55
9.1.2	Spesialpedagogenes faglige fellesskap .....	55
9.1.3	Kompetansekrav .....	56
9.1.4	Inkluderingsdebatten .....	57
9.1.5	Kompetanseløftet og samarbeid .....	58
9.1.6	Tverrfaglig samarbeid .....	58
9.1.7	Læringsfellesskap .....	59
9.1.8	Behov for spesialpedagogisk hjelp .....	61
9.1.9	Relasjonsbygging .....	62
9.1.10.	Organisering .....	63
9.2	Metodisk drøftingsdel .....	63
9.2.1	Egen rolle i prosjektet .....	63
9.2.2	Dokumentasjon i prosjektet .....	64
9.2.3	Refleksjoner over prosjektet .....	65
10.	<i>KONKLUSJON OG OPPSUMMERENDE KOMMENTARER</i> .....	67
11.	<i>LITTERATURLISTE</i> .....	69

## 1. INNLEDNING

Det spesialpedagogiske feltet i Norge har vært i søkelyset i senere tid. Feltet strides for tiden av uenigheter til hvordan den spesialpedagogiske undervisningen skal utvikle seg de kommende årene. I motsetning til samfunnsutviklingen har spesialundervisningen ifølge Haug (2017), ikke endret seg i særlig grad. Spesialpedagogenes rolle og hvordan spesialpedagogisk praksis skal utøves i barnehage og skole er en pågående debatt hos nasjonale og lokale myndigheter (Se utvalgte debatter her; Utdanningsnytt.no)

Kunnskapsdepartementet satte formelt 21.mars 2017 ned en ekspertgruppe. Ekspertgruppen hadde en tydelig målsetting å gi nasjonale og lokale myndigheter og aktører et kunnskapsgrunnlag for videreutvikling av det spesialpedagogiske feltet i Norge. Ekspertgruppens rapport *Inkluderende fellesskap for barn og unge* (Nordahl m.fl., 2018) er en sentral rapport i nåtidens og fremtidens organisering av arbeidet for barn og unge med særskilte behov. Ekspertgruppens overordnede mål var [...] «å bidra til at barn og unge som har behov for tilrettelagte tiltak, herunder spesialundervisning, får et pedagogisk og spesialpedagogisk tilbud av høy kvalitet og opplever økt inkludering i barnehage og skole (Nordahl m.fl., 2018, s. 15). Sentralt er også Stortingsmelding Nr 6 (2019 – 2020) om tidlig innsats og inkluderende fellesskap som bygger på Nordahl rapporten. Nordahl rapporten er en viktig del av kunnskapsgrunnlaget for Stortingsmeldingen.

Mange norske barnehager har lang tradisjon i å organisere den spesialpedagogiske praksisen gjennom ambulerende spesialpedagoger, uten fast tilhørighet i en enkelt barnehage. Nordahl rapporten konkluderte med at dagens gjennomføring av spesialpedagogisk praksis er lite funksjonelt, og et ekskluderende system. Barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging blir ekskludert fra fellesskapet på bakgrunn av organisering og innhold. Åmot og Mørland (referert i Nordahl m.fl., 2018, s. 61) påpeker at «ambulerende spesialpedagoger som flyttes mellom barnehager, baser eller avdelinger, har lite ressurser på hvert enkeltvedtak. Oppleggene blir lett fragmenterte og satt lite i sammenheng med pedagogisk arbeid for barnegruppen for øvrig». Storvik (2022, 19.desember) publiserte en artikkel om Færder kommune som ansatte en spesialpedagog i hver barnehage. Den nye organiseringen førte til en nedgang i antallet barn med behov for spesialpedagogisk hjelp. Færder kommune uttaler: «Vi har flyttet hjelpen nærmere barna» (Storvik, 2022). I et samfunnsperspektiv trenger vi forskning på hvilken innvirkning inkluderingsdebatten har på både barn, foresatte samt ansatte som arbeider i laget rundt barn med behov for særskilt tilrettelegging. I denne oppgaven har jeg fokus på spesialpedagogenes endring av arbeidssituasjon, og hvilken betydning det får for dem å bli plassert ut i barnehagen. Dette foreligger det liten forskning på i dagens samfunn. Jeg mener

tematikken belyser viktige dilemmaer i gjennomføring av spesialpedagogisk praksis. Det gjelder både mangelen på faglige støttepersoner, men også spesialpedagogenes mulighet for kompetanseheving i møte med andre. Til informasjon for leseren så er spesialpedagogene ansatt i den valgte kommune og derfor benyttes begrepet «plassert ut i barnehagen», og ikke «ansatt i barnehagen».

### **1.1 Bakgrunn for valgt tematikk**

Denne delen består av en redegjørelse for bakgrunn for valg av tema og metode for min forskning. Dessuten presenteres denne forskningens problemstilling med tilhørende forskerspørsmål og hovedmålet med oppgaven.

Min bakgrunn er at jeg gjennom mange år i barnehagefeltet har arbeidet som både fagarbeider og barnehagelærer. Jeg har hatt pedagogiske ansvar i barnehagen, og har samarbeidet med mange spesialpedagoger i løpet av årenes løp. Mange ganger har jeg ønsket at spesialpedagogen kunne vært ansatt i/ plassert ut i barnehagen. Først og fremst av forebyggende og utøvende årsaker, men også til hjelp for råd og veiledning underveis. Dette for meg som pedagogisk leder men også for det øvrige personalet på avdelingen. Erfaringsmessig er det mange kommuner som beholder tradisjonell ordning ved at spesialpedagogene kun er i barnehagen på timer hvor barn har enkeltvedtak. Denne tematikken ønsket jeg å ta med meg inn i arbeidet med masteroppgaven. Oppgaven baserer seg på en kommune som har vært gjennom en omorganisering og en endringsprosess.

Kommunen jeg har valgt til dette prosjektet har den senere tid omorganisert sitt spesialpedagogteam. Tidligere hadde spesialpedagogene et fast tilholdssted på rådhuset og forflyttet seg mellom ulike barnehager. Dagens ordning er at det er ansatt en spesialpedagog i hver barnehage så langt det lar seg gjøre. I forkant av prosjektet kontaktet jeg barnehageledelsen i den valgte kommunen, og fikk navn på spesialpedagoger jeg kunne kontakte for deltakelse i prosjektet. Tre spesialpedagoger, som alle har deltatt i omorganiseringen, takket ja til å delta. Metoden jeg valgte for dette arbeidet er aksjonsforskning, noe som blir beskrevet lenger utover i oppgaven. Sammen med mine deltakere gjennomførte vi et prosjekt som baseres på samarbeid, faglige refleksjoner, mulighetsfokus samt vilje til å utvikle den spesialpedagogiske praksisen til det beste for barna.

Jeg har i forarbeidet til denne masteroppgaven, gjennom forelesninger og hans skrevne tekster, blitt sterkt inspirert av Kjartan Kversøy. Han understreker viktigheten av å skape mening for de saken gjelder (Kversøy & Hartviksen, 2018). For å finne ut av hva som skaper mening må vi stille åpne spørsmål, invitere til samtale og refleksjon, samt opptre lyttende. Hans iver for møtestruktur og

møteledelse har skapt engasjement hos meg i forhold til å strukturere fremtidige møter i egen yrkesrolle. Denne interessen og engasjementet førte til at metodevalget på denne masteroppgaven falt på aksjonsforskning.

## 1.2 Problemstilling

Hovedmålet med oppgaven er å belyse en omorganisering av spesialpedagogers arbeidssituasjon. Herunder hvordan de selv opplever situasjonen og hvordan skape fremdrift og utvikling i læringsfellesskapet. I dette prosjektet velger jeg å ha mulighetsfokus og legge til rette for at mine deltakere reflekterer over nåsituasjonen i det spesialpedagogiske arbeidet. Videre hvordan vi gjennom samarbeid kan legge til rette for gode, målrettede tiltak som fremmer utvikling og læring.

Arbeidet med å finne problemstilling startet da jeg fikk ideen på hva ønsket tema skulle være. Tanken om spesialpedagoger ansatt i barnehagen har vært med meg gjennom mange år innenfor barnehagefeltet. Gjennom refleksjoner og kjennskap til ulike organiseringsformer falt valget på spesialpedagogers rolle i barnehagen. Etter flere refleksjoner, samtaler med veileder og arbeid med prosjektet endte jeg opp med følgende problemstilling:

*Hvordan har omorganiseringen av det spesialpedagogiske teamet hatt betydning for spesialpedagogene?*

*-Og hvordan tenker de at de kan eventuelt endre slik situasjonen er i dag?*

Problemstillingen tar utgangspunkt i kommuneledelsens endring av organiseringen av spesialpedagogenes rolle i barnehagene. Ledet ut av problemstillingen følger noen forskerspørsmål som besvares i løpet av oppgaven:

Hvordan opplever spesialpedagogene situasjonen nå i det spesialpedagogiske arbeidet?

Hvordan ser ønskelig situasjon ut for spesialpedagogene, basert på ressurser og muligheter?

Hvilke tiltak ønsker spesialpedagogene for å realisere/oppnå ønsket situasjon?

## 1.3 Struktur på oppgaven

Videre i oppgaven beskriver jeg barns rettigheter og tilhørende lovverk. Så skriver jeg om betydningen av spesialpedagogikk som fag. Herunder avklarer jeg begrepet *ambulerende spesialpedagoger*, for deretter å si noe om spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Jeg refererer til tidligere forskning, før jeg redegjør for aksjonsforskning som strategi for dette prosjektet. Relevant



teori rammer inn oppgaven før jeg redegjør for metodiske valg og avgrensninger. Analytisk tilnærming blir fremvist gjennom dokumentasjon av datamaterialet. Mot slutten av oppgaven presenterer jeg, i tråd med min problemstilling, fire funn med tilhørende drøfting. Jeg drøfter funn knyttet opp i mot teori, metodevalg og tidligere forskning. I overordnet drøfting nøstes trådene sammen for å besvare problemstilling samt belyse ulike dilemma i spesialpedagogisk praksis.

## **2. LOVVERK OG RETTIGHETER**

Barns rettigheter, lovverk og nasjonale føringer knyttet til det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen presenteres også kort i denne delen. I tillegg beskrives faget spesialpedagogikk og spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Herunder også kort tiltakskjeden for spesialpedagogisk arbeid i barnehagen.

### **2.1 Barns rettigheter**

FNs barnekonvensjon understreker barns rettigheter og [...] «Ved alle handlinger som berører barn, [...] «skal barnets beste være et grunnleggende hensyn» (Barnekonvensjonen, 2013). I Barnehageloven står det at alle barn i barnehagealder, har rett til spesialpedagogisk hjelp dersom de [...] «har særlige behov for det» (Barnehageloven, 2005, §31) Loven sier at hjelpen kan gis enten individuelt eller i gruppe og uavhengig om barnet går i barnehage eller ikke. I *Veilederen Spesialpedagogisk hjelp* beskrives «særlige behov» ved at [...] «barnet må ha et behov som skiller seg fra, eller er mer omfattende enn det behovet barn på samme alder vanligvis har» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Ved at det settes inn spesialpedagogiske hjelpetiltak, vil det i tråd med tidlig innsats være mulig å gripe inn på et tidlig tidspunkt i barnets liv.

### **2.2 Spesialpedagogikk**

I Rammeplan for barnehagen står det at spesialpedagogisk hjelp er aktuelt dersom barnet har behov for hjelp utover det allmennpedagogiske tilbudet i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Spesialpedagogikkens hovedmål er å [...]» fremme læring og livsmestring hos barn og unge med funksjonshemninger og ulike vansker» (Befring & Næss, 2019, s. 23). En grunnpilar ved spesialpedagogikken er å fremstå som et lærings – og verdifag. Spesialpedagogikken beskrives, ifølge Befring (2019), ofte som et læringsfag med vekt på og muligheter for å fremme livsmestring.

Heinrich Hanselmann regnes som en grunnlegger innenfor spesialpedagogikken helt tilbake til 1940 tallet. Han utviklet spesialpedagogikk som et eget akademisk fag og hentet kunnskap både fra medisin, psykologi og pedagogikk. Hanselmann var opptatt av at barna skulle ses på som noe mer enn individer som skulle kureres for sine utfordringer. Han arbeidet for å styrke og stimulere utvikling til barn med funksjonshemming. (Befring & Næss, 2019) Personer med spesialpedagogisk kompetanse har i følge Befring og Næss (2019) innsikt i grunnleggende spesialpedagogiske perspektiver som mangfold, inkludering, lovverk og styringsdokumenter samt barns rett til spesialpedagogisk hjelp (s. 23-24).

Ambulerende spesialpedagoger er et begrep jeg benytter flere ganger i teksten. Jeg velger å komme med en forklaring på hva som legges i begrepet. For å beskrive spesialpedagoger som reiser rundt til ulike barnehager for å utøve spesialpedagogisk arbeid benyttes begrepet *ambulerende spesialpedagoger*. Uti fra det jeg har sett er ikke ambulerende spesialpedagoger et begrep som er mye brukt i spesialpedagogisk forskning. Likevel beskriver Læringsmiljøsentret (2022, 29.mars) et ambulerende team ved at spesialpedagoger reiser ut i skoler i enkelte kommuner som har behov for faglig assistanse. Jeg vil legge til at det er spesialpedagoger med et fast tilholdssted. Disse spesialpedagogene jobber i team og reiser ut til ulike barnehager der hvor det er barn som har behov for spesialpedagogisk hjelp og som har fått enkeltvedtak. Utover i oppgaven, under kapitlet «tidligere forskning», nevner jeg kort en masteroppgave som omhandler den ambulerende spesialpedagogen i barnehagen.

### **2.3 Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen**

I barnehagen utøves spesialpedagogisk hjelp til barn som har behov for særskilt støtte utover den allmennpedagogiske praksisen. Barns lovbestemte rettigheter omsettes til tilrettelagt omsorg, læring, støtte – og hjelpetiltak. Grunnen for å tilby barn spesialpedagogisk hjelp allerede i barnehagen er å fremme barnets læring og tro på egne muligheter. Hjelpen skal bidra til at enkeltbarn får økt trivsel, mestring samt et utbytte av å delta i barnehagens fellesskap (Befring & Næss, 2019).

*Veilederen Spesialpedagogisk hjelp* beskriver formålet med spesialpedagogisk hjelp at det tidligst mulig settes inn nødvendig hjelp og støtte til barnet (Utdanningsdirektoratet, 2017). Barns behov for spesialpedagogisk hjelp blir kartlagt gjennom utredning av Pedagogisk Psykologisk Tjeneste [PPT]. Før PPT utreder har det vært en bekymring fra foresatte, helseansatte og/ eller pedagog i barnehagen. Bekymringsfasen resulterer i en tilmelding til PPT. Her utredes barnets behov og på bakgrunn av det utarbeides en sakkyndig vurdering. (Barnehageloven, §19d) På bakgrunn av sakkyndig vurdering fatter barnehagemyndighet i den enkelte kommune enkeltvedtak. Vedtaket avgjør både om barnet har rett til spesialpedagogisk hjelp samt hva retten består i. I *Veilederen for spesialpedagogisk hjelp* står det at «I den sakkyndige vurderingen skal det blant annet utredes og tas standpunkt til hvilket omfang av spesialpedagogisk hjelp som er nødvendig, og hvilken kompetanse de som gir hjelpen bør ha» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Spesialpedagogens oppgave blir å utarbeide en individuell opplæringsplan, [IOP], som beskriver innhold, omfang og organisering av den spesialpedagogiske hjelpen.

### 3. TIDLIGERE FORSKNING

I denne delen skal jeg se på tidligere forskning basert på organisering av spesialpedagogens rolle i barnehagen. Tidligere forskning skal bidra til å plassere denne masteroppgavens relevans innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet.

I mitt prosjekt har jeg tatt utgangspunkt i forskning jeg opplever som relevant knyttet til organisering av spesialpedagogens rolle i barnehagen. Jeg har søkt etter tidligere og relevant forskning i Oria og Google Scholar hvor jeg har brukt søkeordene spesialpedagogikk, spesialpedagog, barnehage, organisering og spesialpedagogens rolle i barnehagen. Samtidig har jeg sett etter forskning i litteraturlister i relevante pensumlitteratur, fagbøker og ulike rapporter. Ut i fra det jeg har funnet, kan det se ut til at det er lite forskning på spesialpedagoger som er ansatt i barnehagen, og hvilken betydning det kan ha for det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen. Jeg har i tillegg søkt på spesialpedagogisk perspektiv i barnehagen for å få større dybde på tidligere forskning.

På bakgrunn av melding til Stortinget (Meld. St. 6, 2019-2020) ble det utarbeidet et *Kompetanseløft* på det spesialpedagogiske feltet. Kompetanseløftet [...] «skal bidra til at den spesialpedagogiske hjelpen er tett på de barna som har behov for det» (Utdanningsdirektoratet, 2022) og hensikten skal være å oppnå et varig kompetanseløft på det spesialpedagogiske feltet. Kompetanseløftet består av tilskudd til etterutdanning, videreutvikling av nettkurs og kompetansepakker samt tilbud om videreutdanning innen spesialpedagogikk. Et av målene er at de som er i laget rundt barnet må samarbeide om å skape et inkluderende fellesskap som fremmer mulighet til utvikling, mestring, læring og trivsel. Denne satsingen omfavner «hele laget rundt barnet» og skal understøtte at den spesialpedagogiske hjelpen kommer tettere på barn og unge. I tillegg er det relevant på grunn av nedskalering av Statped og delegering av deres tidligere ansvarsoppgaver. (Utdanningsdirektoratet, 2022)

Barneombudet la i 2017 frem sin fagrapport *Uten mål og mening*. Rapporten konkluderer med at mange elever som mottar spesialpedagogisk undervisning ikke får [...] «et forsvarlig utbytte av opplæringen ... og at de hverken blir hørt eller får medvirke i opplæringen» (Barneombudet, 2017). Det presiseres i rapporten at «God spesialundervisning er helt nødvendig. Det sikrer at elever som trenger spesialundervisning. I Barneombudet (2023, s. 10) sitt innsiktsnotat foreligger det klare anbefalinger om at [...] «nasjonale myndigheter styrker laget rundt barn og unge»

Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging, la i 2018 frem sin rapport med navnet «Inkluderende fellesskap for barn og unge» (Nordahl m.fl., 2018). Rapporten gir et bredt

kunnskapsgrunnlag til forståelsen av det spesialpedagogiske feltet. Ekspertgruppen peker på at det er store variasjoner knyttet til spesialundervisningens innhold og kvalitet, noe sitatet viser:

«Det eksisterer i dag et lite funksjonelt og ekskluderende spesialpedagogisk system for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Dagens spesialpedagogiske system er ekskluderende fordi organiseringen og innholdet fører til en manglende tilhørighet i fellesskapet av andre barn og unge». (Nordahl m.fl., 2018)

På det spesialpedagogiske feltet i barnehage og skole foregår det nå en debatt omkring spesialpedagogens rolle og spesialpedagogisk praksis. Ekspertgruppen kom frem til at dagens spesialpedagogiske system er ekskluderende ettersom praksisen har gått ut på at barn med særskilte behov tas i stor grad ut av fellesskapet og inn i mindre grupper eller enetimer. Kort nevnes det også videre at i barnehagen [...] «brukes det i noen grad spesialpedagoger som ikke er tilknyttet den enkelte barnehage» (Nordahl m.fl., 2018, s. 215) Det nevnes også at i barnehagen blir mye av den spesialpedagogiske hjelpen utført av personer med manglende spesialpedagogisk kompetanse.

Nilsen og Bjørnsrud (2018) publiserte en artikkel *Tanker om fremtidens spesialpedagogikk – et tilsvarende til Nordahl – rapporten* som et kritisk tilsvarende på Nordahl rapporten. De kommer med noen kritiske innspill og betraktninger til rapportens forslag om å fjerne retten til spesialundervisning. Slik jeg leser Nilsen og Bjørnsrud stiller de spørsmålsteget til gjennomføringen av den spesialpedagogiske praksisen på systemnivå i Norge. Jeg kommer nærmere tilbake til det utover i oppgaven. Åmot og Mørland (2017) skriver i sin kronikk, publisert i Adresseavisen 28.08.2017, at spesialpedagoger må bli en del av barnehagens grunnbemanning. På den måten vil det være bedre forutsetninger for å imøtekomme Regjeringens ønske om en inkluderende praksis for alle barn (Utdanningsdirektoratet, 2017) Åmot og Mørland (2017) skriver at spesialpedagogene skal være støttende brobyggere i det store fellesskapet, og at det derfor er av stor betydning at spesialpedagogene bør ha en stillingsgrad som ansatt i barnehagen.

En studie foretatt av Marit Uthus (2014) omhandler spesialpedagogers arbeidsforhold. Studien viser spesialpedagogers erfaringer omkring en praksis som balanserer en individrettet praksis på den ene siden og individet som en del av et fellesskap på den andre siden. Funnene i studien viser at:

«For spesialpedagogene er det ingen motsetning mellom å satse på en bedre tilpasset opplæring innenfor det ordinære tilbudet, og samtidig anerkjenne behovet for spesialpedagogisk praksis, spesialundervisning og segregerte opplæringstiltak. Det som trer frem som viktigst for spesialpedagogene er at de har mulighet til å praktisere den optimale balansen mellom hensynet til den enkelte elev i et individorientert perspektiv, og hensynet til eleven som en del av et læringsfellesskap. (Uthus, 2014, s. 164)

Sitatet viser viktigheten av den spesialpedagogiske praksisen og spesialpedagogens rolle, her vist i skolen, emn også overførbart til barnehagen. Dette blir drøftet lenger ut i oppgaven.

Færder kommune ansatte spesialpedagoger i alle sine barnehager. Tidligere hadde de ambulerende spesialpedagoger som reiste rundt i barnehagene, men nå er spesialpedagogene ansatt uten å være direkte knyttet til avdeling eller barnehagens turnus. De skal heller ikke settes inn som vikar. Antall barn som mottar spesialpedagogisk hjelp har i følge artikkelen *Ansatte spesialpedagoger i alle barnehagene i Færder – antallet henvisninger til PPT stuper* (Storvik, 2020, 5.mars) gått ned med 41 % i 2018. Barnehagen forklarer dette med at det er færre henvisninger på barn som er urolige og/eller har forsinket språkutvikling. Styreren i barnehagen uttaler at målet er å sikre riktig hjelp tidlig. Dette hevder han gir gevinster i form av at spesialpedagogene blir en del av personalet og er tett på barna, samtidig som de kan veilede personalet i konkrete situasjoner samt inneha et tettere samarbeid. I følge styreren jobbes det mer systemrettet og de ser i større grad på miljøet omkring barnet.

I følge Utdanningsforbundet bør alle barnehager [...] «ha en spesialpedagog som kommer i tillegg til de andre ansatte» (Storvik, 2022, 5.mars). Hjetland hevder at det er viktig for barna med støtte av den spesialpedagogiske kompetansen gjennom hele dagen og ikke bare få timer om dagen. Hjetland understreker at fokuset er på barns rettighet til spesialpedagogisk hjelp fremfor å ha et mål om færrest mulig vedtak. Videre hevder hun at Utdanningsforbundet er opptatt av at det pedagogiske støttesystemet i barnehagen skal, i tillegg til grunnbemanningen, utgjøre minst en spesialpedagog. Hjetland understreker også viktigheten av at kommunene har en tydelig plan på hvordan barnehagene skal skaffe seg økt spesialpedagogisk kompetanse, samt et støttesystem rundt barnehagene. (Utdanningsnytt, 2022)

I søk etter tidligere forskning på spesialpedagogens rolle fant jeg et debattinnlegg skrevet av Edvin M. Eriksen, publisert i tidsskriftet «Psykologi i kommunen» (2021). Han har tatt utgangspunkt i Meld. St. 6 (2019 - 2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* og har skrevet om det spesialpedagogiske støttesystemet rundt barnet. Debattinnlegget omhandler det spesialpedagogiske arbeidet til PP – tjenesten og omstrukturering av ansvarsoppgaver fra Statped og til PPT. (Eriksen, 2021) Artikkelen problematiserer at det kommunale PPT får ansvaret for spesialpedagogiske utfordringer. PP- tjenestens arbeid og nye arbeidsoppgaver blir drøftet senere i oppgaven.

En studie på spesialpedagogers rolle i skolen (Uthus, 2020) har vist at de deltakende spesialpedagogene opplever at deres kompetanse og arbeidsoppgaver har «minst» verdi i kollegafellesskapet i skolen. I følge Uthus (2020) finnes det lite forskning på spesialpedagogers egne subjektive perspektiver og erfaringer knyttet til egen rolle. Funnene i studien viser at spesialpedagogene opplever trivsel i egen rolle og at de besitter relevant spesialpedagogisk kompetanse samt en nærhet til elevene. Denne nærheten beskrives som viktig. Spesialpedagogene har opparbeidet seg en unik innsikt i hva elevene har behov for individuelt, men også hvilken deltakelse elevene skal ha i læringsfellesskapet. (Uthus, 2020)

Under søk fant jeg flere masteroppgaver med interesse for spesialpedagogens rolle i barnehagen, men heller ikke her så mange som går på det organisatoriske. Jeg velger å ta med kort beskrivelse av to masteroppgaver som jeg tenker er relevante. Maria Myhr Haugnes (2019) har i sin masteroppgave sett på den *ambulerende spesialpedagogen i barnehagen*. Et av funnene Haugnes (2019) beskriver er opplevelsen spesialpedagogene har om team rollen. Det å være i et spesialpedagogisk fagteam som møtes jevnlig og som har avsatt et faglig fora for refleksjon og fagdeling, anses av hennes informanter som en styrke. I følge Haugnes handler det også om opplevelsen av tilhørighet ettersom spesialpedagogene ikke tilhører det øvrige personalet i barnehagen. Det samsvarer også med et av de andre funnene i hennes masteroppgave som er tilpasningsdyktighet. Hun problematiserer at ambulerende spesialpedagoger må være svært fleksible og tilpasse seg avdelingene i de ulike barnehagene. Dette oppleves, i følge informantene, svært utfordrende til tider og krever mye organisering og endringskompetanse.

En annen masteroppgave jeg velger å ta med her er skrevet av Eirik Baardsgaard (2019), *Hvordan oppleves det å jobbe som spesialpedagog ansatt i barnehagen uten kun å være knyttet direkte til enkeltvedtak*, som har sett på utøvelse av spesialpedagogrollen i barnehagen som ikke er direkte knyttet til enkeltvedtak. I sitt sammendrag beskriver han at hans informanter opplever stor tilfredshet å arbeide forebyggende med enkeltbarn, barnegruppe og personal. I følge Baardsgaard fremhever informantene viktigheten av å komme tidlig inn i prosessen, økt handlingsrom samt fleksibilitet ved å drive spesialpedagogisk arbeid uten å være knyttet opp mot enkeltvedtak. Innholdet i begrepet «ambulerende spesialpedagoger» blir omtalt i delrapporten «Barnehagetilbudet for barn med særlige behov» (Reiling, B & Wendelborg, 2015). Her vises det til organisering av spesialpedagogisk hjelp i barnehagen som har foregått over flere år, hvor spesialpedagoger reiser ut i de ulike barnehagene hvor det går barn som har fått enkeltvedtak og som har behov for spesialpedagogisk hjelp.

## 4. AKSJONSFORSKNING

### 4.1 Aksjonsforskning som strategi for prosjektet

I denne delen vil jeg beskrive og begrunne valg av aksjonsforskning som tilnæringsmåte for å besvare problemstilling til prosjektet. På bakgrunn av min veiledningskompetanse ønsket jeg å bruke denne i min masteroppgave, gjennom bruk av åpne spørsmål og aktiv lytting. Valget mitt falt da på aksjonsforskning hvor jeg sammen med deltakerne kan reflektere og legge til rette for samarbeid og meningsskaping for de saken gjelder.

Ness & v. Heimburg (2021) skriver at aksjonsforskning er en demokratisk, deltakende og handlingsorientert tilnærming til kunnskapsutvikling gjennom samarbeid. Begrepet «Action Research» ble introdusert som en praksisnær forskning av Kurt Lewin på midten av 1940 tallet. Allerede på den tiden stod samskaping av kunnskap sentralt. Lewin argumenterte for at forskere skulle samarbeide om praksis og utvikling av kunnskap. Aksjonsforskning handler om å gjøre forskning sammen, fremfor å forske på noen. (v. Heimburg, Guribye & Iversen, 2021) Hiim (2020) skriver frem at Lewin var opptatt av å integrere forskning, utvikling og utdanning. Samtidig var han opptatt av kunnskapsutvikling gjennom samarbeid i organisasjoner. Sentralt hos Lewin var deltakernes selvrefleksjon i en samarbeidende utprøving, analyse av resultater, noe som førte til nye planer og ny utprøving. Dette i form av en sirkelprosess. Aksjonsforsknings sirkelen er utgangspunktet for mange ulike tilnæringer til aksjonsforskning (Hiim, 2020)

Aksjonsforskning er et vidt begrep som omfavner ulike forsknings og utviklingstilnæringer. Retningene eksisterer side om side og det kan være utfordrende å skulle dele aksjonsforskning inn i bestemte kategorier. Gjennom det store mangfoldet i aksjonsforskning kan det oppleves vanskelig å skulle orientere seg. Hiim (2020) beskriver fem ulike tilnæringer til aksjonsforskning. Det er dialogbasert aksjonsforskning, kritisk utopisk aksjonsforskning, samarbeidende pedagogisk aksjonsforskning, praktikerforskning og til sist deltakende aksjonsforskning. Jeg vil plassere mitt prosjekt innenfor den dialogbaserte tilnærmingen. Grunnen til det er de mange likhetstrekkene, som Hiim (2020) beskriver som dialogkonferanser, med prosessen i mitt prosjekt. Gustavsens (referert i Hiim, 2020) fremhever at det her blir lagt vekt på et samarbeid hvor alle i en organisasjon får anledning til å uttale seg og det vektlegges aktiv lytting. Sentralt er verdien av medvirkning i fremdrift og utvikling av organisasjonen. Refleksjon i fellesskap over hvilke utfordringer en står ovenfor samt ønskelig utvikling og hvordan en skal komme dit er viktige faktorer for læreprosessene i arbeidslivet. (Hiim, 2020) Denne tilnærmingen har fokus på refleksjonsverdien i fellesskap, noe som sammenfaller



med prosessen i mitt prosjekt. Vi var opptatte av å ha et mulighetsfokus og sammen finne gode løsninger på utfordringene.

Levin (2017) skriver at aksjonsforskning består av ulike praksiser og refleksjonsmodeller som av feltforskere har valgt å benevne som aksjonsforskning. Videre skriver Levin at aksjonsforskning ikke kan begrenses til en rett måte å definere og praktisere aksjonsforskning på. Som aksjonsforsker blir det særlig viktig å begrunne egen valgte posisjon og forskning i et ontologisk, epistemologisk og metodisk perspektiv. (Levin, 2017)

Aksjonsforskning kan defineres på ulike måter men Peter Reason og Hilary Bradbury (2008, s. 4) presenterer det de kaller en *working definition* av aksjonsforskning):

[...] action research is a participatory process concerned with developing practical knowing in the pursuit of worthwhile human purposes. It seeks to bring together action and reflection, theory and practice, in participation with others, in the pursuit of practical solutions to issues of pressing concern to people, and more generally the flourishing of individual persons and their communities.

Definisjonen peker på at aksjonsforskning skjer sammen med andre (in participation with others) gjennom konkrete handlinger. Aksjonsforskning handler om mennesker som samarbeider om praktiske utfordringer gjennom utvikling av relasjoner og organisering. Det handler om å utvikle praktisk kunnskap for å skape relevans og mening for de saken gjelder. Dette gjøres gjennom refleksjon i fellesskap med andre. Kversøy og Hartviksen (2018, s. 228) beskriver aksjonsforskning som [...] «utviklingsarbeid som er gjort tilstrekkelig systematisk, grundig og veldokumentert til at det kan kalles forskning». I aksjonsforskning er det hverken forskeren eller forskningen som er det avgjørende, men det handler om å samle mennesker som ønsker et samarbeid. I følge Kversøy (2018) er målet med samarbeidet å finne løsninger på praktiske utfordringer deltakerne står oppi både alene og i det samfunnet de tilhører. Ideelt, skriver Kversøy, at forskningen skal bidra til videreutvikling og forbedring både hos mennesker og samfunn.

De siste tiårene har aksjonsforskning blitt stadig mer utbredt i samfunns – og velferdsforskningen. Gjennom handling og refleksjon, kombinert med teori og praksis, bidrar aksjonsforskning til samskaping av kunnskap som er gyldig for enkeltpersoner, så vel som lokalsamfunn. Gustavsen (2021) argumenterer for at aksjonsforskning og sosiale innovasjoner passer relasjonelt sammen. Hun skriver at gjennom aksjonsforskning skapes fremdrift i utviklingsarbeidet gjennom demokratiske prosesser. Her blir alles stemmer blir hørt og det tilrettelegges for faglige drøftinger i fellesskap.

I aksjonsforskningsdesignet kan det inndeles i *responsiv* eller *proaktiv* forskning (Schmuck, 2006). I hovedsak handler det om når i forskningen empirien innhentes og blir analysert. I den proaktive forskningen foregår aksjonene før empiriinnsamling og analyse. Mens i den responsive brukes det datainnsamling og analyse som utgangspunkt for handlinger. (Schmuck, 2006, s.31) I en proaktiv aksjonsforskning har en fokus på å se hva slags empiri som kommer til syne gjennom aksjoner eller handling. I følge Schmuck er ofte praktiske problemanalyser en nyttig arbeidsmåte for valg av forskningsdesign. I dette prosjektet har jeg benyttet en proaktiv aksjonsforskning ved å gjennomføre ulike aksjoner med spesialpedagogene for deretter å analysere empirien som kom frem av det.

Greenwood og Levin (referert i Ness & v. Heimburg, 2021) hevder det er tre faktorer som sammenknytter ulike former for aksjonsforskning: aksjon, forskning og deltakelse. Dersom noen av disse ikke er tilstede, vil det ikke i følge Greenwood og Levin kunne kalles aksjonsforskning. I den videre teksten vil jeg beskrive hva som omhandler de ulike.

#### **4.2 Aksjonen i aksjonsforskning**

Et utgangspunkt kan være at deltakerne ønsker en forbedring og utvikling eller har en uro for noe. Aksjonen i aksjonsforskningen omhandler konkrete handlinger for å implementere ny praksis. En aksjonsforskningsprosess tilrettelegger for at deltakerne selv, i samarbeid med andre, reflekterer over egen praksis og egne opplevelser. I prosessen blir deltakerne enige om ulike tiltak som iverksettes i praksis, etterfulgt av refleksjon og evaluering i fellesskap, for så å implementere ny praksis.

#### **4.3 Forskningen i aksjonsforskning**

Hensikten med aksjonsforskningen er å beskrive ulike endringsprosesser, generere ny kunnskap samt beskrive validiteten til denne kunnskapen. Aksjonsforskningen omhandler å utvikle og prøve ut ny kunnskap gjennom teori og aksjoner. (Ness & v. Heimburg, 2021) Levin (2017) peker på ulike grunnleggende faktorer som må være på plass for at en forskningspraksis skal kunne kalles aksjonsforskning. Det første er at de som eier problemet må samarbeid med forskerne i et forsknings – og læringsfellesskap. Dette for å sikre fremdrift i kunnskapsutviklingen ved å finne løsninger på aktuelle problemer. En annen viktig faktor er, i følge Levin, at forskningen er transparent, ved at det må være mulig å ettergå analysearbeidet i forskningsprosessen. Levin skriver videre at aksjonsforskning er kontekstbundet men har overføringsverdi til andre kontekster. En siste faktor som nevnes er viktigheten med systematiske data av endringsprosessen. (Levin, 2017)

#### 4.4 Deltakelse og medvirkning i aksjonsforskning

Aksjonsforskningens «deltakende» prinsipp handler om at deltakerne ikke trenger formell forskerkompetanse for å kunne delta i aksjonsforskning. Deltakerne regnes som medforskere i kunnskapsutviklingen og ikke informanter eller intervjuobjekter. På den måten legges det opp til en medvirkende og demokratisk prosess sammen med de saken gjelder. (Ness & v. Heimburg, 2021) Forskerens oppgave er å legge til rette for deltakernes forståelse av egen praksis. Det innebærer at det er en demokratisk prosess, hvor alle skal få komme til orde. Vi skal i fellesskap si noe om situasjonen nå og ønsker fremover, og sammen bli enige om tiltak for å få til ønskede endringer. Kversøy og Hartviksen (2018) beskriver dette forskerfellesskapet som en avgjørende grunntanke i aksjonsforskning. Det å være deltaker i en aksjonsforskningsprosess innebærer at en lærer noe gjennom, og av, prosessen. Deltakende påvirkningskraft omhandler læring av forskningsferdigheter, utvikling av ny innsikt og forståelse, samt nye tankemønstre og praksiser. Dette er elementer som brukes i det daglige og er med på å utvikle vår horisont og handlingsrepertoar. Samarbeidende påvirkningskraft omhandler hvordan det samarbeides for å skape utvikling og/ eller endring av praksis. (Ness & v. Heimburg, 2021)

Samarbeid er en nøkkelfaktor i aksjonsforskning for å få til demokratisering og medvirkning. Samarbeidet består av hva det skal jobbes med og til ulike tiltak som iverksettes og fordrer dialog og refleksjon. Når mennesker jobber sammen på denne måten kan prosessen bestå av både samarbeid og konflikt. Begge deler kan være fruktbare i forhold til utvikling og kunnskapstilegnelse. Hiim (referert i Sylte, 2017) skriver at aksjonsforskning i pedagogiske kontekster innebærer systematisk planlegging, gjennomføring og kritisk analyse av læringsprosesser, i samarbeid med andre. Sylte skriver at aksjonsforskningens hensikt er, gjennom demokratiske prosesser, å fremme kunnskap som deltakerne selv og andre kan lære av.

## 5. TEORI

I teoridelen redegjør jeg for teoretiske og faglige perspektiver hentet fra faglitteraturen. For å finne relevant litteratur for oppgaven har jeg benyttet en induktiv tilnærming ved å ta utgangspunkt i funnene for å finne det teoretiske grunnlaget (Tjora, 2017).

### 5.1 Et lærende fellesskap

Hensikten med aksjonsforskning er å beskrive ulike endringsprosesser samt generere ny kunnskap. Dette kan føre til utvikling og endring i en organisasjon og et fellesskap. Mennesker som sammen reflekterer over pedagogiske og faglige spørsmål med den hensikt å utvikle praksis og tilegnelse av ny kunnskap, kalles profesjonsfellesskap eller lærende fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2022). Felles refleksjoner bidrar på denne måten til videreutvikling av en felles praksis. Kjentegn på lærende fellesskap omhandler kollektive læringsprosesser, felles verdier og mål, samt at ledelse og ansatte etablerer arbeidsmåter som bidrar til endringskompetanse og videreutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Et lærende fellesskap beskrives av Bjørnsrud og Gjems (2019) som at aktørene på egen arbeidsplass samarbeider for å fremme læring og tilegnelse av kunnskap enkeltvis men også for fellesskapet. De peker på at ulikheter i kunnskap og erfaringer bidrar til å fremme utvikling og læring. Nettopp i dette spenningsfeltet kan ny kunnskap og erfaringer være faktorer som kan utfordre forståelse og handling. Deltakere i et læringsfellesskap utvikler det Bjørnsrud og Gjems (2019) kaller her en delingskultur ved at de deler kunnskaper og erfaringer, som igjen skaper en arena hvor ulike perspektiver utvikles. Samarbeid som preges av at deltakerne viser interesse, vilje til å utfordre hverandre samt støtter hverandres perspektiver, er viktige faktorer for å fremme læring og utvikling.

Senge (1991) beskriver den lærende organisasjon gjennom fem ulike disipliner. Disipliner kan forstås som utviklingsområder for organisasjonen gjennom menneskers kunnskaps – og ferdighetstilegnelse. Disiplinen som først blir omtalt som nummer en er personlig mestring og som er en viktig faktor for å skape en lærende organisasjon. Senge (1991) skriver at å mestre noe innebærer å ha kunnskap og evne til å utøve ulike ferdigheter. Han hevder at ved å ha fokus på personlig mestring gjennom utvikling av egen mestringsevne og vilje til endring, vil man kunne fremme utviklingen av fellesskapet til en organisasjon. Mentale modeller er den andre disiplinen og forstås som fastlåste antagelser og tankebilder som er med på å påvirke hvordan vi sanser verden og hvordan vi handler deretter. Mentale modeller handler om menneskers oppdagelse av egne indre bilder samt avsløre disse for andre. Modellene vil være gjenstand for gransking ved å blottlegge egne tanker og åpne opp for

påvirkning fra andre. Den tredje disiplinen handler om å skape felles visjoner gjennom felles bilder av den ønskelige fremtiden. Disiplin nummer fire beskrives som gruppelæring. Når en gruppe mennesker i en organisasjon virkelig lærer, oppnås det ikke bare gode resultater samlet, men det kan få positive følger for enkeltindividet gjennom egen personlig vekst raskere ved å være en del av et fellesskap. Systemtenkning er den femte og siste disiplinen som nevnes her. Systemtenkning forstår jeg, i denne sammenheng, som helhetlig tenkning og at alle disiplinene står i nær relasjon til hverandre i en gjensidig prosess av teori og praksis. (Senge, 1991)

Profesjonsutøvernes læring beskrives av Jensen og Ulleberg (2019) som at det å lære noe kan ses i sammenheng med deltakelse i et fellesskap. Praksis utvikles i samarbeid med andre, og betydningsfulle læringsfellesskap kjennetegnes ofte ved at deltakerne er gjensidig engasjert i arbeidet de utøver. I slike fellesskap innhentes kunnskap fra både forskning og teori men også fra erfaringer fra yrket og i kommunikasjon med andre. Hummelvoll (2021, s. 158) skriver at aksjonsforskning bidrar til å få tak i menneskers erfaringskunnskap i yrkesutøvelsen, gjennom integrering av teori og forskning med praksis. Han begrunner dette med at aksjonsforskning er en praksisnær og handlingsorientert tilnærming som inkluderer aksjoner, samt utvikling av kunnskap og teori som aksjonene bygger på. Fullan (referert i Stenshorne og Madsen, 2019) definerer profesjonelle læringsfellesskap som etablerte samarbeidskulturer hvor fokus er å bygge kompetanse for kontinuerlig forbedring. Vi finner høy grad av overensstemmelse mellom dette og aksjonslæringsprinsippene.

Wenger (1998) er i boken *Praksisfellesskaber/ Communities of practice* opptatt av læring som en sosial prosess og hvordan det å delta i et praksisfellesskap bidrar til identitetsskaping. Wenger illustrerer begrepet praksisfellesskap gjennom [...] «en betegnelse for de sociale konfigurationer, hvor vores handlinger defineres som værd at udføre, og vores deltagelse kan genkendes som kompetence» (Wenger, 1998, s. 15). Det omhandler en kontekst hvor mennesker opplever tilhørighet og meningsfulle handlinger i samarbeid med andre. Begrepet praksisfellesskap, må i følge Wenger, knyttes opp i mot begrepet praksis. For å gjøre dette illustrerer Wenger tre dimensjoner for å forklare et fellesskap:

1. Gjensidig engasjement
2. Felles virksomhet
3. Felles repertoar

### **5.1.1. Gjensidig engasjement**

Begrepet omhandler tilhørighet og samarbeid mellom mennesker som utveksler meninger og refleksjoner. På den måten har de et gjensidig engasjement. (Wenger 1998, s. 90) Slik jeg forstår teksten til Wenger handler det mye om relasjoner, og at menneskene i gruppen har et felles ansvar for fremdrift og engasjement til å løse oppgaver.

### **5.1.2. Felles virksomhet**

Felles virksomhet er et resultat av en kollektiv forhandlingsprosess som gjenspeiler deltakernes evne til videreutvikling og fremdrift av praksis. Den skaper ansvarlighetsrelasjoner som ikke er fastlagte begrensninger eller normer (Wenger, 1998, s. 100).

### **5.1.3 Felles repertoar**

Den siste dimensjonen ved praksis som bidrar til at det kan kjennetegnes som felles praksis, er utvikling av et felles repertoar (Wenger, 1998, s. 100). Det omhandler praksisfellesskapets samlede ressurser og felles forståelse av [...] «rutiner, ord, verktøy, måter å gjøre ting på, historier, gestus, symboler, genre, handlinger eller begreper, som fællesskapet har produsert eller indoptaget i løbet af sin eksistens ...» (Wenger, 1998, s. 101)

## **5.3 Kommunikasjon og relasjonsbygging**

Jensen og Ulleberg (2019) skriver at i alle relasjonene vi mennesker er en del av inngår det kommunikasjon. Vi kommuniserer alltid om forholdet ettersom relasjonen er en del av vår kommunikasjon med andre. Forholdet vårt kommuniseres indirekte om hvordan vi står til hverandre parallelt med innholdet i samtalen. Vi kommuniserer på ulike nivåer både ved hjelp av språk, gester, mimikk og kroppsspråk og i følge Gregory Bateson (referert i Jensen & Ulleberg, 2019) er det umulig å ikke kommunisere. De siste tiårene har det blitt et sterkere fokus på relasjonen mellom pedagog og eleven (Roland, 2016). Roland skriver: [...] «at relasjonsvarmen må være grunnleggende ...» og ... «at relasjonsbygging er sentralt i utviklingen av gode læringsmiljøer». Jensen og Ulleberg (2019, s. 35) skriver frem Batesons teori om at relasjonen alltid er en del av kommunikasjonen og av den grunn kommuniseres også hvordan relasjonen og forholdet mellom partene er.

Selv om vi hverken benytter språk eller gester, kommuniserer vi likevel med vår væremåte i møte med den andre. I min forskning er kommunikasjon og hvordan vi kommuniserer med hverandre en viktig faktor for funn ettersom forskningen er basert på samtale og refleksjoner i fellesskap. Bakhtin (referert i Gjems, 2019) hevder at i et sosiokulturelt perspektiv kommuniseres kunnskap som noe å

gjøre i fellesskap, som å «lære sammen». Gjems skriver frem Bakhtins beskrivelse av dialogisk kommunikasjon. I dialogisk kommunikasjon mottar personen et budskap og inviteres til å formulere egen oppfatning og tolkning. I følge Bakhtin er det viktig å lytte til hverandres bidrag og [...] «bygge sine budskap på det som de andre har bidratt med» (Gjems, 2019, s. 20). Egne oppfatninger blir prøvd ut i møte med andre. Disse kan igjen videreutvikles i refleksjon og drøftinger med andre, enten de er sammenfallende eller motstridende. Bakhtin hevder at i samtale blir kunnskap og mening skapt av deltakerne (Gjems, 2019). I mitt prosjekt har samtale og dialog vært et viktig verktøy for å få frem refleksjoner og ulike perspektiver. I samtalene har rundepriippet bidratt til aktiv lytting og meningsutveksling, noe som har ført til faglige diskusjoner og kunnskapsdeling.

#### **5.4 Samarbeid og tilhørighet**

Samarbeid er noe vi gjør i fellesskap og kan enten være av god, konstruktiv art, eller destruktivt ved at vi samarbeider dårlig. Så lenge vi opptrer sammen i fellesskap samarbeider vi på en eller annen måte. Samarbeid handler om å utnytte handlingsrom og være sammen om noe mot et felles mål (Kversøy & Hartviksen, 2018) Et positivt samarbeid kan gi en opplevelse av trygghet samt at en er en del av et fellesskap som er meningsfullt. Å tilhøre et fellesskap bidrar til en opplevelse av samhold og tilhørighet med andre mennesker. Det handler om å kjenne på at en blir gjensidig ivaretatt av andre. Hersted og McNamee (2021) skriver at deltakelse i aksjonsforskning innebærer samarbeid. Vår sosiale virkelighet skapes ved å gjøre noe sammen. Videre skriver de at all forskning er en sosialt konstruerende prosess som vektlegger relasjonell bevissthet. Når et samarbeid ikke er av positiv art kan det lett føre til at negative følelser oppstår og samarbeidet blir vanskelig (Kversøy & Hartviksen, 2018). I dette prosjektet møttes vi og samarbeidet tre ganger over en periode på fem uker. I presentasjonen av funnene vil samarbeidet trekkes frem som noe positivt og konstruktivt. Vi reflekterte godt sammen og prosessen ble en positiv opplevelse for alle.

## **6. METODE**

### **6.1 Valg av metodisk tilnærming**

I dette kapittelet beskrives metoder og fremgangsmåter som har vært brukt i forskningsprosessen for å besvare problemstilling. Først beskrives valgte forskningsdesign samt det vitenskapsteoretiske utgangspunktet for oppgaven. Deretter beskrives min rolle i forskningen etterfulgt av en gap analyse. Gap analyse, også kalt behovsanalyse, beskrives som en modell som kan vise avstanden mellom nåsituasjon og ønsket situasjon og hvordan vi skal komme oss dit vi ønsker (Kversøy & Hartviksen, 2018). Utover i kapitlet beskriver jeg selve gjennomføringen samt hvilke metoder som er benyttet for å samle inn forskningens empiri.

Jeg har valgt et kvalitativt design på oppgaven. Med utgangspunkt i at jeg ønsket å utforske erfaringer i mitt prosjekt falt valget på et kvalitativt design. Dette på bakgrunn av spesialpedagogers opplevelse der jeg selv kan forstås som et instrument. Kleven og Hjordemaal (referert i Kruke, 2022, s. 4) skriver at i kvalitative forskningsmetoder prioriteres, til forskjell fra kvantitative metoder, nærhet og løsere datainnsamlingsmetoder. Dette gjør at en kan gå mer i dybden på det en vil undersøke samt at forskeren selv er instrumentet som benyttes i gjennomføring og analysedel. Jeg har valgt aksjonsforskning som metode for å besvare min problemstilling.

### **6.2 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt**

I mitt forskningsprosjekt er jeg inspirert av hermeneutikken og hvordan vi forstår ulike tekster. Jeg plasserer mitt prosjekt midt inne i hermeneutikkens landskap ettersom det funnene mine baserer seg på er skriftlig materiale. Både tradisjonell kvalitativ forskning og aksjonsforskning kan defineres innenfor den konstruktivistiske tradisjonen, noe som i følge Gustavsen (2021) innebærer at menneskelig læring skjer gjennom aktiv deltakelse og erfaringer gjennom samarbeid mellom forsker og deltakere, hvor mening for den enkelte skapes. Forskeren tar initiativ samt medansvar for sammen med gruppen å skape mening, kunnskap og forståelse. (Gustavsen, referert i Kruke, 2022)

I min rolle som forsker er bevisstgjøring omkring hvordan forstå en tekst av essensiell betydning. Kleven & Hjordemaal (2018) beskriver hermeneutikk som noe som betyr tolk eller fortolker. Dette er en essensiell del av min forskning ettersom jeg tolker skriftlig materiale. Min forståelse i dette prosjektet er av betydning for hvordan jeg drøfter funn opp mot problemstilling. Et sentralt prinsipp i den hermeneutiske sirkel er en vekselvirkende forståelse mellom deler og helheten av det vi leser, noe som skjer når vi mennesker prøver å forstå en tekst. Når vi mennesker leser tekster skjer det en vekselvirkning mellom å forstå deler og helheten av det vi leser, noe som er et sentralt prinsipp i den hermeneutiske sirkel. Forforståelse preger vår måte å se virkeligheten på og kan beskrives som at vi



ikke kun oppfatter virkeligheten gjennom sanseinntrykk men gjennom tolkning. Vi tolker alt vi ser som noe, og mennesket forstår ikke noe uten forforståelse. (Thurèn, referert i Kruke, 2022, s. 3)

Som et bakteppe for forskningen metodologisk har jeg blitt inspirert av blant andre Hans Georg Gadamer og hans beskrivelse av hermeneutikken. Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 190 skriver frem at i følge Gadamer omhandler forforståelse det grunnlaget jeg som leser av en tekst innehar, og at mine erfaringer, holdninger, personlige og kulturelle bakgrunn legger premisser for hvordan jeg forstår det som fortelles meg. Min forforståelse vil alltid prege hvordan jeg fortolker en tekst. Vi danner oss en fortolkningsramme og at en forutsetning for dette er at vi stiller med åpenhet og empati i møte med det teksten formidler. Kleven og Hjordemaal (2018) sin tolkning av Gadamer innebærer å forstå alltid å tolke. Dette for å finne ut av tekstens mening. Videre hevdes det at å forstå er en ferd som kan oppleves farefull i den grad en utsetter seg for stadige nye innspill og uante veier, bort fra det opprinnelige. (Hentet fra prosjektbeskrivelse; Kruke, 2022)

Hermeneutikken har også betydning for hvordan vi mennesker går inn i forskningen. Vår forforståelse farger hvordan vi opplever møte med mennesker og vår forståelse av situasjoner. Forståelse knyttes, i følge Krogh (2009) til to områder, språk og handling. Begrepet mening er faktoren som knytter sammen språk og handling ved at de består av fenomener som har mening og uttrykker mening. (Krogh, 2009) I boken *Hermeneutikk: Om å forstå og fortolke* skriver han frem to viktige begreper i Gadamers hermeneutikk, fordommer og forforståelse. Gadamer hevder at for å forstå forutsettes det en forforståelse. En slik forforståelse kaller Gadamer for fordommer. «Fordommer er ikke hindringer, men positive forutsetninger for forståelse» (Krogh, 2009, s. 50).

### **6.3 Ulike roller i forskningen**

Avsnittene under beskriver mitt forskningsprosjekts ulike roller og deres betydning i planlegging, gjennomføring og dokumentasjonsprosessen av forskningen.

Som nevnt i kapitlet om aksjonsforskning plasserer jeg min forskning i en dialogbasert aksjonsforskning. Gustavsen (referert i Hiim, 2020) skriver frem at forskerens rolle i dialogtradisjonen kan beskrives som [...] «en konsulent som forsker på sin tilrettelegging for organisasjonslæring i ulike kontekster». Slik jeg forstår det, er det nettopp det min rolle har bestått av. Jeg kommer utenfra som en konsulent og skal bidra inn i en endringsprosess for å fremme utvikling og læring. I den forbindelse medfører det noen etiske refleksjoner jeg kommer tilbake til i kapitlet «Forskningsetiske betraktninger». Min rolle i denne forskningen har vært en

«tilretteleggerrolle». I denne sammenheng innebærer det å planlegge og organisere det praktiske rundt aksjonene, være møteleder samt gjennomføre dokumentasjonsprosessen. Hummelvoll (2021) beskriver aksjonsforskning som en praksisnær forskning ved at en forsker sammen med aktørene i profesjonsfeltet. Denne beskrivelsen gjenspeiler min forskning i den grad at jeg ikke har forsket på eller undersøkt noe, men forsket sammen med deltakerne i prosessen.

Rollen min har bestått av å legge til rette for kollektive refleksjoner og igangsettelse av ulike tiltak. I rollen som tilrettelegger har jeg ledet og strukturert samtalene og benyttet meg av ulike arbeidsmåter og verktøy for å skape fremdrift, utvikling og struktur i dette endringsarbeidet. I tillegg har min rolle bestått av å analysere og dokumentere prosessen. Gustavsen (2021) betegner aksjonsforskning som endringsverktøy, og argumenterer for at forskeren bidrar til organisering og systematikk samt læring og utvikling i prosessen. Gustavsen skriver også at forskeren deltar aktivt og bidrar i refleksjonene slik at gruppen skal fremme læring og utvikling.

I et handlingsorientert forskningssamarbeid beskriver Hummelvoll (2021) at deltakere kan beskrives som medforskere. Han forklarer dette med at deltakerne bidrar med sin tenking og refleksjoner over handling, noe som er med på å forme prosjektet. I min forskning har medforskerne blitt lyttet til og hørt gjennom deres refleksjoner og skriftlige veggaviser og pedagogiske soler. Det har aldri vært tanken at deltakerne skulle være med å hverken designe forskningen eller være med i den endelige analysen. Men gjennom fellesfortellingene har jeg gitt dem en liten rolle i analysearbeidet. Deltakerne fikk i oppgave å streke under det i teksten som grep dem, eller de opplevde var essensen i refleksjonene og samtalene vi hadde. På den måten, slik jeg ser det, har deltakerne medforsket i svak grad til den endelige analysen. Etersom det er et aksjonsforskningsprosjekt ser jeg at jeg kunne trukket inn medforskerne i større grad i analyseprosessen. Mulig det da ville gitt andre funn enn det jeg har kommet fremt til. Hummelvoll (2021) skriver videre at aksjonsforskning gir tilgang til menneskers erfaringskunnskap som kan bidra til integrering av teori og forskning med praksis.

#### **6.4 Gap – analyse/ SØT modellen**

I dette avsnittet beskrives hvilke metoder og arbeidsmåter som er benyttet i min forskning. Jeg valgte å bruke SØT modellen i mitt prosjekt fordi det er en enkel, lettfattelig modell som tar for seg en ståstedskartlegging og veien videre for å fremme utvikling og læring.

I forskning og utviklingsarbeid er ledelse, samarbeid og struktur viktige faktorer for å skape fremdrift og tilrettelegge for reell medvirkning for dem saken gjelder. I denne forskningen har jeg valgt en gap

– analyse, SØT modellen, som et praktisk verktøy for å skape struktur i arbeidet. Kversøy og Hartviksen (2018, s. 46) skriver at [...] «modellen er et tenkeverktøy, en holdning, en handlingsstrategi og til og med et forskningsverktøy». SØT modellen har til hensikt å bygge bro mellom situasjonen nå og ønsket situasjon, og i dette gapet bidrar modellen til å synliggjøre mulighetene. S står for nåsituasjonen og et innledende spørsmål i dette leddet kan være: *Hva er situasjonen din nå?* Ved at en stiller hver enkelt av deltakerne dette spørsmålet kan en oppleve å bli tatt på alvor, og det tilrettelegges for inkludering av alle deltakere i prosessen. (Kversøy & Hartviksen, 2018) Ønskesituasjonen er neste ledd i modellen og synliggjør deltakernes ønsker, behov og drømmer. I dette leddet skal en tillate seg å drømme og tenke stort, for på den måten utvide mulighetsrommet. Spørsmålet her kan enkelt være: *Hva ønsker du?* Gjennom å tillate oss å ønske og drømme kan dette bidra til synliggjøring av hvilke muligheter som er tilstede. Siste ledd i modellen omhandler tiltaksdelen. Konkretiserte tiltak gjennom handling flytter fokus fra ord til gjennomførbare handlinger og forpliktelser. Modellen utfordrer hver enkelt av deltakerne til å reflektere og forplikte seg gjennom konkrete og tidfestede handlinger. Spørsmålet *Hva er du villig til å forplikte seg til?* kan være et godt utgangspunkt for et frivillig tiltak. (Kversøy & Hartviksen, 2018)

## 6.5 Planlegging av aksjonsforskning

Dette avsnittet omhandler kort litt om forskningens aller første fase. Første fase var å planlegge prosjektet. Etter å ha blitt inspirert gjennom undervisning på mitt masterløp, falt avgjørelsen tidlig på aksjonsforskning, for på den måten selv kunne bidra i en utviklingsprosess. Som nevnt i avsnittet om bakgrunnen for valg av problemstilling, omhandler forskningen en omorganisering av et spesialpedagogisk team i en norsk kommune. Det første skrittet var å ta kontakt med lederen for barnehagene i kommunen, som ga et positivt svar på min søknad om å invitere spesialpedagoger inn i forskningen. Dette gjorde jeg i oktober 2022. Senere samme måned sendte jeg en invitasjon til fire spesialpedagoger. En hadde ikke mulighet men tre personer takket ja til å delta i forskningen. Det var et bevisst valg om å kun ha med en liten gruppe spesialpedagoger. Erfaringsmessig kan mindre refleksjonsgrupper være av betydning for at deltakerne opplever trygghet til å kunne meddele det de ønsker i samarbeid med andre.

Tidlig bestemte jeg meg for å ha med spesialpedagoger som har vært gjennom endringsprosessen fra ambulerende spesialpedagog til nå å være ansatt i en barnehage. I kvalitative forskningsmetoder blir ofte, som eksempelvis i mitt prosjekt, strategisk utvelging benyttet. Strategiske utvalg omhandler at på bakgrunn av en faglig utvelging foretar en utvelgelse av et begrenset antall personer. Dette er personer som oppleves relevante for forskningen. Jeg foretok et strategisk utvalg ved å velge ut

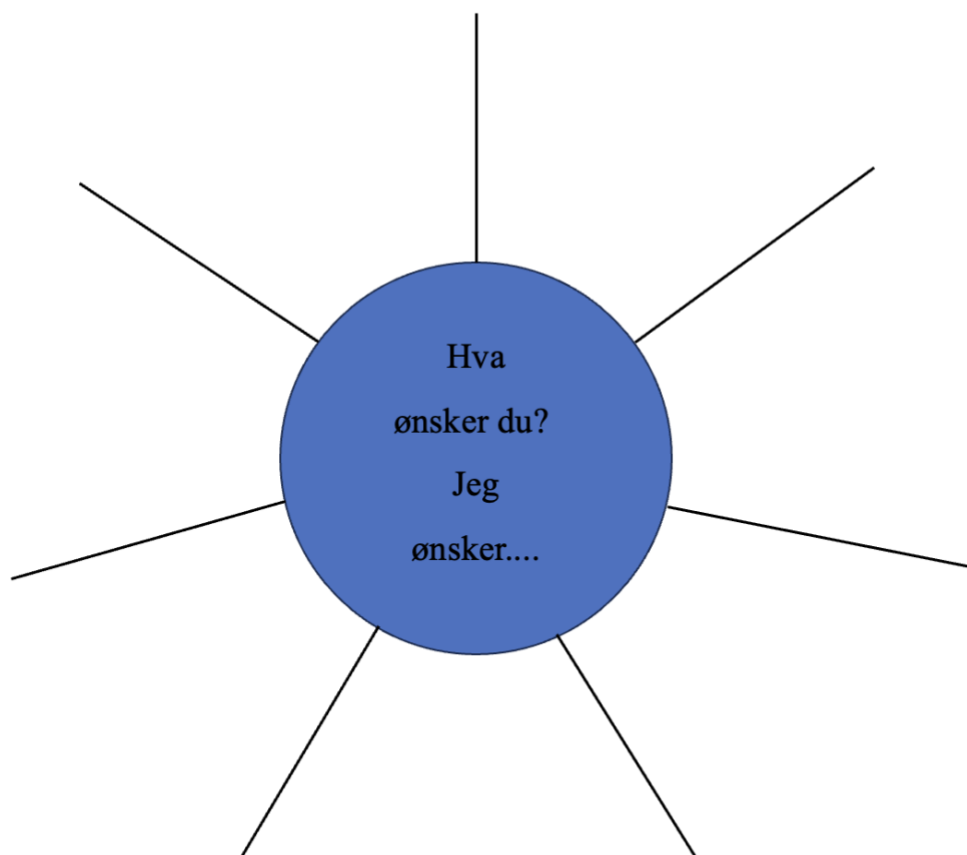
nettopp de spesialpedagogene ettersom de besitter erfaring fra tiden før omorganiseringen, da de var rundt i flere barnehager. På den tiden hadde de felles møtepunkt gjennom felles tilholdssted til faglige drøftinger og refleksjoner. Utvalget ble da tre nøkkelpersoner med lang fartstid og mye erfaring med det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen. Tilfeldighetene ville det slik at alle tre er kvinner, noe som ikke er et bevisst valg. I denne perioden fikk deltakerne informasjon om problemstilling og at jeg ønsket å forske sammen med dem ved å benytte aksjonsforskning. Schwencke, Husted og Tofteng (2021) skriver frem Skjervheims tanker om medforsker rollen og det å forske sammen med noen. Han forklarer det med en subjekt – subjekt- relasjon ved at de samarbeider om et felles objekt. Det felles objektet blir da noe som det samarbeides likeverdig om. Skjervheim beskriver det som «det felles tredje». (Schwencke et.al., 2021)

En tilrettelegger av et forskningsprosjekt innehar alltid en forforståelse som er preget av vaner, tradisjoner og holdninger (Kversøy & Hartviksen, 2018). Planleggingsfasen i mitt prosjekt inneholdt mye refleksjon og bevissthet over egen rolle. En åpen og gjestfri tenking og justering av egen forståelseshorisont ble viktig for meg i dette arbeidet. Kversøy og Hartviksen (2018) skriver at for å fremme fremdrift og utvikling i prosessen er det viktig at tilretteleggeren innehar fortolkningsidealer som gjestfri tanke, undring, åpenhet samt være villig til å tolke vennlig.

## **6.6 Datainnsamlingsmetoder (dokumentasjon av aksjoner)**

Empirien i denne aksjonsforskningen består av all skriftlig tekst og figurer foretatt av tilrettelegger og deltakere. Denne delen består av hvordan utarbeidelsen av logger, pedagogiske soler og veggaviser har foregått. Dokumentasjonen av prosessen har vært gjort på ulike måter både av meg og av deltakerne. Jeg har grundig og på en systematisk måte tilrettelagt for medvirkning i prosessen gjennom loggskrivning, skriftlig materiale og gjennomlesing av fellesfortellingen. I løpet av prosessen sitter jeg igjen med totalt tjuesyv pedagogiske soler, syv veggaviser, ni individuelle logger samt totalt tre felleslogger. Datamaterialet har bestått av:

**Pedagogiske soler** som ble benyttet for å innhente medforskernes refleksjoner og erfaringer, både individuelle og gjort i fellesskap. Hver deltaker fikk i hvert møte utdelt A4 ark med ferdig tegnet sol. En pedagogisk sol beskrives som [...] «en tegnet sirkel med ufullstendig setning inni - og med stråler rundt til fullføring av setningen» (Tveiten, 2019, s. 168). Den pedagogiske solen er rund og gir på den måten ingen fortrinn på uttalelser, og det spiller ingen rolle hvor innspillet skrives inn. I dette prosjektet har jeg benyttet pedagogiske soler med tekstene: «*Hva er situasjonen nå ...? Hva ønsker du ...? og Hvilke mulige tiltak kan gjøres for å komme meg fra situasjonen nå og til ønsket situasjon?*



---

Figur nr 1; Pedagogisk sol (Tveiten, 2019, s. 168)

En pedagogisk sol er et verktøy som bidrar til å sette oss inn i andres synspunkter. Solen er et enkelt visuelt verktøy, og ved hjelp av starten på en setning fører det gjerne til at refleksjonene kommer umiddelbart. Når disse benyttes i fellesskap kommer andres perspektiver og måter å se ting på til syne. Her støtter jeg meg til Sidsel Tveitens (2019) beskrivelse av en pedagogisk sol når hun skriver at hensikten er å lede oppmerksomhet mot aktuelle temaer og fokusområder.

**Veggaviser (store flippover ark)** med de samme pedagogiske solene og samme tekst ble brukt for å sammenfatte de individuelle pedagogiske solene underveis. Min rolle som tilrettelegger var å skrive ned medforskernes refleksjoner og tanker. Her benyttet jeg et stativ som stod på gulvet som jeg hang veggavisene på. Refleksjonene ble skrevet på en slik måte at alle deltakerne kunne se og følge medforskernes erfaringer og refleksjoner.

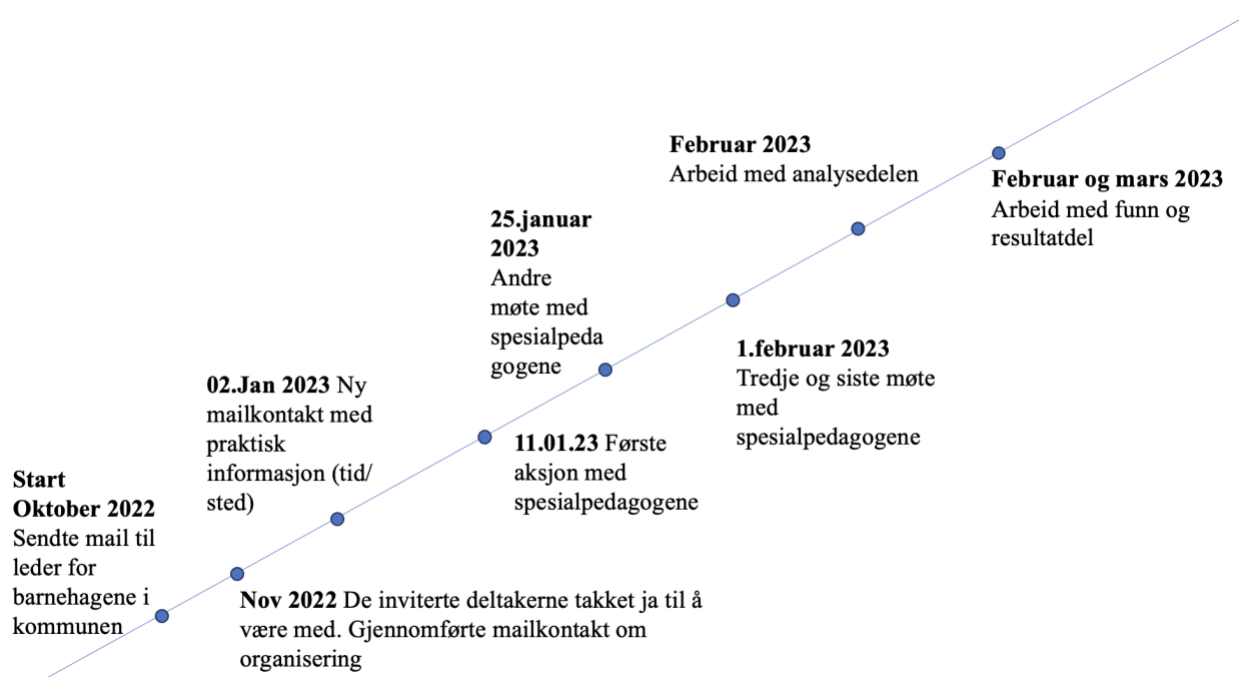
**Strukturerte logger** er benyttet for å innhente medforskernes individuelle opplevelser, refleksjoner og tanker etter hvert møte. Tveiten (2019) skriver at hensikten med loggskrivning er en helhetsforståelse ved at tanker, følelser og erfaringer fra situasjonen blir skrevet ned og bevisstgjort. Hun peker også på at loggskrivning er en metode for å sortere og bearbeide ulike situasjoner på. Her følger eksempel fra loggene, inspirert av Kjartan Kversøy (2018) sin fremstilling av hvordan en logg kan se ut: *Hva gjorde du? Hva tenkte du? Hva oppdaget du? Hvordan opplevde du rammene/ bruk av redskaper? Hva følte du? Hvordan opplevde du samarbeid og gjennomføring? Hva har du oppdaget i dag? Hva er det lurt å gjøre fremover?* Alle deltakerne skrev individuell logg på slutten av møtetida. I tillegg skrev alle hver sin logg etter endt prosjekt. Da med spørsmål som omhandlet hvordan prosjektet opplevdes, hva deltakerne har oppdaget og hva som grep de underveis og nå i etterkant av prosjektet.

**Fellesfortellinger** ble skrevet av meg i etterkant av hvert møte, og de baserte seg på de individuelle loggene. Fellesfortellinger består av helhetlige fortellinger som bygger på alle enkeltfortellingene (Kversøy & Hartviksen, 2018). Fellesfortellingene ble tatt frem i starten av neste møte hvor deltakerne ble bedt om å lese gjennom teksten med en leseveiledning jeg hadde utarbeidet på forhånd: «Underveis eller i etterkant av lesingen, markér det du kjenner som griper eller berører deg. Begrunnelse er ikke nødvendig. Legg til om du mener noe bør endres eller tilføyes». Deltakerne ble på den måten gitt mulighet til å komme med innspill og eventuelle endringer. Fellesfortellingene omfavner et mangfold av enkeltperspektiver. Kversøy og Hartviksen (2018) skriver at fellesfortellinger er av god kvalitet dersom det er koherens med enkeltloggene og fortellingen. Koherens innebærer at alle delfortellingene passer inn i samme helhet og at ulike perspektiver er sam – mulige (Kversøy og Hartviksen, 2018) Et annet begrep som kan benyttes er feltdagbok. Levin (2017 s. 41) skriver at [...] «feltdagbok vil kunne danne en bro som vil bidra til å samle data om pågående endringsprosesser». Samlet vil en feltdagbok gi nye innsikter og oppdagelser være en viktig del av aksjonsforskningens utviklingsprosess. Jeg tenker at feltdagbok passer til beskrivelsen jeg har benyttet om fellesfortellinger.

## 6.7 Gjennomføring av aksjonsforskning

Denne delen av metodekapitlet omhandler organisering og gjennomføring av forskningen med en tidslinje og tekst som viser fremdriften. I tillegg beskrives hvordan jeg har gått frem for å finne svar på valgte problemstilling.

Tidslinjen over gjennomføring i prosjektet er kort oppsummert i figuren under:



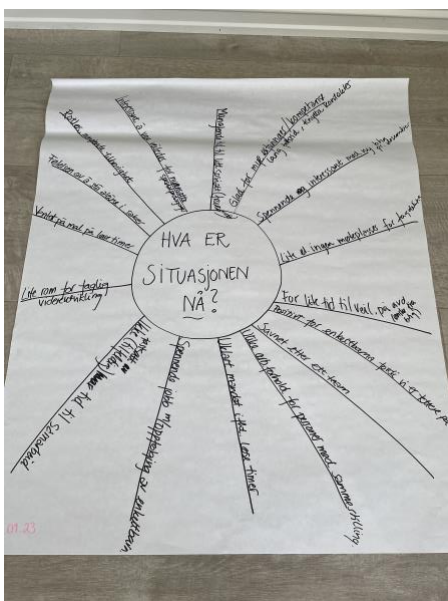
Figur nr 2; Tidslinje over prosjektet

Prosjektet ble gjennomført i januar og februar 2023, med tre aksjoner hvor vi møttes over en tidsperiode på fire uker. En av spesialpedagogene reserverte rom på rådhuset som vi kunne benytte. Hver av refleksjonssamtalene hadde en varighet på to timer. Som tilrettelegger og møteleder er jeg opptatt av å holde tidsrammen og derav komme raskt i gang slik at tiden ble utnyttet på best mulig måte. Første møte startet med at vi presenterte oss for hverandre. Deretter ble vi enige om en muntlig kontrakt om å ville hverandre vel samt at en kunne benytte seg av verktøyet «stopp» dersom det skulle oppstå noe underveis en ikke ønsket å svare på eller kommentere. Kontrakten skal sikre enighet og synliggjøre hvilke spilleregler vi som deltakere har blitt enige om (Kversøy & Hartviksen, 2018). Taushetsplikten ble det også informert om slik at deltakerne kan være trygge på at det som blir sagt i samtalene forblir i konteksten.

I rollen som tilrettelegger har jeg benyttet meg av ulike verktøy for å strukturere samtalene. Et av verktøyene er rundeprikkspisset som sikrer at alle deltakere kommer til orde og får jevn taletid. Dette ble benyttet i hver samtale. Som den som leder og strukturerer samarbeidet var jeg opptatt av å stille åpne og undrende spørsmål i samtalene. Ved å stille spørsmål som begynner med *Hva* og *Hvordan* bidrar det til refleksjon hos mottaker. Et annet verktøy er aktiv lytting. Måten vi spør på, viser hvordan vi lytter. Susann Gjerde (referert i Kversøy & Hartviksen, 2018) beskriver lytting på tre nivåer. Jeg

velger her kun å ta med de to første lyttenivåene. Nivå en er den dagligdagse lyttingen hvor vi selv kommer med egne erfaringer og opplevelser i samtaler, mens nivå to omhandler den vanligste måten å lytte på. Da handler det om å stille spørsmål som eksempelvis «Kan du utdype? Hvordan har du det nå?» Det er lytting på nivå to jeg har benyttet meg av ettersom det legger til rette for refleksjon hos deltakerne. Å reflektere betyr [...] «i hovedsak å speile noe eller å tenke over noe» (Tveiten, 2019, s. 68) Når en reflekterer over egen praksis kan det føre til bevisstgjøring av kunnskap samt hvordan den kan anvendes og benyttes i ny sammenheng (Tveiten, 2019). Dette er noe jeg har vært bevisst på gjennom hele prosessen i rollen som tilrettelegger og møteleder. Møtestruktur er en viktig faktor for å lykkes med fremdrift og utvikling i et samarbeidsprosjekt. Kversøy og Hartviksen (2018) skriver at struktur er med på å gjøre en forskjell ved å bruke bestemte verktøy.

Vi gjennomførte SØT modellen de to første møtene vi hadde sammen. Møtene ble foretatt med to ukers mellomrom. Først ble medforskerne spurt om deres opplevelse av nåsituasjonen. De skrev ned sine tanker først individuelt før jeg deretter skrev opp tankene ved hjelp av en pedagogisk sol på en veggavis (beskrevet lenger ned i teksten). Figuren nedenfor er hentet fra første samling.



Figur nr 3; Veggavis

Veggavisen er gjort i fellesskap, basert på individuelle pedagogiske soler. På den måten ble det synlig for alle hvordan nåsituasjonen oppleves for fellesskapet. Vi rakk gjennom hele modellen begge gangene, med både nåsituasjon, ønske - og tiltaksdel. Mellom første og andre møte utfordret jeg medforskerne, i tråd med SØT modellen, til å bli enige om tiltak. Etter tiltaksrunden var den pedagogiske solen fylt av mange forslag til tiltak. Sammen ble medforskerne raskt enige om hvilke tre tiltak som utpekte seg og som de ønsket prioritere til neste gang. Etter at jeg hadde satt ring rundt



de valgte tiltakene, ble de utfordret til å forplikte seg. *Hva er du villig til å forplikte deg til? Når er du villig til å gjøre det?* er spørsmål Kversøy og Hartviksen (2018) påpeker bidrar til mestringsfølelse samt en følelse av å skape utvikling når de gjennomføres. Tiltakene fra første gang jeg var sammen med spesialpedagogene handlet om møtestruktur og faglig innhold på de månedlige treffene spesialpedagogene har i fellesskap med andre spesialpedagoger i kommunen. Samme metode ble benyttet også mellom andre og tredje gang vi traff hverandre.

Tredje og siste møte (en uke etter møte nr 2) med medforskerne startet med at jeg hang opp veggavisene fra ønske – og tiltaksdelen, altså tilsammen fire veggaviser. Deretter samarbeidet vi om og reflekterte sammen over hva som kom til syne for oss, og hva vi tenkte når de hang ved siden av hverandre. Dette beskrives i funn og drøftingsdel.

Etter hvert møte vi hadde skrev medforskerne logg som var ferdig utformet på forhånd. Mot slutten av tredje gang vi treftes fikk medforskerne utdelt logg som var beregnet på hele prosjektet.

## **6.8 Etiske retningslinjer**

I dette prosjekt er det bevisst ikke nevnt navn eller sted fordi jeg ønsket at prosjektet skulle være helt anonymt. På bakgrunn av anonymitet og helt uten personvernopplysninger, har jeg, i samråd med veileder og direkte telefonkontakt med rådgiver hos SIKT (tidligere NSD) ikke sendt søknadsskjema om behandling av personvernopplysninger. Det forekommer altså heller ingen opplysninger som kan knyttes til kommune eller stedsnavn i oppgaven. Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora viser at hensynet til personer er en viktig del, og at forskningsdeltakere skal samtykke til å delta. I punkt B nr. 15 «Samtykke til å delta i forskning» påpekes det at [...] «en forskningsetisk hovedregel er at det skal gis informasjon og innhentes samtykke fra alle som deltar i forskning». (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2021) Slik jeg forstår det gjelder det også dersom det ikke foreligger noen form for personopplysninger. I dette prosjektet sendte jeg mail til fire stykker og spurte om deltakelse i min forskning med informasjon om hva jeg hadde planlagt så langt. Jeg informerte om rammene og mine tanker og foreløpig problemstilling. Deretter tok jeg kontakt med de på et senere tidspunkt da jeg var kommet lenger i planleggingsfasen. Under samme punkt i de etiske retningslinjene understrekes det at et informert samtykke innebærer [...] «at forskere har gitt tilstrekkelig og forståelig informasjon om hva det innebærer å delta i forskning» Tilbakemeldingene jeg fikk fra deltakerne var tre stykker som takket ja, mens en person takket nei. Det må nevnes at jeg har personlig kjennskap til alle tre.

## 6.9 Forskningsetiske betraktninger

I følge Tjora (2017) er noe av det som kjennetegner kvalitative forskningsmetoder, som aksjonsforskning, at en som forsker kommer tett på de en forsker sammen med. Videre beskriver han at det skapes gjerne en tillit mellom forsker og medforskere dersom prosjektet varer over en viss tid. Dette kan oppleves for forskeren som en forpliktelse og for medforskerne skapes det ulike forventninger. I min rolle som forsker reflekterte jeg over dette underveis i prosessen, hvor viktig det er at jeg opptrer profesjonelt og noe ydmyk i forhold til å «komme utenfra» og skulle bidra inn i en endringsprosess jeg ikke var en del av. Vanlig høflighet er i følge Tjora (2017, s. 47) et godt utgangspunkt for etisk god forskning.

I mitt prosjekt regner jeg spesialpedagogene som mine medforskere. Dette prosjektet har vi jobbet med i fellesskap og gjennom samarbeid har vi kommet fram til tiltak i en endringsprosess.

Jeg reflekterte mye over hvordan trekke meg ut etter endt prosjekt. Som starter av en prosess og bidragsyter inn i en endringsprosess så er jeg opptatt av å sikre at medforskerne ble ivaretatt på veien videre. Dette på bakgrunn av at jeg ikke skulle gi dem oppfølging etter endt periode. For å bidra til «å ikke bare slippe dem» så tok vi på siste møte en samtale sammen om veien videre. Jeg skrev ned fellesrefleksjonene og kalte veggavisen for «Veien videre». Her fremkom det at det nå var igangsatt en positiv prosess, og at det var åpnet en kommunikasjonslinje med lederen for spesialpedagogene samt at ulike tiltak enten var satt i gang eller på god vei. Dette tolker jeg som at medforskerne har en plan for hvordan gripe an arbeidet videre.

Min rolle som tilrettelegger og forfatter av fellesfortellingene gjorde at jeg måtte reflektere i stor grad over hvordan jeg akademisk forfattet teksten «om dem» og hvordan jeg formulerte teksten på bakgrunn av loggene vi hadde skrevet individuelt. Det innebærer et etisk ansvar og gjengi skriftlig materiale slik at medforskerne kunne kjenne seg igjen i teksten. Som beskrevet tidligere ga jeg medforskerne muligheten ved gjennomlesing til å komme med innspill eller ønske om endringer på teksten. I tillegg gullet de ut med markeringstusj det som grep dem mens de leste. Dette for å sikre deres medvirkning til analyseprosessen.

Kversøy og Hartviksen (2018) er opptatt av «ville vel» prinsippet, samt det å etterspørre seg selv om *gagnet det jeg gjorde?* Det å opprette en kontrakt, muntlig eller skriftlig, med punkter som å ville hverandre vel samt kunne si stopp dersom det er ønskelig, er faktorer som bidrar til å tilrettelegge for et godt samarbeid i følge Kversøy og Hartviksen (2018). Det at jeg gjennomførte dette tror jeg var

med på å skape en raus atmosfære og et positivt samarbeid. Dessuten er taushetsplikt og konfidensialitet en særlig viktig faktor for opprettholdelse av et godt samarbeid.

### **6.10 Validitet og reliabilitet**

I forkant av dette prosjektet jobbet jeg med bevisstgjøring omkring hva min motivasjon for temaet på oppgaven. Jeg har bevisst reflektert at årsak til valg av tema omhandler en nysgjerrighet for hvordan en omstrukturering av ambulerende spesialpedagoger får innvirkning på deres arbeidshverdag. Jeg er også bevisst min relativt nære posisjon ved at min fremtidige jobb blir som spesialpedagog. Dette kan ha virket inn både positivt og negativt på min tolkning av datamaterialet. Tjora (2017, s. 235) skriver at innen all samfunnsforskning er det naturlig at forskeren har ulike engasjement for valgte tema. Dette kan betraktes som støy i forskningen ettersom det kan påvirke resultatene, men ses likevel på som en ressurs. Redegjørelse av egen posisjon og engasjement omhandler å forklare for leseren i hvilken grad det vil påvirke forskningsarbeidet eller hvordan forforståelsen brukes i analysearbeidet. (Tjora, 2017) Tjora (2017, s. 232) skriver at validitet (forskningens gyldighet) knyttes til om svarene vi finner i forskningen stemmer overens med svarene på spørsmål vi forsøker å stille. Kvale (2015, s.276) beskriver et valid argument som [...] «et fornuftig, velfundert, berettiget, sterkt og overbevisende argument».

Eikeland (referert i Sylte, 2017) påpeker at for å sikre validitet er det viktig at deltakerne er nøye med å dokumentere aksjonene konkret. Det er av særlig betydning at beskrivelsene av aksjonene er gjengitt korrekt og at det ikke bevisst blir utelatt noe som kan være av betydning. En bevissthet i rollen som forsker samt dokumentasjon av forskningsprosessen er viktige faktorer som ivaretar validiteten i aksjonsforskning. «Troverdige dokumentasjon som viser deltakernes praksis, opplevelser og erfaringer på en slik måte at andre kan lære av det» (Sylte 2017, s. 459). Sylte (referert i Hummelvoll, s. 158) beskriver gyldig kunnskap i aksjonsforskning som [...] «at den hviler på god kvalitet, kritisk holdning, bevissthet om egen innflytelse på data og velinformerte vurderinger fra medforskere». I dette prosjektet gjenspeiler prosessen faglige refleksjoner, kritiske og reflekterende holdninger og transparent dokumentasjon.

Levin (2017, s. 28) benytter begrepet «kvalitet» for å si noe om forskningens troverdighet. Slik jeg forstår det omhandler det om en kan stole på forskningens resultater. I dette prosjektet har jeg vært bevisst gjengivelse av korrekthet i kartleggingsfasen. Jeg har benyttet koding av datamaterialet og tatt med eksempler fra dette i analysedelen, nettopp for å gjøre den delen så transparent som mulig. Det er også viktig å påpeke at alle sitater er korrekt gjengitt fra spesialpedagogenes og mine skriftlige

arbeider i prosessen. Samtidig ser jeg at fellesfortellingene som har blitt skrevet av meg, med utgangspunkt i spesialpedagogenes skriftlige logger, kan være et resultat av hvordan jeg har fortolket det jeg har lest.

Som utdypet av Tjora (2017, s. 234): «Vi kan styrke gyldigheten ved å tydeliggjøre hvordan vi praktiserer forskningen». Ved å redegjøre for de valg vi tar for eksempel når det gjelder datagenereringsmetoder og teoretiske innspill til analysen, inviterer vi leseren til kritisk å ta stilling til forskningens relevans og presisjon». Min vitenskapsteoretiske posisjonering er knyttet til Gadamer's hermeneutikk og hans beskrivelse av at alle mennesker som leser en tekst eller går inn i forskning, innehar en forforståelse (Kleven & Hjordemaal, 2018). Slik jeg forstår det omhandler det hvilken fortolkningsramme jeg har, hvilke erfaringer jeg har samt mine holdninger og verdier. Med hermeneutikken som bakteppe har jeg mang en gang i dette prosjektet reflektert over måten jeg har forstått resultatene som har fremkommet gjennom analysetilnærmingen. Jeg har tenkt over at valg av design og kartleggingsmåte for prosjektet kan ha lagt føringer på funndelen.

En ulempe i denne forskningen kan være at jeg på forhånd har gjort meg opp noen antakelser i forhold til hvordan det oppleves å skifte fra å være ambulerende spesialpedagog til nå å være ansatt i en barnehage. Mine antakelser gikk ut på at det å stå alene uten støttepersoner kan kjennes utfordrende. Det handler om at jeg som barnehagelærer opplever det som en trygghet og en støtte i hverdagen å kunne ha andre pedagoger å støtte meg til i ulike situasjoner. Denne støtten antok jeg kunne være av betydning for spesialpedagoger på lik linje som barnehagelærere. Som nevnt tidligere i oppgaven har jeg et personlig kjennskap til deltakerne i denne forskningen. Ser at det kan ha farget noe av gjennomføringen og mulig det skriftlige datamaterialet.

I refleksjonssamtalene med spesialpedagogene i prosjektet belyste vi og drøftet sammen ulike forhold knyttet til omorganisering og dagens praksis i det spesialpedagogiske arbeidet. I rollen som tilrettelegger og barnehagelærer kjente jeg på et innenfra perspektiv underveis i prosjektet. Med det mener jeg at spesialpedagogene ikke trang å forklare hvordan jobben gjøres og hva de står i helt nøyaktig. Dette fordi jeg kjenner mye til arbeidet og i barnehagen samarbeider spesialpedagoger og pedagoger tett, uavhengig av organisering. Læringsfellesskap i allmennpedagogikk og spesialpedagogikk oppleves nært og på den måten er det gjenkjennelig hvordan det oppleves å miste sitt faglige fellesskap.

Levin (2017, s. 36) skriver at en som aksjonsforsker må vise at forskningen er like nøyaktig som annen samfunnsforskning. I følge Levin er ikke relevansen under debatt (Levin, 2017 s.35) Slik jeg tolker det handler det om at ettersom aksjonsforskning er ment å løse et problem, regnes forskningen som relevant. Likevel er det en stor utfordring å begrunne at forskningen oppfyller kravene til kunnskapsutviklingen slik at den blir troverdig. Det er av essensiell betydning at forskeren gjennom forskningsprosessen sikrer transparens slik at resultatene er mulig å ettergå. (Levin, 2017) Analyseverktøyet jeg benyttet for å finne svar på problemstillingen er fargekoding og kategoriseringer. Sørensen (referert i Levin, 2017) problematiserer subjektivitet samt aksjonsforskningens manglende mulighet for generaliserbarhet. Slik jeg forstår teksten til Levin skriver han at aksjonsforskning består av mange ulike refleksjonsmodeller og tilnæringsmåter. Aksjonsforskning kan ikke, i følge Levin (2017) begrenses til én rett måte å definere eller praktiseres på. Levin skriver vider at: «Poenget er å kunne begrunne den posisjon man har valgt å anvende». Levin peker på mulighetene til overførbarhet gjennom aksjonsforskning.

I utgangspunktet begrenser forskningen seg til en bestemt kontekst. Likevel vil kunnskapen som er utviklet i denne konteksten kunne overføres gjennom påvirkning og refleksjon over funnene, til andre lignende kontekster. (Levin, 2017) Det tenker jeg er tilfelle i mitt prosjekt også at den kunnskapen og erfaringene som er gjort der lett kan være overførbart til andre kontekster. Med en ontologisk og epistemologisk posisjon er det viktig å erkjenne at vi mennesker er en del av et større samfunn. Kunnskapen vi tilegner oss er gjennom interaksjon med andre og den verden vi lever i. (Levin, 2017) Levin skriver at det finnes mange ulike aksjonsforskningsprosesser, og at det ikke fins en fasit, men et bredt spekter av ulike tilnæringsmåter. Poenget, ifølge Levin, er at en begrunner den posisjonen en har valgt. I hele dette prosjektet har jeg prøvd å begrunne de valgene som er foretatt underveis, samt ved å vise nøyaktige beskrivelser og dokumentasjon. Dette for å begrunne egen posisjon.

## 7. ANALYTISK TILNÆRMING

### 7.1 Innledende til analysedel

I dette kapitlet kommer dokumentasjonsprosessen til syne, hvordan jeg har gått frem for å analysere dataene som har kommet inn samt hvordan mine medforskere/ spesialpedagoger har deltatt i prosessen. Denne delen er skrevet i etterkant av analysearbeidet og beskriver derfor hvordan prosessen har foregått og hvilke valg som er foretatt underveis. Alle de individuelle loggene og veggavisene har jeg transkribert og satt inn i en tabell. Medforskerne har bidratt i prosessen ved å lese gjennom fellesfortellingene med en leseveiledning om å streke over med gul markeringstusj det som grep dem underveis i lesingen og som de mente var viktig.

Analysearbeidet omhandler å organisere det datamaterialet en sitter igjen med etter gjennomført forskning. Essensen i analysen er å skaffe oversikt over hvilke funn en har. En kvalitativ analyse har som mål å gi den som leser teksten økt kunnskap gjennom dataene, uten at leseren selv aktivt må sette seg inn i empirien. En kvalitativ analyseprosess starter ofte med at forskeren gjør seg godt kjent med det tilgjengelige materialet. (Tjora, 2017) Dette var noe jeg brukte mye tid på helt i starten av denne prosessen. Mang en gang funderte jeg på hvordan jeg skulle gripe an prosjektet. Jeg innser i ettertid at analyseprosessen min startet allerede da jeg begynte å lese all teksten. Tidlig reflekterte jeg over hvordan gå i gang med analyseprosessen. Erkjenner at i starten følte det hele overveldende. Men inspirert av Kversøy (2015) sin doktoravhandling med hans tolkning av Kathy Charmaz sin Grounded theory, ble jeg opptatt av hva som kommer til syne for meg underveis i prosessen. Kversøy skriver frem hvordan forskeren og medforskerne forsøker å få tak i hva som kommer til syne for dem når de leser teksten eller hva som griper dem. Etter å ha lest dette bestemte jeg meg for å starte med å kategorisere empirien for å skaffe meg oversikt, for etterhvert å oppdage hva som kommer til syne for meg i denne prosessen. I følge Kversøy (2015) ser flere aksjonsforskere mot grounded theory ettersom forskeren er en del av prosessen.

Hensikten med analyseprosessen er å en bedre forståelse av hva teksten handler om gjennom strukturering og kategorisering. Gjennom kategorisering forenkles og sammenfattes teksten for at ulike mønstre og generelle tendenser skal komme til syne for leseren. Da er det helt essensielt å begrunne tolkningene ut fra det tekstmaterialet som er innsamlet. I prosjektet mitt er jeg klar over at det alltid vil finnes alternative tolkninger av det samme materialet.

Transkribering blir her benyttet som et begrep for å beskrive utsagnene og alt skriftlig materiale. At jeg har transkribert innebærer at jeg har korrekt gjengitt den skrevne teksten. I planleggingsfasen av

dette prosjektet tok jeg et valg på at størstedelen av analysedelen skulle jeg selv foreta, men medforskerne skulle være med å medvirke. I ettertid ser jeg at de kunne deltatt i større grad. Analyseprosessen, som tidligere beskrevet, ble gjort ved hjelp av fargekoding og høyfrekvente ord. I tillegg fikk deltakerne lese gjennom fellesfortellingene for innspill og markering med farge på det som grep dem, eller hva som kom til syne da de leste. Her kunne de fått større mulighet til og deltatt i analysedelen ved at vi sammen hadde kategorisert og kodet datamaterialet, ettersom det er aksjonsforskning. Men dette var en vurdering og en avgjørelse jeg tok i planleggingsfasen av prosjektet. Deltakerstemmene ble synliggjort gjennom felles veggaviser samt individuelle og felles logger. I løpet av samtalene ble deltakerne ofte spurt om hva de tenker om den felles dokumentasjonen, altså de pedagogiske solene vi brukte underveis. De ble spurt spørsmål som «*Hva tenker dere kommer til syne her? Hva betyr egentlig det som står her?*» Ut fra dette ble det gode faglige drøftinger. På den måten kan en se på det slik at spesialpedagogene medvirket og likevel bidro mer enn kun via fellesfortellingene. Siste gang vi treftes oppsummerte vi og lagde en veggavis vi kalte for «veien videre». Vi hang opp veggaviser med ønskene og tiltakene fra de to foregående møtene og reflekterte sammen over hva som kom frem og veien videre etter avsluttet prosjekt.

## **7.2 Gjennomføring av analysedel**

### **7.2.1 Fase 1**

For å finne svar på min problemstilling har jeg i dette analysearbeidet samlet alle loggene, noe som var tolv stykker. Raskt etter hvert møte transkriberte jeg det skriftlige materialet fra loggene inn i en tabell, en for hvert møte. Selve analysearbeidet startet jeg sittende på gulvet med alle arkene foran meg. Raskt oppdaget jeg hva som kom til syne under transkriberingen. Empirien bestod av ni pedagogiske soler, syv veggaviser samt tre fellesfortellinger. I analysearbeidet har jeg benyttet meg av åpen koding, noe som er en fremgangsmåte basert på å forenkle tekst til viktige kategorier og nøkkelord. Disse kategoriene og nøkkelordene kalles ofte for koder og er første steg i analysen. (Tjora, 2017, s. 197)

Gjennom åpen koding kan en dele inn ulike kategorier som vises i tabellen under. Tabellen er tatt med for å vise hvordan kategoriene ser ut.

Spørsmål	Refleksjoner	Tema	Koding	Hva kommer til syne for meg?
<b>Hvordan opplevde du rammene/ bruk av redskaper?</b>	-klare rammer, bruk av SØT modellen ga god struktur og tidsrammen ble godt skissert -at det var klare og tydelige rammer, god struktur. Fikk god forklaring i starten og ble loset gjennom på en god måte. Opplevde redskapene og arbeidsmåten som god. Kjekt med god tid til egenrefleksjon før man deler. -engasjementet fra medforskerne; metoden var kjent, ryddighet og struktur som møteleder, super modell å bruke, god møtestruktur.	Struktur og rammer	-klare rammer -modell ga god møtestruktur -god forklaring -gode redskaper og god arbeidsmåte -ryddighet	Hvor viktig det er med tydelig møtestruktur og klare rammer for å skape fremdrift. Og at informasjon blir gitt og at det er møteagenda og en som leder møtet.

Figur 4; Eksempel hentet fra første aksjon, 11.01.23

Kategoriseringen i tabellen har sitt utgangspunkt i Kversøy & Hartviksen (2018) sin bok *Samarbeid og konflikt- to sider av samme sak* hvor det er eksempler på logger. Spørsmålene er hentet med inspirasjon derfra og det samme er kategorien Hva kommer til syne for meg? Kolonnen med refleksjoner er transkribert rett fra deltakernes logg. Deretter så jeg hvilke tema/ temaer som utpekte seg. Jeg benyttet meg av koding slik at det på en oversiktlig måte fremkom hva som kom til syne for meg.



Spørsmål	Refleksjoner	Tema	Koding	Hva kommer til syne for meg?
<p><b>På hvilken måte har denne aksjonsforskningen skapt mening for deg? Jeg opplever mening fordi ...</b></p>	<p>-jeg føler at det har kommet noen tiltak som kan gjøre en forskjell. Det har vært en god prosess hvor fokus har vært på det man kan gjøre noe med.</p> <p>-jeg måtte få en forståelse hva aksjonsforskning egentlig er og gjøre dette i praksis – BRA!</p> <p>-fordi man ved hjelp av SØT modellen går fra ønsker og til muligheter. Tar tak i her og nå og hvordan gå videre.</p> <p>-fordi det handler om struktur og forutsigbarhet og organisering. Møtestruktur skaper fremdrift og ryddighet. Faglige refleksjoner skaper mening for meg og gjennom handlinger forbedres praksis</p>	<p>Prosess Tiltak Aksjonsforskning SØT modellen Organisering Struktur</p>	<p>-føler det har kommet noen tiltak</p> <p>-god prosess</p> <p>-fokus på det en kan gjøre noe med</p> <p>-forståelse av hva aksjonsforskning er</p> <p>-SØT modellen fra ønsker til muligheter</p> <p>-struktur, forutsigbarhet og organisering</p> <p>-møtestruktur skaper fremdrift og ryddighet</p> <p>-faglige refleksjoner skaper mening for meg</p> <p>-gjennom handling forbedres praksis</p>	<p>-at prosessen oppleves nyttig</p> <p>mulighetsfokus</p> <p>-hva møtestruktur kan gjøre i en prosess</p> <p>-at refleksjonene og handlingene har skapt fremdrift</p>

Figur 5; Eksempel hentet fra tredje og siste aksjon, 01.02.23

Loggene ble altså transkribert inn i et skjema slik figur 4 og 5 viser. På den måten fikk jeg kategorisert og strukturert empirien på en oversiktlig måte. I starten av dette arbeidet satte jeg inn alle spørsmål før jeg skrev inn medforskernes refleksjoner og tanker. Dette var en måte som bidro til at jeg ble godt kjent med teksten ettersom jeg leste og skrev samtidig. Dette ble for meg en tosidig prosess. Samtidig som logger ble lest og skrevet ned, fremkom det raskt ulike temaer i teksten. Jeg gjorde ferdig en kolonne og reflekterte over mine tanker på hva temaene ble. Som nevnt tidligere i teksten handler forforståelse om hvordan jeg leser en tekst og hva jeg opplever som relevant ut fra min erfaring, kunnskap, verdier og holdninger (Thurén, 2009).

Selve analysearbeidet til slutt har blitt gjort kun av meg som forsker. Medforskerne har deltatt tidligere i prosessen gjennom fellesfortellingene de fikk tildelt til gjennomlesing. I tillegg fikk deltakerne utdelt markeringstusj til lesing av fortellingen hvor de ble bedt om å streke ut det som grep dem underveis og innspill dersom noe burde endres eller tilføyes. Dette resulterte i at jeg under tabellene skrev inn det som medforskerne har gullet ut i teksten, som vises nedenfor.

**Dette grep møtedeltakerne når de leste gjennom fellesfortellingen fra andre møte (25.01.23):**

(oppgaven de fikk var å streke ut, uten begrunnelse, hva som grep de når de leste. Her har jeg tatt for meg avsnitt for avsnitt og tatt med overstryking fra alle. Mange var like.) Her er noen eksempler:

- samarbeidet opplevde vi fortsatt som veldig positivt
- godt å sitte sammen og kunne dele disse tankene i et strukturert fora
- jobbe som spesialpedagog kan oppleves som en ensom jobb, jobber mye hver for seg
- viktig med slike møtepunkter for faglig refleksjon
- lyttet til hverandre
- reflektere sammen skaper fremdrift
- viktig å møtes i slike fora
- gjennom SØT modellen blir en oppfordret til å tenke stort
- hvor lite samarbeid det er i hele spesialpedagoggruppa nå

Allerede i arbeidet med fellesfortellingene startet analyseprosessen gjennom bearbeiding av tekst og analyse jeg har gjort underveis. Sitat hentet fra fellesfortellingene: [...] «tenker at fellesfortellingene forteller mye om hvordan vi står sammen og deler mange erfaringer, verdier og holdninger. Noe som er skapt over tid med tett og godt samarbeid». Da transkriberingen var ferdig satt jeg igjen med fire og en halv side med tabell over veggaviser samt tolv sider med logger.

### 7.2.2 Fase 2

Alle dokumentene med transkribering på skrev jeg ut. I første omgang tok jeg for meg veggavisene. Jeg la de utover gulvet og benyttet fargekoding i arbeidet. Videre vil jeg presisere at jeg hadde en forforståelse inn i dette arbeidet. Underveis i prosessen oppdaget jeg raskt ulike områder som gikk igjen og som utpekte seg. Derfor, før jeg begynte prosessen med dokumentene foran meg, skrev jeg ned to områder jeg opplevde gikk igjen, «tilhørighet i et faglig fellesskap» og «organisering». Jeg valgte å markere med fargen gul på alt som omhandlet det å oppleve faglig tilhørighet sammen med andre. Det omhandlet samarbeid, refleksjon, faglig fora og eksterne samarbeidspartnere. Fargen

grønn valgte jeg til alt som har med organisering, struktur og rammer å gjøre. Underveis i dette arbeidet benyttet jeg flere fargekoder etterhvert som det fremkom flere områder. Videre i analyseprosessen gjorde jeg det samme med loggene. Arbeidet ble svært interessant for min del ettersom de samme temaene og kodeområdene utpekte seg også her. Dette understreker, slik jeg ser det, validiteten i forskningen, noe jeg kommer tilbake til.

Ut i fra de to områdene som utpekte seg i starten, «tilhørighet i faglig fellesskap» og «organisering», kartla jeg også frekvensen på utvalgte ord. Med det mener jeg antall ganger ordene gikk igjen i teksten. Mine høyfrekvente ord er samarbeid, reflektere/ refleksjon, rammer, struktur, organisering, tilhørighet og fellesskap. Til slutt i denne prosessen sammenlignet jeg fargekodene med fellesfortellingene og de markerte områdene der. Det jeg fant står beskrevet i resultat og funn delen.

## 8. PRESENTASJON AV FUNN

I denne delen vil resultatene fra analysen presenteres. Funnene vil bli tolket og drøftet i lys av tidligere forskning samt faglige og teoretiske perspektiver og oppgavens problemstilling og forskerspørsmål. I drøftingsdelen vil dette være grunnlaget for å besvare min problemstilling som er:

*Hvordan har omorganiseringen av det spesialpedagogiske teamet hatt betydning for spesialpedagogene?*

*-Og hvordan tenker de at de kan eventuelt endre slik situasjonen er i dag?*

For å repetere for leseren er forskerspørsmålene:

Hvordan opplever spesialpedagogene situasjon nå i det spesialpedagogiske arbeidet?

Hvordan ser ønskelig situasjon ut for spesialpedagogene, basert på ressurser og muligheter?

Hvilke tiltak ønsker spesialpedagogene for å realisere/oppnå ønsket situasjon?

I analyseprosessen har jeg kartlagt fire funn. Alle funnene blir presentert i en drøftingsdel. Hovedfunnet regnes som tilhørighet i et faglig fellesskap.

Prosjektets fire funn:

- tilhørighet i et faglig fellesskap
- organisering, struktur og ramme
- ideer om veien videre
- erfaringer med aksjonsforskning

Den videre teksten viser at funnene favner om ulike begrep, beskrivelser og perspektiver på et profesjonsfellesskap.

### 8.1 Funn 1 med drøfting:

#### **Tilhørighet i et faglig fellesskap**

Dette prosjektet er basert på omorganisering av et spesialpedagogisk team. Spesialpedagogene har gjennomgått en endring i sin arbeidssituasjon. Ledelsen ønsket en spesialpedagog plassert ut i hver av barnehagene, noe som innebærer at de er kommunalt ansatt, men får tilhørighet til en fast barnehage. Det var gjennomgående i prosessen at spesialpedagogene savnet tilhørighet i et faglig fellesskap. Mangel på – og savnet etter tilhørighet i et læringsfellesskap var også en gjenganger i analyseprosessen og regnes derfor som mitt hovedfunn. Underveis i samtalene fremkom det til

stadighet at fagfellesskapet var sterkt redusert etter omorganiseringen. Spesialpedagogene meddelte at det å tilhøre et faglig fellesskap innebærer å ha noen å drøfte sammen med og støtte seg på. Etter omorganiseringen falt dette bort i stor grad, redusert ned til et to timer langt møte en gang i måneden.

I refleksjonene rundt egen arbeidssituasjon fremhevet spesialpedagogene at det å være den eneste spesialpedagogen i barnehagen opplevdes det som å stå mye alene faglig sett, noe sitatet [...] «rotløs, uten tilhørighet» viser (Veggavis, 11.01.23). Kversøy og Hartviksen (2018) beskriver at kompetanseheving og utvikling er noe som skjer i samarbeid med andre. Ofte kan sakene og situasjonen rundt enkeltbarn oppleves tøffe og utfordrende. I slike tilfeller kan det være godt å ha kollegaer en kan drøfte og reflektere sammen med. Tidligere var spesialpedagogene i prosjektet organisert i ett team, med felles tilholdssted og de reiste ut i barnehager som ambulerende spesialpedagoger. På timeplanen var det hver uke satt av fellestid til drøfting av saker de stod oppi akkurat nå. I refleksjonssamtalene fremkom det til stadighet et savn etter denne team jobbingen, nettopp fordi de var hverandres støttepersoner. I analysen av spesialpedagogenes erfaringer opplevdes mangelen på tilhørighet til tider ensomt for spesialpedagogene, slik de nå er organisert.

Et sitat fra en av loggene viser hvordan det kan oppleves når en ikke føler faglig tilhørighet i en gruppe. [...] «fortsatt mye uklarerheter rundt rollen som spesialpedagog, og at det er en ensom jobb som krever selvstendig og sterke personer som tåler å stå i mye alene» (Logg, 11.01.23). Sitatet gjenspeiler mange refleksjoner i samtalene hvor spesialpedagogene forteller om hvor viktig det er å kjenne på profesjonstilhørighet. Profesjonsfellesskap kjennetegnes av mennesker som i samarbeid ønsker å utvikle praksis gjennom refleksjon over pedagogiske og faglige spørsmål (Utdanningsdirektoratet). Spesialpedagogene fremhevet stadig viktigheten av å ha støttepersoner som en kan henvende seg til ved behov. Ønsket om å tilhøre et læringsfellesskap står i sammenheng med det Bjørnsrud og Gjems (2019) beskriver som en delingskultur. I et læringsfellesskap kan deltakere dele kunnskap og erfaringer som fører til en utviklingsarena. I følge Bjørnsrud og Gjems (2019) er samarbeid og støtte viktige faktorer for å lykkes i dette arbeidet. Videre skriver de at samhandling i et praksisfellesskap skjer i ulike kontekster, både i formelle og uformelle læringssituasjoner.

I datamaterialet fremkommer det til stadighet savnet etter samarbeid. Et eksempel på det er hentet fra en logg hvor en av spesialpedagogene beskriver hva som har grepet dem så langt. [...] «hvor lite samarbeid vi har i spes.ped gruppa nå» (Logg, 25.01.23). Det vises at å stå utenfor et profesjonsfellesskap gir en opplevelse av å stå mye alene i saker. Som spesialpedagog jobber en tett på barn, foresatte og ansatte i barnehagen. Jobben medfører mange etiske dilemmaer og valg som

berører mange. Daglig stilles spesialpedagogen overfor valg som skal tas til det beste for barnet. I samtalen med spesialpedagogene fremkom det ofte at de kjente på en utilstrekkelighet og en skvis mellom hva en ønsker å gjøre i relasjon til barnet, og hva en er bundet til i forhold til regler og forskrifter. Magnus Reindal (2019, s. 74) skriver at en som spesialpedagog [...] «kan kjenne på en spenning mellom det personlige og det institusjonelle ved å være en fagperson». Denne kompleksiteten som beskrives er eksempler på at det er utfordrende å ikke ha støttepersoner rundt seg i barnehagen.

Wenger (1998) beskriver deltakelse i et praksisfellesskap som en identitetsskapende og sosial prosess. Det handler om, i følge Wenger (1998), en kontekst hvor tilhørighet og betydningsfulle aksjoner med andre står i fokus. Resultatene har vist at for spesialpedagogene har erfaringene fra denne perioden etter omorganiseringen vært lite positiv da de opplever å stå mye alene, uten veiledning eller særlig støtte fra ledelse eller andre profesjonskollegaer. Ved å bli fratatt dette fellesskapet blir ikke spesialpedagogene hverandres støttepersoner, og de opplevde at fellesskapet var blitt svekket. Slik situasjonen er i dag har de ikke blitt tilbudt noe lignende. Det er ikke bare fraværet av de jevnlike møtene som ledet til savnet etter fagfellesskapet. I møtene er det begrenset hva en får tatt opp. Men det er opplevelsen av tilstedeværelse for hverandre, de små situasjonene i hverdagen som er fraværende.

Dette samsvarer med hva Kversøy og Hartviksen (2018) skriver om betydningen av å samhandle med andre i et faglig fora. Det kan gi gevinster i form av samhold og tilhørighet. I dette prosjektet er tilhørighet i et faglig fellesskap for spesialpedagogene av stor verdi for utvikling av egen kompetanse, men også for faglige drøftinger i fellesskap. Prosjektet har vist at det fellesskapet spesialpedagogene opplevde de hadde ukentlig gjennom felles tilholdssted, nå har blitt erstattet med et to timer langt møte kun en gang i måneden. Gjennomføringen av denne praksisen har vært uten møteleder, agenda eller sakliste og har derfor opplevdes som uforutsigbar, «flytende», lite faglig og ustrukturert. Det spesialpedagogene forteller gjennom veggavisene er at det pr i dag finnes lite eller ingen møteplasser for fagdeling (kun to timer en gang i måneden). I datamaterialet fremkommer det stadig beskrivelser av manglende tilhørighet, noe sitatet fra nåsituasjonen i SØT modellen er et eksempel på: [...] «rotløs, manglende tilhørighet». (Veggavis, 11.01.23) Samtidig fremkommer det at spesialpedagogene opplever lite oppfølging og mye ustabilitet, og etterspør en tydeligere ledelse.

Jeg velger å ta med et lite utdrag fra en fellesfortelling jeg har sammenfattet på bakgrunn av de pedagogiske solene til deltakerne datert 11.01.23:

Det som kommer til syne for meg gjennom de pedagogiske solene er at situasjonen nå bærer preg av frustrasjon knyttet til omorganiseringen av det spesialpedagogiske arbeidet, rammer som ikke er helt på plass. (Evaluering skulle vært gjennomført mars 2022) Videre fremkommer det at det er lite eller ingen møteplass for fagdeling og lite rom for faglig videreutvikling. Gjennom beskrivelser av nåsituasjonen er det tydelig at det er positivt for enkeltbarna, barnegruppene, at jobben er spennende og at deltakerne er tettere på barna.

En veggavis (11.01.23) viser at et av tiltakene som fremkom i prosessen var å etterspørre evaluering fra prosessen fra å være ambulerende spesialpedagoger til å være ansatt i en barnehage. Spesialpedagogene opplevde det som underlig at de ikke hadde deltatt i denne prosessen, og ei heller hadde fått innsyn i en eventuell evaluering. Kversøy og Hartviksen (2018) understreker viktigheten av at de saken gjelder får mulighet til å uttale seg i saker som har betydning for dem selv.

I Stortingsmelding 6 (2019 – 2020) blir det fremhevet at Regjeringen ønsket [...] «å legge til rette for at kompetansen kommer tett på barna og elevene. Vi vil blant annet styrke det tverrfaglige samarbeidet og setter i gang et varig kompetanseløft på det spesialpedagogiske feltet for ansatte i barnehager, skoler og PP-tjenesten». (Kunnskapsdepartementet, 2019) Dette viser at det spesialpedagogiske feltet og det allmennpedagogiske får et kompetansehevingsløft for å imøtekomme kravet om et inkluderende fellesskap og tidlig innsats. Kommunene og fylkeskommunene har i større grad overtatt ansvaret for det spesialpedagogiske arbeidet i barnehage og skole med øremerking av midler til kompetanseheving. Selv om det ble lite diskutert i samtalene i dette prosjektet kan kompetanseløftet fra Regjeringen spille en avgjørende rolle fremover. Ved at kompetansen blant pedagogene øker og på den måten kan skillene mellom spesialpedagogikk og allmennpedagogikk viskes ut.

Det foreligger få studier som belyser spesialpedagogenes subjektive erfaringer og opplevelser knyttet til spesialpedagogrollen (Uthus, 2020). Uthus retter søkelyset mot at rollen som spesialpedagog kan bli utvannet. Funn i hennes studie (Uthus, 2020) viste at samtlige av spesialpedagogene som deltok, hadde klare føringer fra kommunen. Føringene gikk ut på at [...] «skolene skulle drive tilpasset opplæring innenfor den ordinære undervisningen, og redusere omfanget spesialundervisning». Sitatet kan forstås i retning av overflødighet for spesialpedagogene, og som Uthus skriver: [...] «som at det ikke var bruk for dem i skolen». På tross av dette viste funnene i studien at spesialpedagogenes erfaringer var at nærheten de fikk til elevene ga en unik innsikt i deres behov, samt læringsutfordringer – og muligheter. Samtidig, ved at spesialpedagogene arbeider så tett på, blir de godt kjent med eleven og kan bygge en god relasjon. (Uthus, 2020)

For tiden tilhører spesialpedagogene i dette prosjektet barnehagens allmennpedagogiske fellesskap. I samtalene kom det lite frem hvordan de opplever å være en del av dette fellesskapet. Spesialpedagogene hevder de ser et stort behov i barnehagene om veiledning ute på avdelingene. På den måten kan en si noe om deres tilhørighet til barnehagen, men uten en spesiell tilknytning til en avdeling kan en lett miste noe av fellesskapet og tilhørigheten. Det som ble diskutert i samtalene er opplevelsen av forventningene knyttet til deres rolle ute i barnehagene. De opplevde å bli møtt med forventninger om at en som spesialpedagog kommer inn og skal være «eksperten». Spesialpedagogene kjente på en uro knyttet til nye spesialpedagoger eller nyutdannede. Slik jeg forstod det handlet det om bekymringer for hvordan det oppleves å «stå alene» uten faglig tilhørighet når du er ny eller nyutdannet, og ikke innehar erfaring eller kontaktnettverket de selv har opparbeidet.

Samtidig må det nevnes at organiseringen av spesialpedagogene i denne kommunen har et to timer langt møte en gang i måneden. Møtet består da av lite organisering og mange spesialpedagoger. Videre vil jeg trekke frem noen av spesialpedagogenes skriftlige utsagn, et hentet fra logg (11.01.23) «glad for mye erfaring/ kompetanse, lang fartstid, har knytta kontakter». Jeg velger her også å ta med et annet sitat: [...] «omsorg for de nye spesialpedagogene» (Logg 25.01.23) Et siste sitat jeg velger i denne sammenheng er fra en veggavis fra første møte (11.01.23): «at vi tre som er i gruppa kjenner hverandre veldig godt og er veldig enige om en «god vei» i spesialpedagogikk feltet». Disse sitatene kan bety at spesialpedagogene fra dette prosjektet er glade for at de har opparbeidet seg mye erfaring og kunnskap som kan være nyttig for dem ettersom de blir stående mye alene. Samtidig kan disse erfaringene synliggjøre den forskjellen som kan oppstå for de nye spesialpedagogene uten samme erfaring – og uten støttepersoner å henvende seg til. Omsorgen for de nye og/ eller nyutdannede spesialpedagogene ble mye drøftet i samtalene vi hadde sammen. Fokuset i samtalene omhandlet at fraværet av støttepersoner kan oppleves særlig utfordrende for nye spesialpedagoger med tanke på kompleksiteten i arbeidet. På den annen side kan også det å stå i saker alene gi verdifulle erfaringer og mestringsopplevelser hos den spesialpedagogen det gjelder.

## **8.2 Funn 2 med drøfting**

### **Struktur og organisering i faglige rammer**

Resultatene av denne forskningen viser spesialpedagogenes opplevelse av mangel på struktur. Rammer og organisering som er utydelige og uten struktur skapte frustrasjon og lavere motivasjon hos de involverte. Datamaterialet viser en hverdag som var preget av frustrasjon på rammefaktorer som var særlig knyttet til organisering av spesialpedagogenes arbeidsforhold. Her kan det refereres til Kversøy og Hartviksen (2018) som understreker viktigheten av å skape mening for dem saken



gjelder. Dessuten påpeker Kversøy og Hartviksen (2018) betydningen av å selv kunne medvirke til egen hverdag. I fellesfortellingene sammenfattet jeg en fortelling basert på spesialpedagogenes logger fra aksjonene. Jeg velger her å ta med et utdrag fra en av fellesfortellingene som viser litt av deres ønsker for samarbeid og struktur:

Det deltakerne ønsker er gode arbeidsvilkår til det beste for barna, samt bedre informasjonsflyt og klare rammer for handlingsrom i jobben. Det fremkommer også ønske om fastsatt faglig fellesskap med møteleder og agenda. Et av tiltakene vi ble enige om frem mot neste møte er å be om at det settes et faglig innhold på de månedlige samlingene. Et annet tiltak er å etterspørre hvem som er møteleder og hva som er agenda. Mal for løse timer ønskes også å etterspørres. Fremover mener vi det er viktig å reflektere videre om ønsker og sette inn konkrete tiltak for å oppnå disse. Vi mener også at å foreta flere statusoppdateringer bidrar til å rette fokuset fremover. Dette fører til at vi lettere kan se på hva vi selv kan gjøre noe med og ha et løsnings – og mulighetsfokus. (Fellesfortelling 11.01.23)

Det var en gjenganger i samtalene at spesialpedagogene ønsket seg mer struktur for å sikre fremdrift. I tillegg omhandlet mange av refleksjonene ressursbruken på møter som ikke har en klar struktur. Kversøy og Hartviksen (2018) skriver at for å komme seg fra ord til handling i møtevirksomhet er det avgjørende at samtaler blir ledet strukturert slik at en opplever et konstruktivt samarbeid (s. 37). Videre skriver de at samarbeid handler om å utnytte handlingsrom og være sammen mot et felles mål. Det er noe som kan gi en opplevelse av trygghet samtidig som det å være en del av et fellesskap er meningsfullt. Bjørnsrud og Gjems (2019) skriver at deltakere i et læringsfellesskap utvikler det de kaller en delingskultur ved at de deler kunnskap og erfaringer, som igjen skaper en arena hvor ulike perspektiver utvikles.

Det fremkommer fra datamaterialet at spesialpedagogene opplever samarbeid som lite tilstede. I refleksjonssamtalene kom det stadig frem savnet etter et faglig samarbeid. Jeg velger her å trekke frem sitatet [...] «situasjonen nå er lite samarbeid i spesialpedagoggruppa» (Logg, 25.01.23). Sitatet kan tolkes slik at mangelen på fellestid og faglige drøftinger oppstår ettersom det er så lite møtepunkter blant spesialpedagogene. Jeg velger å ta med utdrag fra en fellesfortelling datert 25.01.23 for å belyse dette. Fellesfortellingen gir et bilde av at spesialpedagogene opplever at de er en glemt gruppe og mye overlatt til seg selv.

Det fremkom fra loggene at å jobbe som spesialpedagog kan oppleves som en ensom jobb og at de jobber mye hver for seg. Desto viktigere er det med slike møtepunkter for faglig refleksjon. Tidligere opplevde vi at vi lyttet til hverandre og alle er vi opptatt av det beste for barna. (Fellesfortelling, 25.01.23)

Som fellesfortellingen viser reflekterte spesialpedagogene ofte over dagens situasjon med utgangspunkt i tidligere erfaringer. Der trakk de frem at tidligere organisering innebar et langt større samarbeid og mulighet for faglige drøftinger. På den annen side fremkommer det av datamaterialet at spesialpedagogene [...] «har mulighet til å påvirke fellestid på fellessamlingene» (Veggavis, 25.01.23). Størstedelen av refleksjonene har omhandlet frustrasjon over manglende struktur og lite organisering. Likevel fremkom det i samtaler og som sitatet over viser, som positivt at spesialpedagogene har mulighet for medvirkning av egen hverdag. Spesialpedagogene har i dag to timer fellestid en gang i måneden. På disse møtene slik det er i dag, kan spesialpedagogene selv bestemme innhold og tema for drøftinger. I refleksjonene kom det frem at ettersom det ikke foreligger en agenda så er de gitt en tillit på at de selv vet hva som kan være nyttig av faglige drøftinger. Som sitatet viser kan det tolkes som at spesialpedagogene er gitt et ansvar for egen læring og utvikling basert på tillit. Spesialpedagogene kan selv disponere tiden de har til rådighet (to timer hver 4.uke). Her kan det omhandle at fra ledelsen er spesialpedagogene gitt stor tillit og frihet til selv å ha råderett over de månedlige treffene og valg av temaer til drøfting. Likevel er det tydelig i datamaterialet at det oppleves som uforutsigbart og lite konstruktiv bruk av ressurser og tid. Funnene viser at de er overlatt til seg selv uten møteleder og agenda. Slik jeg ser det underbygger følgende fra en av fellesfortellingene det: «Et av tiltakene vi ble enige om frem mot neste møte er å be om at det settes et faglig innhold på de månedlige samlingene, samt etterspørre hvem som er møteleder og hva som er agenda» (Fellesfortelling 11.01.23).

Kversøy og Hartviksen (2018) understreker viktigheten av å medvirke til egen hverdag. I tillegg er de opptatt av å skape mening for dem saken gjelder. Mulig det er slik at leder har avsatt denne tiden slik at spesialpedagogene skal ha en faglig møteplass hvor de selv kan disponere tiden og innholdet ut fra hva de står i akkurat nå. Samtidig viser utvikling av et læringsfellesskap at en tydelig ledelse og god møtestruktur skaper fremdrift og utvikling (Kversøy & Hartviksen, 2018). Kversøy og Hartviksen påpeker betydningen av klare rammer og struktur på møtevirkosomhet. I deres bok *Samarbeid og konflikt – to sider av samme sak* beskrives SØT modellen som en gap – analyse som i dette arbeidet kan brukes som en strategi, en handlingsmåte og en praktisk tenkemåte som bidrar til fremdrift og struktur i samtalen (s. 41). Et av ønskene som kom frem på en veggavis var [...] «be om at det settes et faglig innhold på de månedlige samlingene» (Veggavis, 11.01.23) og en avklaring på hvem som er møteleder og hva som er agenda.

Logger og veggaviser viser at mangelen på klare rammer bidrar til uforutsigbarhet og opplevelse av lite verdsattethet. Opplevelsen av å bli sett og hørt er lite tilstede. Resultatene viser at det er lite

informasjonsflyt, rom for kompetanseheving og videreutvikling. En av veggavisene beskriver noe av dette gjennom følgende sitat: «Blir ikke veldig motivert når vi får beskjed om at PPT har vært på kurs som vi kunne hatt stor nytte av» (Veggavis 25.01.23). Her fremkom det muntlig at spesialpedagogene ikke hadde blitt informert om at kurset skulle finne sted. Kompetanseheving og hva som «rører seg» i det spesialpedagogiske feltet er av interesse for spesialpedagogene. Samarbeid med eksterne samarbeidspartnere bidrar i stor grad til kompetanseheving og faglige drøftinger til det beste for barna. Resultatene i denne forskningen viser at det er ønskelig med et større og tettere samarbeid med PPT, og som det fremkom i datamaterialet ønsker spesialpedagogene seg «kompetanseheving, samarbeid med PPT samt en tydeligere dialog med leder for spesialpedagogene. Kanskje også felles leder for alle spesialpedagogene og de ansatte i PPT?».

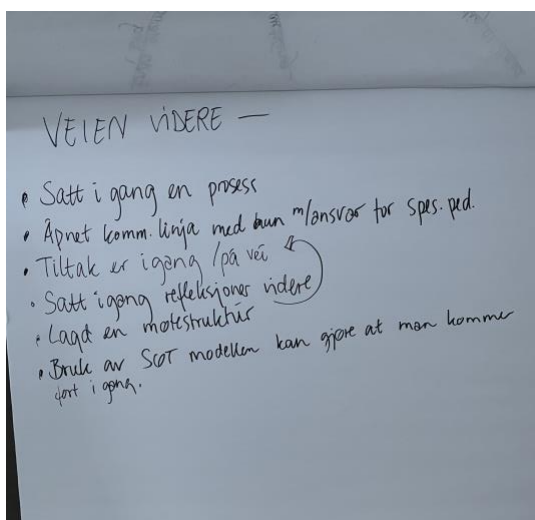
Spesialpedagogene fremhever at de ønsker å bli «sett og hørt» for den jobben de gjør samt en tettere oppfølging fra leder. Jeg vil trekke frem følgende sitat som viser ønske om anerkjennelse: «ønsker at vi spesialpedagoger blir sett og hørt». Slik jeg tolker det kan det innebære at spesialpedagogene er gitt en tillit til faglig selvstendighet men som likevel oppleves som at de blir overlatt til seg selv. I tillegg viser loggene gjennom sitatet [...] «engasjerte og frustrerte spesialpedagoger som er opptatt av rammer, klarhet i organisering» (25.01.23) at struktur og ryddighet er viktige faktorer. Om perioden før omorganiseringen viser et utsagn fra resultatene «Hvordan vi som team står sammen og deler erfaringer, verdier og holdninger, noe som er skapt over tid med tett og godt samarbeid» (Logg, 01.02.23) at samarbeid har gevinster for faglig utvikling og kunnskapsdeling. I dette prosjektet har fokuset vært på spesialpedagogenes opplevelse og erfaringer og ikke på barneperspektivet. Men veggavisene fremviser likevel at «det er positivt for enkeltbarna at vi er tett på» og at ønskene er gode arbeidsvilkår til det beste for barna (veggavis 11.01.23). Slik vi ser her kommer det kort frem i datamaterialet at spesialpedagogene opplever det som positivt for barna at barnehagene har ansatt en spesialpedagog.

### **8.3 Funn 3 med drøfting**

#### **Ideer om veien videre**

En viktig dimensjon i aksjonsforskningsprosjektet og i SØT modellen som ble benyttet er å rette blikket mot veien videre i det spesialpedagogiske arbeidet. I evaluering av prosjektet fremhevet spesialpedagogene at bruken av ulike verktøy er nyttige både i en endringsprosess, og for å skape fremdrift i møtestrukturen. I refleksjonene trekker spesialpedagogene spesielt frem faglige møter med agenda for møtet, møteleder samt ulike verktøy som eksempelvis opprettelse av en kontrakt i starten av møtet. Dette for å skape en gjensidig avtale om «ville hverandre vel prinsippet». Dessuten kom

det frem i refleksjonene at gjennomført rundeprinsipp underveis i samtalene er en nyttig faktor som bidrar til fremdrift, og de opplevde derfor at alle fikk komme til orde. SØT modellen blir også trukket frem av spesialpedagogene gjentatte ganger som en nyttig metode i en endringsprosess. Lignende erfaringer med denne tilnærmingen til SØT modellen er vist gjentagende i tidligere forskning. Jeg velger her å nevne ett eksempel: I forlengelse av forskningsprosjektet om karriereveiledning i skolen har en gruppe forskere sett på hvordan karriereveiledning kan fremme karrierelæring og kompetanse hos elevene. I dette arbeidet er SØT modellen benyttet for å få deltakernes erfaringer og opplevelser. (Holm – Nordhagen, Mathisen, Buland, 2022) Som også fremhevet av Kversøy og Hartviksen (2018) kan det med relativt enkle grep legges til rette for bedre struktur, forutsigbarhet og arbeidsvilkår for de involverte. Slik var det også i dette prosjektet. Som igangsetter og bidragsyter inn i en endringsprosess, valgte jeg at den siste aksjonen sammen med spesialpedagogene at vi sammen lagde en veggavis som vi kalte «veien videre».



Figur 6; Veggavis 01.02.23

Det fremkom fra veggavisen at det nå var igangsatt en positiv prosess med fokus på å øke samarbeidet blant spesialpedagogene. I prosessen har det i større grad åpnet opp en kommunikasjonslinje med leder for spesialpedagogene. I tillegg ble det på siste møte tatt initiativ til å lage en møtestruktur for fremtidige fellesmøter og en plan for det videre arbeidet. Erfaringene spesialpedagogene sitter med kan knyttes til det Bjørnsrud og Gjems (2019) beskriver som forutsetninger for et lærende fellesskap, nemlig at aktørene på egen arbeidsplass samarbeider for å fremme læring og tilegnelse av kunnskap enkeltvis men også for fellesskapet. Spesialpedagogene trakk særlig frem viktigheten av muligheten til å reflektere i fellesskap som et bidrag til å utvikle egen praksis.

Gjennom «veien videre» i evalueringen av prosjektet reflekterte spesialpedagogene over at positive tiltak er igangsatt eller er på vei i deres utviklingsprosess. Tilbakemeldingene fra spesialpedagogene

var at bruk av SØT modellen gjør at en kommer raskt i gang gjennom en ståstedsanalyse. Deretter følger ønsker for hvordan fremtidig situasjon skal se ut. SØT modellen valgte jeg til dette aksjonsforskningsprosjektet ettersom den er en enkel og konkret modell.

## **8.4 Funn 4 med drøfting**

### **Erfaring med aksjonsforskning**

Resultat fra denne aksjonsforskningen viser at bruk av en gap analyse som SØT modellen, bidrar til fremdrift og utvikling. Modellen tar oss gjennom en situasjonsanalyse, for deretter se på ønsker for veien videre, samt konkrete tiltak for å oppnå ønskelig situasjon. Som tilrettelegger i denne forskningen viste loggene at min koordinering av alle aksjonene ble foretatt med en tydelig ledelse og god struktur i gjennomføringen. I dette prosjektet har vi igangsatt en prosess med refleksjon på hvordan situasjonen opplevdes for hver enkelt, hvordan de ønsket det skulle være og hvilke tiltak som kunne enes om i fellesskap. I følge flere av loggene underbygger følgende sitat nytteverdien av bruk av modellen, [...] «bruk av SØT modellen ga god struktur» (logg 11.01.23). Et annet sitat jeg velger å ta med i denne sammenheng er [...] «at det var klare og tydelig rammer, god struktur. Fikk god forklaring i starten og ble loset gjennom på en god måte. Opplevde redskapene og arbeidsmåten som god. Kjekt med god tid til egenrefleksjon før man deler». Sitatet får frem betydningen av struktur og ulike verktøy. Dette fremkom også til stadighet i samtalene med spesialpedagogene. Spesialpedagogene fortalte at struktur og klare rammer bidrar til økt motivasjon i arbeidet i form av at ressursene blir brukt på en god måte. Når det til tider oppleves fraværende med klare rammer bidrar det til mangel på motivasjon samt lite utvikling og fremdrift. Datamaterialet i dette prosjektet viser til stadighet en mangel på struktur og organisering. Gjennom arbeidet med SØT modellen kommer det tydelig frem hva spesialpedagogene ønsker for tiden fremover. I prosjektet benyttet vi veggaviser for å gi et klart og visuelt bilde når vi jobbet med de ulike delene av modellen. På veggavisene tegnet vi pedagogiske soler med tekst inni som eksempelvis: Hva ønsker du? Da blir det etter vår erfaring lettere å sette ord på egne refleksjoner, samt at det blir enkelt å følge fellesrefleksjonene.

Det fremkom også fra loggene at prosessen bidro i å ha et mulighetsfokus. Sitatet, [...] «svært nyttig å ta en slik statusoppdatering. Den sier noe om fokuset her og nå og kan hjelpe til å sette stødig kurs mot rett vei» (Logg, 11.01.23), underbygger at gjennomføringen og valg av metode bidro til utvikling. I tillegg fremkom det at samarbeidet opplevdes som godt under hele prosessen. Her velger jeg å trekke frem sitatet [...] «at vi samarbeidet godt, at vi lett samlet oss rundt felles tiltak mot slutten. Gjennomføringen var god, fin flyt, romslig og raus atmosfære» (11.01.23). Det er rimelig å anta, ut

fra sitatet, at spesialpedagogene opplevde faglig utvikling for seg selv, men også gjennom felles refleksjoner bidro til utvikling av et lærende fellesskap.

Spesialpedagogene forteller at prosessen har vært nyttig med tanke på utvikling og endring. I flere av loggene er det på ulike måter beskrevet at bruk av SØT modellen bidrar til å ta tak i situasjonen her og nå, samt hvordan det kan se ut etter at konkrete tiltak er satt i gang. På den måten gå fra ønsker til muligheter. Jeg ønsker å trekke frem et sitat jeg opplever som sentralt i denne sammenheng. Sitatet er hentet fra en logg: «Jeg føler det har kommet noen tiltak som kan gjøre en forskjell. Det har vært en god prosess hvor fokus har vært på det man kan gjøre noe med». (Logg 01.02.23) Disse sitatene forteller meg at tilrettelegging for faglig refleksjon i fellesskap bidrar til egenutvikling, men også utvikling og ny forståelse av praksis. Det er mange veier og refleksjonsmetoder for å oppnå refleksjon over egen væremåte og utvikling og organisasjonens praksis. SØT modellen er ett av mange verktøy i den forbindelse.

Samtidig ser jeg at ved å benytte SØT modellen legges føringer for endringsarbeidet. Slik jeg ser det er SØT modellen en problemløsningsmodell ved at en tar tak i et problem eller utfordring som skal løses. I dette prosjektet var arbeidssituasjonen og en pålagt omorganisering utgangspunktet da vi startet. I ettertid ser jeg av datamaterialet at det gjennomsyres av et negativt fokus med ønske om endring hos spesialpedagogene. Slik sett kan en tenke at ved å benytte andre verktøy enn SØT modellen kunne funnene i prosjektet blitt noe annerledes. Det ligger en makt i tilrettelegger rollen ved å velge ut verktøy og metoder i planleggingsfasen. Jeg er bevisst at min posisjon, inne i en samarbeidende prosess, kan påvirke spesialpedagogene i ulike retninger. Likevel mener jeg at jeg har vært bevisst egen rolle underveis og at det er deres refleksjoner som fremkommer i datamaterialet. Samtidig er jeg klar over at sammenfatningen til fellesfortellingene er skrevet med utgangspunkt i spesialpedagogenes refleksjoner, men har blitt gjenstand for min forståelse av teksten. Dette er i tråd med det Kleven & Hjordemaal (2018) beskriver hermeneutikk som noe som betyr tolk eller fortolker. Et sentralt prinsipp i den hermeneutiske sirkel er i følge Kleven og Hjordemaal en vekselvirkende forståelse mellom deler og helheten av det vi leser, noe som skjer når vi mennesker prøver å forstå en tekst.

Et annet sitat som også belyser at det har vært tatt i bruk nyttige verktøy er hentet fra en av loggene: [...] «fordi det handler om struktur og forutsigbarhet og organisering. Møtestruktur skaper fremdrift og ryddighet. Faglige refleksjoner skaper mening for meg og gjennom handlinger forbedres praksis» (Logg 01.02.23) Et siste sitat jeg velger å ta med her er hentet fra siste møtet; «Faglige refleksjoner

skaper mening for meg» (logg 01.02.23). Disse erfaringene kan knyttes til det Kversøy og Hartviksen (2018, s. 83) skriver: «Det er utrolig hva som kan skje når de saken gjelder, blir spurt om hva de er opptatt av, hva de er interessert i, og hva de har behov for. Det er utrolig hva som skjer når noen blir sett og tatt på alvor først, for siden å bli utfordret». For meg handler det om det grunnleggende vi mennesker ønsker, å bli sett og hørt for den vi er og at vår mening blir lyttet til. Aksjonsforskning bidrar til å skape endring og utvikling. Prosessen vi har vært gjennom har bidratt til dette. Resultatene viser at vi har hatt et mulighetsfokus underveis, noe som gjenspeiler alle ønskene som fremkom i de pedagogiske solene.

## **9. OVERORDNET DRØFTING**

### **9.1. Innledende drøftingsdel**

Denne oppgaven har sett på hvilken innvirkning det har for spesialpedagoger å miste sitt læringsfellesskap. I teksten under skal jeg prøve å trekke ned de store linjene fra spesialpedagogikken og allmennpedagogikken. I tillegg se på hvordan forskningsdesignet på dette prosjektet kan beskrive opplevelsen av å miste tilhørighet i et fagfellesskap. Videre i dette kapitlet vil jeg drøfte mine funn fra aksjonsforskningen opp mot problemstilling, valg av metode og teori. Først gjentar jeg kort hovedessensen i prosjektet og problemstilling med tilhørende forskerspørsmål. Deretter kommer jeg inn på spesialpedagogenes faglige fellesskap, spesialpedagogisk hjelp og organisering. Forskningsdesignet og metodevalg på prosjektet blir drøftet mot slutten av dette kapitlet.

#### **9.1.1 Prosessen og problemstilling**

Prosjektet har bestått av aksjonsforskning sammen med tre spesialpedagoger som alle har fått endret sin arbeidssituasjon. I prosjektet har spesialpedagogene vært gjennom en pålagt omorganiseringsprosess. Fra å være ambulerende spesialpedagoger til å bli ansatt i en barnehage. Dette er i tråd med dagens samfunnsdebatt knyttet til inkluderingsperspektivet og hvorvidt dagens spesialpedagogiske ordning gjennomgår store endringer for å imøtekomme kravet om en inkluderende barnehage og skole (Utdanningsdirektoratet, 2022). Mer om inkluderingsarbeidet kan leses videre i rapporten *På vei mot inkludering? Sluttrapport fra evalueringen av modellutprøvingen Inkludering på alvor* (Utdanningsdirektoratet, 2022).

For å besvare problemstillingen *Hvordan har omorganiseringen av det spesialpedagogiske teamet hatt betydning for spesialpedagogene? -Og hvordan tenker de at de kan eventuelt endre slik situasjonen er i dag?* ble forskerspørsmålene utarbeidet med utgangspunkt i en ståstedsanalyse. For å oppsummere forskerspørsmålene omhandler de hva nåsituasjonen er i det spesialpedagogiske arbeidet og hvordan ønskelig situasjon ser ut. Det siste forskerspørsmålet handler om hvilke tiltak vi ønsker for å realisere ønsket situasjon.

#### **9.1.2 Spesialpedagogenes faglige fellesskap**

Underveis i dette prosjektet har jeg funnet lite forskning som belyser spesialpedagogenes mange dilemmaer og hva slags betydning det innebærer å miste sitt faglige fellesskap. Ser at det trengs mer forskning på konsekvensene av at spesialpedagogene blir stående alene slik det ofte er i mange barnehager i dag. Hva det kan gjøre med det spesialpedagogiske tilbudet til barn som trenger ekstra støtte i hverdagen. Det var en gjenganger i refleksjonssamtalene med spesialpedagogene i dette



prosjektet, at opplevelsen av å miste sitt læringsfellesskap fører til en opplevelse av å stå alene. Uten å ha støttepersoner å kunne drøfte faglig sammen med i et fellesskap. Det fremkom av samtalene at både for egen kompetanseutvikling og fellesskapets interesser, er faglige drøftinger i fellesskap en forutsetning for å skape utvikling. En styrke spesialpedagogene i prosjektet erfarer er at når de er tettere tilknyttet barnehagene, ser de barnet i et helhetlig perspektiv i større grad enn når de er ambulerende spesialpedagoger. Ambulerende spesialpedagoger får et noe mer fragmentert innsyn i hverdagen i den enkelte barnehage. En annen styrke som fremkom underveis i refleksjonssamtalene var at å være tettere på barnet gir spesialpedagogene mulighet for en tettere relasjon med barnet. Spesialpedagogene kan veilede og støtte barnet inn i fellesskapet i større grad, og samtidig være en støtte for pedagoger og øvrig personell i barnehagen. Inkluderingsdebatten handler for meg om at spesialpedagogen er bevisst hva som er det beste for barnet og hva barnet har behov for, enten det er deltakelse i fellesskapet eller i mindre grupper.

I fagartikkelen *Spesialpedagogisk kompetanseutvikling* (Befring & Simonsen, 2018) karakteriseres spesialpedagogikken som [...] «samfunnets beredskap for å yte kvalifisert støtte, hjelp og rådgivning til alle som faller utenfor nådeløse normer og rammer for normalitet». Spesialpedagogene besitter en fagkompetanse til å yte hjelp og støtte til barn med særskilte behov utover det barnehagen, skolen eller samfunnet er godt nok rustet til å tilby (Befring & Simonsen, 2018). Befring og Simonsen retter søkelyset mot at det i spesialpedagogiske fag- og forskningsmiljøer foreligger påstander om at fremtidig spesialpedagogikk [...] «vil ha svært begrenset betydning i en skole med godt tilrettelagt opplæring for alle». Dette kritiseres av Befring og Simonsen (2018) som skriver at: «Men en likeverdig inkludering der alle opplever å bli verdsatt og får sine omsorgs- og opplæringsbehov ivaretatt, vil ikke være en realistisk mulighet uten spesialpedagogisk kompetanse». I dette prosjektet kom det frem at spesialpedagogene opplevde en forventning knyttet til deres rolle i barnehagen. Deres erfaringer er at det foreligger forventninger fra pedagoger og øvrig personell i barnehagen om at en spesialpedagog skal være «eksperten», en de selv kan søke råd og veiledning hos. Dette begrunnes med at spesialpedagogisk kompetanse favner om mye forskjellig kunnskap om barns vansker, behov, tilrettelegging og inkludering. Dersom skillet på allmennpedagogikk og spesialpedagogikk i fremtiden utvannes på veien, mener jeg det kan føre til at en mister spisskompetanse og et helhetlig spesialpedagogisk læringsperspektiv.

### **9.1.3 Kompetansekrav**

Næss (2019) har publisert en kronikk *Rett til spesialundervisning – gir rett til hva?* Hvor hun retter søkelyset mot kvalifisert spesialpedagogisk kompetanse. Næss skriver at i opplæringen av barn og

unge kreves det ulik kompetanse som kan utfylle hverandre. «Spesialpedagog må bli en beskyttet tittel, og det må tilrettelegges for tett samarbeid mellom spesialpedagoger og pedagogene i barnehage og skole» (Næss, 2019). Næss påpeker at dersom retten til spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning skal være en reell rettighet, må det innføres [...] «kompetansekrav om formell spesialpedagogisk kompetanse for å kunne gi spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning». Samtidig understreker Næss (2019) viktigheten av praksis og kvalitetskrav i de spesialpedagogiske utdanningene. På den måten sikre tilstrekkelig kunnskap om barns behov, læringsutfordringer – og muligheter, samt individuelle vansker.

#### **9.1.4 Inkluderingsdebatten**

Spesialpedagogene som deltok i mitt prosjekt var tydelig på at for barna er gevinstene store ved å ha spesialpedagoger i barnehagen. Men funnene fra prosjektet viser at så lenge det kun er en spesialpedagog i hver barnehage, mistes eget læringsfellesskap samt at tilhørighet til andre støttepersoner faller bort. Det er lett å tenke at inkluderingsdebatten og spenningsfeltet i spesialpedagogikken i dag kunne vært annerledes dersom fokuset fra nasjonale myndigheter hadde vært større på ressurser på det allmennpedagogiske -og spesialpedagogiske feltet.

Inkluderingsdebatten i dagens spesialpedagogiske felt i Norge retter søkelyset på organisering av støttepersonell for barn med behov for spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Åmot og Mørland (2017) påpeker i sin kronikk i Adresseavisen (publisert 28.08.2017) at dersom målet i inkluderingsdebatten er at alle barn skal være sammen hele tiden beveger vi oss i feil retning. Videre understrekes betydningen av tilgjengelig spesialpedagogisk kompetanse i barnehagen til enhver tid. De skriver i kronikken: «Det som må styre tildeling, organisering og ressursbruk i forhold til spesialpedagogisk hjelp er barns behov og rettighet» (Mørland og Åmot, 2017). Slik jeg forstår Åmot og Mørland (2017) kan en organisering med ambulerende spesialpedagoger føre til en mer fragmentert støtte ved at spesialpedagogene forflytter seg mellom barnehager og det er lite ressurser til hvert enkeltvedtak. Slik jeg ser det er spesialpedagoger som er plassert eller ansatt ute i barnehagene bedre rustet til å kjenne barnets behov, for på den måten kunne vurdere deltakelse i fellesskapet. Samtidig som jeg tenker at for å ivareta spesialpedagogenes arbeidssituasjon, til det beste for barnet, trengs det mer ressurser og et miljø bestående av flere spesialpedagoger i barnehagen. Et av funnene i dette prosjektet viser også at organisering i form av klare, tydelige rammer er forutsetninger som fremmer læring og utvikling, som er av betydning for utførelse av det spesialpedagogiske arbeidet. Jeg opplever at vi trenger mer forskning på dette området for å belyse hvordan arbeidssituasjonen oppleves for gruppen med spesialpedagoger.

### **9.1.5 Kompetanseløftet og samarbeid**

Etter opprettelse av Kompetanseløftet (Utdanningsdirektoratet, 2022) vil den spesialpedagogiske kompetansen blant pedagoger og øvrig personell i barnehagen øke, noe som kan føre til at det fremtidig ikke oppleves like ensomt. Målet med Kompetanseløftet er at «alle barn og elever opplever å få et godt tilpasset og inkluderende tilbud i barnehage og skole» (Utdanningsdirektoratet, 2022). For å oppnå dette målet understrekes det at alle i laget rundt barnet og eleven må jobbe sammen for å skape et inkluderende fellesskap. Dette gjelder barnehage, skole, PPT og andre tverrfaglige instanser for å ivareta barnets behov på best mulig måte. I tillegg står det beskrevet i Kompetanseløftet at «Ansatte i barnehager og skoler trenger kompetanse til å forebygge utenforskap, fange opp utfordringer og gi et inkluderende og tilpasset pedagogisk tilbud til alle, inkludert de som har behov for særskilt tilrettelegging» (Utdanningsdirektoratet, 2022). Kompetanseløftet har som mål å ha en gradvis oppbygging frem til 2025, for deretter bli en varig ordning. Innen 2025 skal alle kommuner og fylkeskommuner ha opparbeidet tilstrekkelig spesialpedagogisk kompetanse og god inkluderende praksis. (Utdanningsdirektoratet, 2022) Det vil ta tid før det jevnes ut med spesialpedagogisk kompetanse, så i mellomtiden er det viktig å være bevisst hvordan samarbeidet i laget rundt barnet og eleven kan fungere best mulig. Kommunesektorens interesseorganisasjon [KS] (2021, 18.mars) publiserte på egen nettside at enten vi representerer kommune, fylkeskommune, organisasjoner eller andre støttetjenester må vi [...] «minne oss alle på at barn og elever må være i sentrum for arbeidet med kompetanseløftet og kompetanseplanleggingen». Det er viktig å se tjenester i sammenheng samt arbeide på tvers av fagtjenester for å utnytte den ulike kompetansen. Nasjonale føringer er tydelige på at kommuner, fylkeskommuner og private eiere skal ha samarbeidskompetanse for å kunne bygge et godt lag rundt barna og elevene (Utdanningsdirektoratet, 2022).

### **9.1.6 Tverrfaglig samarbeid**

Åmot og Bjerklund (2018) påpeker viktigheten av et tverrfaglig og tverretatlig samarbeid for å sikre et best mulig utviklings – og oppvekstilbud for barn med særskilte behov. Hilleshøy (referert i Åmot og Bjerklund, 2018) hevder at i dag [...] «fremstår allmennpedagogikk og spesialpedagogisk arbeid i barnehagen som separate områder, ofte med manglende dialog og samarbeid mellom aktørene». I artikkelen retter Åmot og Bjerklund (2018) søkelyset mot større samarbeid mellom barnehage og spesialpedagoger. I tillegg påpeker de at ansatte i barnehagen bør få spesialpedagogisk kompetanseheving for i større grad legge til rette for inkludering i læringsfellesskapet i barnehagen. Dette er i tråd med Kompetanseløftet (Utdanningsdirektoratet, 2022) som er et langsiktig kompetanseløft på det spesialpedagogiske feltet. Kompetanseløftet skal bidra til at den

spesialpedagogiske kompetansen er tett på barna for å kunne gi et inkluderende og tilpasset pedagogisk tilbud (Utdanningsdirektoratet, 2022).

### 9.1.7 Læringsfellesskap

En studie foretatt av Marit Uthus (2014) omhandler spesialpedagogers arbeidsforhold. Studien viser at for spesialpedagogene er det ingen motsetning mellom å satse på en bedre tilpasset opplæring innenfor det ordinære tilbudet, og samtidig anerkjenne behovet for spesialpedagogisk praksis, spesialundervisning og segregerte opplæringstiltak (Uthus, 2014, s.164). Hensynet til den enkelte elev i et individorientert perspektiv, og hensynet til eleven som en del av et læringsfellesskap, trenger ikke, i følge Uthus, å stå i et motsetningsforhold. Uthus skriver at det er stort mangfold og store variasjoner i behov og læreforutsetningene hos elevene. Av den grunn må det jevnlig vurderes hva som gir best forutsetninger for læring for elevene, enten det er hele eller deler av opplæringen i segregerte tiltak. (Uthus, 2014, s. 164)

En annen studie på spesialpedagogers rolle i skolen (Uthus, 2020) viser at de deltakende spesialpedagogene opplever trivsel i sitt arbeid og det er preget av sterk verdibasert motivasjon. Spesialpedagogene opplever en nærhet til elevene som gir verdifull innsikt i elevenes behov i et helhetlig perspektiv. Funnene i studien viser at spesialpedagogene opplever at de har det som skal til for å kunne bidra til læring og utvikling for elevene i et inkluderende fellesskap (Uthus, 2020). Likevel viser studien at deres spesialpedagogiske kompetanse ikke verdsettes og at utfordringene de opplever er nedprioritering av skolens spesialundervisning. Dette forstås i lys av systemorienterte nasjonale føringer, der hvor spesialundervisning og spesialpedagogen oppfattes å stå i veien for inkludering. (Uthus, 2020) Uthus påpeker den skvisen spesialpedagogene står i. En skvis mellom hva de selv ser og opplever er det beste for eleven og forventet inkludering i læringsfellesskapet i klasserommet.

«Spesialundervisning slik våre spesialpedagoger ønsker å praktisere den, har mål om å ivareta elevenes individuelle behov og forutsetninger, og de ser dette som en nødvendig forutsetning for å kunne bidra til at elevene opplever å mestre og ta del i læringsfellesskapene». (Uthus, 2020)

Sitatet viser at inkluderingsdebatten må handle om flere faktorer enn hvor elevene er plassert, innenfor eller utenfor ordinær opplæring (Uthus, 2020).

Edvin M. Eriksen har skrevet et debattinnlegg (publisert 15.02.2021) *Omorganisering av det spesialpedagogiske støttesystemet - fra idé om effektivisering til kommunal virkelighet* om hvor han

drøfter det spesialpedagogiske støttesystemet. Han beskriver en enighet i det spesialpedagogiske feltet om at høy kompetanse tettest mulig på det enkelte barnet er en avgjørende faktor i inkluderingsdebatten. Likevel, slik jeg leser det, stiller han seg kritisk til samsvaret mellom mål og ressurser. Eriksen (2021) skriver at utfordringen ligger nå i at ansvaret for spesialpedagogiske utfordringer overtas av kommunal PP – tjeneste. Dette var noe som tidligere var ivaretatt av det statlige spesialpedagogiske støttesystemet, Statped. Utfordringen fremover [...] «er å gi kommunene plikt og mulighet til å tilsette spesialpedagoger i skoler og barnehager» (Eriksen, 2021). Slik funn i dette prosjektet viser, kan det tyde på at arbeidssituasjonen til spesialpedagogene kunne opplevdes annerledes dersom det hadde vært flere spesialpedagoger ansatt eller plassert ut i samme barnehage. Da kunne behovet for et læringsfellesskap og støttepersoner vært ivaretatt. Debattinnlegget (Eriksen, 2021) omhandler det spesialpedagogiske arbeidet til PP – tjenesten [PPT] i skolen, men jeg tenker det er overførbart til spesialpedagogene i barnehagen i forhold til der hvor han skriver [...] «PP – tjenesten skal være betydelig tettere på ...» Eriksen problematiserer omstruktureringen av kompetanse fra Statped og over til PPT. I innlegget stiller han spørsmålstegn ved tanken bak i forhold til ressursbruk i et allerede presset PPT; Eriksen skriver: «PP-tjenesten skal bli barnehage- og skoleintern».

Innledningsvis i Meld. St. 6 (2019-20) «*Tett på-tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*», finner vi følgende krav og forventninger til «det nye kommunale støttesystemet»:

«Barnehager og skoler skal, i samarbeid med det lokale støttesystemet, være rustet til å møte mangfoldet blant barn og elever. Et lokalt støttesystem kan bestå av for eksempel pedagogisk-psykologisk tjeneste (PP-tjenesten) og helsestasjons- og skolehelsetjenesten. Barnehage, skole og støttesystemet skal samarbeide om å yte tjenester til barn og unge med ulike behov. Et fellestrekk for de viktigste tiltakene i meldingen er å bringe kompetansen nærmere barna og elevene.» (s. 2)

Selv om den spesialpedagogiske kompetansen i barnehager og skoler øker vil det ta tid å opparbeide denne kompetansen. Slik jeg ser det besitter spesialpedagoger likevel en større og bredere kompetanse som det tar tid å opparbeide seg. Dette prosjektet som er basert på tre spesialpedagoger er et lite prosjekt, sett i forhold til antall deltakere. Likevel viser funn i dette prosjektet at det å miste tilhørighet i et læringsfellesskap oppleves utfordrende og at en blir stående alene i saker hvor det hadde vært ønskelig med støttepersoner.

### 9.1.8 Behov for spesialpedagogisk hjelp

Alle barn har rett til spesialpedagogisk hjelp i barnehagen (Barnehageloven, §19). Statlige føringer understreker at barnehagen skal være en inkluderende arena (Rammeplan for barnehagen, 2017). Med utgangspunkt i Meld. St. 6 (2019 – 2020) «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO» er det vedtatt en omstrukturering av det spesialpedagogiske støttesystemet rundt barnet og eleven. Hovedkonklusjonen i stortingsmeldingen er at kompetansen må være «tettere på» det enkelte barn (Meld. St.6, 2019- 2020). Barn som har behov for spesialpedagogisk hjelp kan ha utfordringer med å være en del av et stort fellesskap og har derfor behov for skjerming i korte eller lengre perioder. Andre barn kan ha behov for tett voksenstøtte og smågrupper, noe som gir trygghet og gode rammer for å delta i samspill og lek med andre barn. Felles for disse barna er at de ofte har behov for voksenstøtte for å utvikle samspills – og språkferdigheter til å mestre leken og samhandling med andre barn. (Åmot & Mørland, 2017) Funn i dette prosjektet tyder på at omorganiseringen av det spesialpedagogiske teamet er foretatt på bakgrunn av nasjonale føringer om at den spesialpedagogiske hjelpen skal være tettere på barna i barnehagen. Samtidig viser også funn at organisering av den spesialpedagogiske hjelpen er av betydning for å ivareta spesialpedagogers tilhørighet i et faglig fellesskap.

I 2018 kom Nordahl rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge* (Nordahl m.fl., 2018). Rapporten konkluderte med at eksisterende spesialpedagogisk praksis består av et ekskluderende system. Noe av det som trekkes frem er at organiseringen og det faglige innholdet skaper en manglende tilhørighet i praksisfellesskapet for barn og unge. Samtidig peker rapporten på manglende kompetanse hos ansatte i barnehage og skole, og at det at i mange barnehager brukes ambulerende spesialpedagoger. Funn i mitt prosjekt kan tyde på at hos ambulerende spesialpedagoger ivaretas tilhørigheten i et faglig fellesskap i større grad. Spesialpedagogene informerte i samtalene vi hadde om en tidligere ordning hvor de arbeidet på den måten. Spesialpedagogene hadde god faglig nytte av det, nettopp fordi de hadde et felles tilholdssted hvor de ukentlig hadde møter samt traff hverandre jevnlig. Her hadde de mulighet for å kunne drøfte i fellesskap samtidig som de kunne støtte hverandre i utfordrende saker.

Dessuten konkluderer Nordahl rapporten med at mange barn i barnehagen møter [...] «voksne med lite formell spesialpedagogisk kompetanse». (Nordahl m.fl., 2018) Videre står det i rapporten at: «Det spesialpedagogiske tilbudet organiseres i noen grad utenfor fellesskapet, særlig ved at den spesialpedagogiske hjelpen i en del tilfeller gis av spesialpedagoger som ikke er ansatt i barnehagen. Dette kan virke stigmatiserende og lite sosialt inkluderende». (Nordahl m.fl., 2018) Dette har

prosjektet har hatt spesialpedagogenes perspektiv og ikke barneperspektivet. Likevel kom vi inn på gevinstene for barn med særskilte behov å ha spesialpedagoger ansatt i barnehagen. Min mening er at spesialpedagoger som er plassert ute i barnehagen, har en genuin mulighet til å bygge relasjoner til barnet og eleven. Ved å være tettere på, er en i stand til å oppdage og se barnet i en helhetlig kontekst og ikke i et fragmentert perspektiv.

### 9.1.9 Relasjonsbygging

Roland (2016) benytter begrepet *relasjonsvarme* som jeg tenker bør beskrive enhver lærer – elev forhold, eller spesialpedagog – barn forhold. I prosjektet kom det til stadighet frem i refleksjonene, hvor opptatt spesialpedagogene var av barnets beste og at det skulle komme barna til gode at spesialpedagogene utviklet seg faglig i fellesskap. Med utgangspunkt i tidligere forskning som støtter opp under viktigheten av at spesialpedagogene må bli en del av barnehagens grunnbemanning for å imøtekomme en inkluderende praksis (Åmot & Mørland, 2017), tenker jeg at relasjonsbygging er viktig i denne sammenheng. For at spesialpedagogen skal kunne gi barn som har behov for spesialpedagogisk hjelp må relasjonen bygges «stein for stein». Det er viktig å bruke god tid på å bli kjent med barnet. Ved å være ansatt i barnehagen ser en barnet i større deler og ulike kontekster i løpet av dagen samt at en kommer tettere på foresatte og ansatte. Dette gir stor verdi for støtte og oppfølging. Likevel, sett ut fra funn i dette prosjektet, medfører det mye ensomhet i jobben som spesialpedagog. Manglende tilhørighet i et faglig fellesskap oppleves for spesialpedagogene i dette prosjektet noe ensomt når støttepersoner uteblir.

Nordahl rapporten (Nordahl m.fl., 2018) retter søkelyset mot noe av essensen dette prosjektet har forsøkt å belyse, nemlig utfordringer knyttet til nedskalering av Statped, samt kommunenes ansvar for at den spesialpedagogiske hjelpen kommer «tettere på barn» og unge. Med bakgrunn som barnehagelærer i mange år ser jeg store gevinster for enkeltbarnet og barnegruppen, at det blir ansatt spesialpedagoger ute i barnehagene. Gevinster som relasjonsbygging og at spesialpedagogene blir godt kjent med barnet, miljøet rundt barnet i den enkelte barnehage, samt mulighet for tettere kontakt med foresatte. I tillegg til disse faktorene kan den spesialpedagogiske hjelpen benyttes forebyggende i barnehagen. På den annen side problematiseres nedskaleringen av Statped, slik jeg ser det, at et stort ansvar hviler på den enkelte kommune. Her kan variasjonene bli store fra kommune til kommune, ut fra ressurser og økonomi. Erfaringer fra dette prosjektet er at dersom det hadde vært flere spesialpedagoger i hver barnehage kunne det avlastet pedagoger. Fokuset kunne vært større på systemnivå fremfor individnivå. Jeg undrer meg over, etter mange år i barnehagen, om dersom fokuset hadde vært større på systemnivå rundt i barnehagen, ville kanskje færre barn ville hatt behov

for spesialpedagogisk hjelp. Flere spesialpedagoger i barnehagen ville kunne bety at det ville være større ressurser til å arbeide forebyggende og samtidig beholdt et spesialpedagogisk faglig fellesskap.

### **9.1.10. Organisering**

I dette prosjektet har spesialpedagogene tidligere arbeidet som ambulerende spesialpedagoger men er nå plassert ut i en barnehage. Fokuset har vært på hvilken innvirkning det har for spesialpedagogene å miste sitt læringsfellesskap. Dersom spesialpedagogene blir en del av personalet i barnehagen kan det, i følge Åmot og Mørland (2017) gi større rom for inkludering. Samtidig vil det da være fagpersoner med kompetanse på ulike funksjonsnedsettelse, noe som vil være av stor verdi for enkeltbarnet og barnegruppen.

## **9.2 Metodisk drøftingsdel**

I dette prosjektet valgte jeg å ha et kvalitativt design på oppgaven. Dette fordi jeg ønsket medforskernes opplevelse av omorganiseringen og deres arbeidshverdag som spesialpedagoger. Jeg anser SØT modellen som en av mange mulige verktøy i en slik endringsprosess. Min opplevelse er at modellen har gitt rom for mange faglige refleksjoner og er en konkret og lettforståelig modell.

Et kvalitativt design som aksjonsforskning gjør at en som forsker kommer tettere på de en forsker sammen med. (Ness & v. Heimburg, 2021) I tillegg fører metoden til at en kan gå mer i dybden, noe jeg erfarte i mitt prosjekt. Gjennom mange refleksjonsrunder fremkom det mange faglige drøftinger og refleksjoner. Jeg har reflektert over valg av aksjonsforskning som metode for å besvare min problemstilling og forskerspørsmål. Min opplevelse i ettertid av prosjektet er at det var et godt metodevalg. Dette på bakgrunn av at jeg ønsket medforskernes opplevelser og refleksjoner i et utviklings – og læringssamarbeid. Aksjonsforskning som metode opplever jeg ga rom for refleksjon i samarbeid med andre gjennom å benytte meg selv som instrument. Ved å legge til rette for spesialpedagogenes refleksjoner, gjøre det visuelt og at vi i samarbeid skapte veggaviser gjorde at det ble faglige refleksjoner og drøftinger.

### **9.2.1 Egen rolle i prosjektet**

En sentral utfordring knyttet til validitet i dette prosjektet er bevisstheten omkring min rolle som tilrettelegger. Jeg har reflektert mye rundt verktøyene jeg har benyttet, eksempelvis SØT modellen og malene for loggene. Om jeg i planleggingsfasen la godt nok til rette for at deltakerne kunne beskrive egne refleksjoner og erfaringer konkret nok. Dette for å ivareta validiteten på forskningen. Grimen (referert i Sylte, 2017) problematiserer forskerrollens betydning for validiteten i kvalitativ forskning. Dette ved at det ikke lar seg reproducere og stiller da spørsmålsteget ved objektiviteten til



resultatene. I mitt prosjekt har jeg gjennom ulike sitater, utdrag fra fellesfortellinger, samt bilder fra pedagogiske soler og veggaviser, forsøkt å gjøre prosessen transparent. Dette for å ivareta validiteten.

### 9.2.2 Dokumentasjon i prosjektet

Analyseprosessen er grundig beskrevet slik at det skal være tydelig for leseren hvordan jeg har kommet frem til de resultatene jeg har. Veggaviser, pedagogiske soler utdrag fra fellesfortellinger er tatt med for å vise noe av dokumentasjonen for oppgaven. I tillegg har jeg trukket frem mange sitat drøftingen tar utgangspunkt i. I følge Sylte (2017) er troverdig dokumentasjon av særlig betydning for å ivareta validiteten. Presentasjonen av funnene er basert på skriftlig datamaterialet fra spesialpedagogene og meg som tilrettelegger.

Som nevnt i metoddelen var aldri tanken at medforskerne skulle være med å designe forskningen eller delta i den endelige analysen. Premissene ble satt av meg på forhånd gjennom valg av tema, metodisk design og problemstilling. I ettertid ser jeg at dersom medforskerne i større grad hadde medvirket til aksjonsforskningens design, kunne resultatdelen muligens fremstått annerledes. Spesielt når det gjelder bruk av valgte arbeidsmåter som SØT modellen. Valg av forskerhåndverket i dette prosjektet, kan lett ha et problemfokus i den grad at det letes etter problem og utfordringer som skal løses. Samlet i datamaterialet ser jeg et negativt fokus på omorganiseringen. Dette finnes i eksempelvis sitater som [...] «lite eller ingen møteplasser for fagdeling», «lite rom for faglig videreutvikling» (Veggavis 11.01.23), eller «stort gap mellom drøm og virkelighet i organisering og gjennomføring» (Veggavis 25.01.23). Slik jeg ser det kan en årsak være premissene jeg som forsker la i forkant av prosjektet ved å velge en problemløsningsmodell. Utfallet kunne blitt annerledes dersom metodevalget hadde hatt en annen vinkling enn gapanalyse. Mine valg av metoder har betydning for hvilke resultater jeg får da jeg har benyttet en problemløsningsmodell med utgangspunkt i en uro, et problem som det ønskes å finne tiltak på. Dette ut ifra hva slags ønsker en har. Disse ønskene baseres på enkeltpersoners og en liten gruppe menneskers ønske om å skape mening for seg selv og sine kollegaer i et profesjonsmiljø.

Mitt vitenskapsteoretiske utgangspunkt var et hermeneutiske perspektiv. Eikeland (referert i Sylte, 2017) påpeker at for å sikre validitet er det viktig at deltakerne er nøye med å dokumentere aksjonene konkret. Dokumentering av aksjonene har i dette prosjektet vært korrekt gjengitt, og jeg var bevisst på at ikke noe av betydning skulle utelates eller endres på. En viktig faktor i aksjonsforskning er, ifølge Levin (2017), at forskningen er transparent. Det må være mulig å ettergå analysearbeidet i forskningsprosessen. Levin nevner at aksjonsforskning er bundet av konteksten, men at den likevel

har en overføringsverdi til andre kontekster. I dette prosjektet tenker jeg at selv om antallet med spesialpedagoger som deltok, så har prosjektet og spesialpedagogenes opplevelser, en overføringsverdi. Jeg vil tro at mange av beskrivelsene og opplevelsene er gjenkjennbare for andre spesialpedagoger. Levin (2017, s. 28) benytter begrepet «kvalitet» for å si noe om forskningens troverdighet. Slik jeg forstår det omhandler det om en kan stole på forskningens resultater. I dette prosjektet har jeg vært bevisst gjengivelse av korrekthet i kartleggingsfasen. Jeg har benyttet koding av datamaterialet og tatt med eksempler fra dette i analysedelen, nettopp for å gjøre den delen så transparent som mulig. Det er også viktig å påpeke at alle sitater er korrekt gjengitt fra spesialpedagogenes og mine skriftlige arbeider i prosessen. Samtidig ser jeg at fellesfortellingene som har blitt skrevet av meg, med utgangspunkt i spesialpedagogenes skriftlige logger, kan være et resultat av hvordan jeg har fortolket det jeg har lest.

### **9.2.3 Refleksjoner over prosjektet**

I forkant av prosjektet hadde jeg en forforståelse og en antakelse om resultat av denne forskningen og omorganiseringen av det spesialpedagogiske teamet. Antakelsen gikk ut på at når spesialpedagogene blir ansatt i barnehagen kan det oppleves ensomt ved at en mister fagfellesskapet og den faglige tilhørigheten sammen med andre, dersom det ikke er flere med samme profesjon. Gjennom dette prosjektet ser jeg at det sammenfaller med funn, noe jeg underbygger med følgende sitat: [...] «rotløs, manglende tilhørighet» (Logg, 11.01.23). Ser at det er avhengig av forskningens omfang og at utvalget deltakere har vært lite. Jeg er klar over at dersom utvalget hadde vært større eller andre spesialpedagoger hadde deltatt, er det ikke sikkert det ville sammenfalt med mine antakelser. Prosjektet har gitt muligheter til gode drøftinger ettersom vi har vært en liten gruppe som har vært trygge på hverandre. Spesialpedagogene kjente hverandre fra før og jeg kjente også til de fra tidligere arbeid. I dette prosjektet så vi dette som styrke ved at vi kom tett på hverandre og fikk reflektert over hverandres opplevelser og erfaringer satt i system. Som nevnt i teoridelen skriver Bjørnsrud og Gjems (2019) at viktige faktorer for å fremme utvikling og læring i et fellesskap er preget av at deltakerne støtter, utfordrer og viser interesse for hverandre.

Det etiske perspektivet ved at en kommer tett på de en forsker sammen med gjennom aksjonsforskning har jeg reflektert over. Relasjonenes betydning er avgjørende i et handlingsorientert forskningssamarbeid. I mitt prosjekt har samarbeidet bestått av positive relasjoner, noe som ifølge loggene, har ført til at de har åpnet seg gjennom refleksjoner og tanker over egen arbeidssituasjon. Jeg reflekterer over om dette kan komme av at jeg er utenforstående og ikke arbeider sammen med spesialpedagogene i det daglige. På den annen side kunne det også gjort til at samarbeidet ble

vanskelig og utfordrende ved at jeg som forsker skulle inn og bidra i et fagfellesskap jeg ikke var en del av. Min erfaring er at en som forsker må være ydmyk i forhold til konsulentrollen og hvordan en leder samarbeidet i endringsprosessen.

Min erfaring er at modellen var et nyttig verktøy for å få frem deltakernes refleksjoner. Modellen er en brobygging mellom nåsituasjon og hvordan en ønsker det skal være. I prosjektet ble det kartlagt hvordan det opplevdes for spesialpedagogene akkurat nå, en stund etter omorganiseringen, og hva som fremkom av ønsker for tiden fremover. I prosjektet valgte jeg datainnsamlingsmetoder som pedagogiske soler, veggaviser, logger og fellesfortellinger. I etterkant av prosjektet oppdaget jeg at dersom jeg skulle gjort det om igjen ville jeg endret noe på arbeidsmåtene. Jeg ville endret intervallet mellom andre og tredje møte til to uker slik som første periode. Dette etter egne tanker om at tiden nok ville være knapp til å gjennomføre ulike tiltak, men også etter tilbakemeldinger fra logger.

## 10. KONKLUSJON OG OPPSUMMERENDE KOMMENTARER

Denne oppgaven har belyst hvilken betydning det har for tre spesialpedagoger å miste sitt læringsfellesskap. Aksjonsforskningsprosjektet har vist at det å stå utenfor et faglig fellesskap kan være krevende. Oppgaven er et bidrag inn i samfunnsdebatten om spesialpedagogikkens fremtidige utvikling. (Utdanningsdirektoratet, 2022)

For å besvare problemstillingen *Hvordan har omorganiseringen av det spesialpedagogiske teamet hatt betydning for spesialpedagogene? – og hvordan tenker de at de kan eventuelt endre slik situasjonen er i dag?* har jeg gjennom aksjonsforskningsprosjektet tatt i bruk SØT modellen som et utgangspunkt for å innhente datamaterialet. Dette i samarbeid med tre spesialpedagoger. I oppgaven har jeg argumentert for spesialpedagogens rolle i barnehagen i tråd med dagens samfunnsdebatt knyttet til inkluderingsperspektivet. Funn i dette prosjektet har vist hvilken betydning det innebærer for spesialpedagogene å miste tilhørighet i et faglig fellesskap. Spesialpedagogene fremhevet til stadighet i refleksjonssamtalene, og det fremkom i det skriftlige datamaterialet, at det å miste støttepersoner og et læringsfellesskap gir opplevelsen av å bli stående alene. Stående alene uten å ha støttepersoner å kunne henvende seg til i utfordrende saker, ei heller ingen å kunne drøfte spesialpedagogiske dilemmaer med. Det å være en del av et læringsfellesskap fremmer utvikling og læring både på individnivå, men også i organisasjonens praksis. Bjørnsrud og Gjems (2019) underbygger dette ved å kalle det en *delingskultur*. I et læringsfellesskap deles kunnskap og erfaringer blant deltakerne, noe som fremmer utvikling og et mulighetsfokus.

Samlet viser teorien i denne oppgaven at et lærende fellesskap bestående av en samarbeidende kultur gir store gevinster enkeltvis, men også for fellesskapet. Et lærende fellesskap beskrives av Bjørnsrud og Gjems (2019) som at aktørene på egen arbeidsplass samarbeider for å fremme læring og tilegnelse av kunnskap. De peker på at ulikheter i kunnskap og erfaringer bidrar til å fremme utvikling og læring. Et positivt samarbeid kan gi en opplevelse av trygghet samt å være en del av et fellesskap som meningsfullt. Å tilhøre et fellesskap bidrar til en opplevelse av samhold og tilhørighet med andre mennesker. (Kversøy & Hartviksen, 2018)

Oppsummeringsvis viste et annet funn at organisering og struktur er av stor betydning for utøvelse av det spesialpedagogiske arbeidet ute i barnehagene. Mangelen på klare og tydelige rammer viste spesialpedagogenes frustrasjon over manglende ledelse og organisering av spesialpedagogene i kommunen. Et tredje funn i dette prosjektet var igangsettelse av en prosess for spesialpedagogene for å øke samarbeidet med alle spesialpedagogene i kommunen. Herunder hvordan møtестruktur, agenda

samt ansvarsfordeling er faktorer som spiller positivt inn i en endringsprosess. Dette er forutsetninger som fremmer læring og tilegnelse av kunnskap enkeltvis, men også for fellesskapet (Bjørnsrud & Gjems, 2019). Det siste funnet omhandlet spesialpedagogenes erfaring med aksjonsforskning som metode. Forskerspørsmålene ble besvart gjennom bruk av SØT modellen som tok oss gjennom en ståstedsanalyse, samt så på ønsker og muligheter for det spesialpedagogiske arbeidet. Funnene viste at erfaringene med aksjonsforskning ga et mulighetsfokus gjennom refleksjon og samarbeid, noe som bidro til utvikling av et lærende fellesskap.

Min konklusjon på dette prosjektet er at i samfunnsdebatten er det viktig å belyse spesialpedagogers erfaringer og perspektiver på inkludering. Spesialpedagogene er en gruppe fagpersoner med spisskompetanse på spesialpedagogiske perspektiver og barn og elevers tilpassede opplæring. Dagens samfunnsdebatt omhandler barns deltakelse i fellesskapet i barnehage og skole, vs. individuell eneundervisning eller smågrupper. Samtidig er det viktig å påpeke at ved å ansette spesialpedagoger i barnehagen, styrkes utøvelsen av det spesialpedagogiske arbeidet ved at en kommer «tettere på» barnet og eleven. Ved å være «tett på» har en gode forutsetninger for å oppdage og identifisere barn og elevers behov, vansker og muligheter, sett i et spesialpedagogisk perspektiv. Likevel er det et paradoks i samfunnsdebatten at nasjonale føringer, gjennom Meld. St. 6 (2019 – 2020), vektlegger tidlig innsats og spesialpedagogisk kompetanseheving, men likevel omhandler ikke fokuset et kompetansekrav på å utøve spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning. Tradisjonelt i norske kommuner er det en vanlig praksis at spesialpedagogene arbeider ambulerende. Ved å ansette flere spesialpedagoger i den enkelte barnehage, ville forskjellen kunne utjevnes og spesialpedagogene ville komme tettere på det enkelte barn og elev. Dette ville gi mulighet for å identifisere behov og eventuelle læringsvansker og-muligheter på et tidligere tidspunkt. Selv om funnene i dette prosjektet ikke kan generaliseres, mener jeg likevel de har en overføringsverdi, i den forstand at andre spesialpedagoger kan kjenne seg igjen i beskrivelsene samt analysene av spesialpedagogenes erfaringer.

Fremover mener jeg det trengs mer forskning knyttet til hvordan inkluderingsdebatten påvirker arbeidssituasjonen til spesialpedagoger. I det videre arbeidet ville det være interessant å studere den relasjonelle kompetansen hos spesialpedagoger samt betydningen av denne for barn og unge med særskilte behov.

## 11. LITTERATURLISTE

Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64). Lovdata.

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>

Barnekonvensjonen. (2013). *FNs konvensjon om barnets rettigheter. Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Barne – og familiedepartementet.

Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening?* Barneombudet.no

<https://www.barneombudet.no/vart-arbeid/publikasjoner/uten-mal-og-mening-om-spesialundervisning-i-norsk-skole>

Baardsgaard, E. (2019). *Hvordan oppleves det å jobbe som spesialpedagog ansatt i barnehagen uten kun å være knyttet til enkeltvedtak?* (Masteroppgave. Dronning Mauds Minne. Trondheim). Hentet fra

<https://open.dmmh.no/dmmh-xmloi/bitstream/handle/11250/2633569/Baardsgaard,%20%20E%20-%20MSMOP5900%20endelig.pdf?sequence=1>

Befring, E. & Næss, K-A. B. (2019). Innledning og sammenfatning. I E. Befring, K-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (6.utg., s. 23-48). Cappelen Damm AS.

Befring, E. (2019). Spesialpedagogikk – mangfoldig fag med mulighetsperspektiver og krevende utfordringer. I E. Befring, K-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (6.utg., s.51-71). Cappelen Damm AS.

Bjørnsrud, H. & Gjems, L. (2019). Praksisfelleskap for læring og profesjonsutvikling.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2021, 16.desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*.

<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

Eriksen, M. E. (2021, 15.februar). *Omorganisering av det spesialpedagogiske støttesystemet – fra idé om effektivisering til kommunal virkelighet*. Tidsskrift for Psykologi i kommunen.

<https://psykisk-kommune.no/omorganisering-av-det-spesialpedagogiske-stottesystemet-fra-id-om-effektivisering-til-kommunal-virkelighet/19.190>

Gadamer, H – G. (2010). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk..* Pax Forlag AS.

Gjems, L. (2019). Lære gjennom praksisfelleskap i barnehage, skole og profesjonell virksomhet. I Bjørnsrud, H. & Gjems, L. (Red.), *Praksisfelleskap for læring og profesjonsutvikling*. (s. 16-33). Universitetsforlaget

- Gustavsen, K. (2021). Aksjonsforskning som sosial innovasjon. I Heimburg, D. V. & Ness, O. (Red.). *Aksjonsforskning: Samskapt kunnskap som endrer liv og samfunn* (s. 83-99). Fagbokforlaget.
- Haug, P. (2017). Å møte mangfoldet i opplæringa. I P. Haug (Red.). *Spesialundervisning: Innhold og funksjon* (s. 9-27). Den Norske Samlaget.
- Haugnes, M. M. (2019). *Den ambulerende spesialpedagogen i barnehagen*. (Masteroppgave. Dronning Mauds Minne. Trondheim.  
<https://open.dmmh.no/dmmh-xmlui/bitstream/handle/11250/2633586/Haugnes%20c%20MM%20-%20MSMOP5900%20endelig.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Heimburg, D. v. & Ness, O. (2021). Aksjonsforskning: Samskapt kunnskap som endrer liv og samfunn. I Heimburg, D. V. & Ness, O. (Red.). *Aksjonsforskning: Samskapt kunnskap som endrer liv og samfunn*. (s. 19 – 31) Fagbokforlaget.
- Hersted, L., & McNamee, S., (2021). Aksjonsforskning som sosial konstruksjon. I Heimburg, D. V. & Ness, O. (Red.). *Aksjonsforskning: Samskapt kunnskap som endrer liv og samfunn*. (s. 141-153) Fagbokforlaget.
- Hiim, H. (2020). Likheter og forskjeller mellom tilnærminger til aksjonsforskning: En analyse av prinsipper og dilemmaer relatert til forskningens hensikt, utviklingsmetoder, forskerrollen og epistemologisk grunnlag i noen sentrale tilnærminger. I Gjøtterud, S., Hiim, H., Husebø, D. & Jensen, L. H. (Red.). *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster*. (s. 25-51). Cappelen Damm Akademisk.
- Holm – Nordhagen, A., Mathisen, I. H. & Buland, T. (2022, 7.desember). *Nye ambisjoner for karriereveiledning i skolen: Et utviklingsarbeid i samarbeid med praksis*. NTNU Samfunnsforskning AS.  
<https://www.google.com/search?q=Nye+ambisjoner+for+karriereveiledning+i+skolen%3A+Et+utviklingsarbeid+i+samarbeid+med+praksis.+NTNU&oq=Nye+ambisjoner+for+karriereveiledning+i+skolen%3A+Et+utviklingsarbeid+i+samarbeid+med+praksis.+NTNU&aqs=chrome..69i57.1212j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>
- Hummelvoll, J. K. (2021). Handlingsorientert forskningssamarbeid: Kan lokal erfaring konverteres til sentral kunnskap? I v. Heimburg, D. & Ness, O. (Red.). *Aksjonsforskning: Samskapt kunnskap som endrer liv og samfunn*. (s. 157-169). Fagbokforlaget.
- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2019). *Mellom ordene: Kommunikasjon i profesjonell praksis*. 2.utgave. Gyldendal Norsk Forlag.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R., (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. (3. utgave). Fagbokforlaget.

- Kommunesektorens interesseorganisasjon [KS]. (2021, 18.mars). *Kompetanseløftet krever strategisk kompetanseplanlegging i kommunen*.  
<https://www.ks.no/fagomrader/barn-og-unge/barnehage-og-skolemiljo/kompetanseloftet-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis-krever-str>
- Krogh, T. (2009). *Hermeneutikk: Om å forstå og fortolke*. Gyldendal Akademisk.
- Kruke, E. (2022). (Prosjektbeskrivelse). Universitetet i Sørøst- Norge  
Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver*.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Kvale, S. (2015). Validitet som sosial konstruksjon. I S. Kvale & S. Brinkmann. *Det kvalitative forskningsintervju*. 3.utgave. (s. 272-294). Gyldendal Norsk Forlag.
- Kversøy, K. S. & Hartviksen, M. (2018). *Samarbeid og konflikt: to sider av samme sak*. (2. utgave). Fagbokforlaget
- Kversøy, S. K. (2015) *Metodeeksperimenter med radikal medvirkning i utdanning og forskning Et aksjonsforskningssamarbeid med et kull masterstudenter i yrkespedagogikk*. (Doktoravhandling. Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitetet).  
[https://rucforsk.ruc.dk/ws/portalfiles/portal/56311434/kversoy\\_fin.pdf](https://rucforsk.ruc.dk/ws/portalfiles/portal/56311434/kversoy_fin.pdf)
- Kversøy, K. (2018, 2.desember). *Relevant forskning for hvem? Relevans for dem forskningen involverer gjennom utvidede muligheter for medvirkning*. Utdanningsforskning.no.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/relevant-forskning-for-hvem-relevans-for-dem-forskningen-involverer-gjennom-utvidede-muligheter-for-medvir>
- Levin, M. (2017). Aksjonsforskning som forskning – epistemologiske og metodiske utfordringer. I Gjøtterud, S., Hiim, H., Husebø, D. & Jensen, L. H. Steen – Olsen, T. H., Stjernstrøm, E. (Red.). *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold*. (s. 27-42). Cappelen Damm Akademisk.
- Læringsmiljøseneteret. (2022, 29.mars). *Ambulerende team – utvikling av læringsmiljøet*. Universitetet i Stavanger.  
<https://www.uis.no/nb/laringsmiljosenteret/ambulerende-team-utvikling-av-laeringsmiljoet>
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Nilsen, S. & Bjørnsrud, H. I. (2018, 26.oktober). *Tanker om fremtidens spesialpedagogikk – et tilsvaer til Nordahl – rapporten*. Utdanningsnytt.no  
<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-spesialpedagogikk/tanker-om-fremtidens-spesialpedagogikk---et-tilsvaer-til-nordahl-rapporten/110240>



- Nordahl, T. mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget. Hentet fra <https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/blogs.dir/215/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.0>
- Næss, K- A. B. (2019, 31.juli).  *Rett til spesialundervisning – gir rett til hva?* Aftenposten. <https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/QoEWdQ/rett-til-spesialundervisning-gir-rett-til-hva-kari-anne-b-naess>
- Reiling, B. R., Wendelborg, C. (2015). *Barn med særlige behov i barnehage: Delrapport for prosjektet «Undersøkelse av tilbudet til barn med særlige behov under opplæringspliktig alder»* (Rapport 2015). Hentet fra <https://samforsk.no/uploads/files/Publikasjoner/Delrapport-Barn-med-saerskilt-behov-i-barnehager-WEB.pdf>
- Reindal, S. M. (2019). Spesialpedagogikk – noen etiske problemstillinger og normative teorier. I E. Befring, K-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (6.utg., s.74-87). Cappelen Damm AS.
- Roland, P. (2016, 21.oktober). *Ulike perspektiver på relasjonsbygging*. Utdanningsforskning.no <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/ulike-perspektiver-pa-relasjonsbygging/>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 3.utgave. Gyldendal Akademisk.
- Thurén, T. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere*. 2.utgave. Gyldendal Akademisk.
- Tveiten, S. (2019) *Veiledning - mer enn ord*. 5.utgave. Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 30.november). *Utvikle praksis sammen*. Udir.no <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/utvikle-praksis/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 29.mars). *Veilederen Spesialpedagogisk hjelp*. Udir.no. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 18.august). *På vei mot inkludering? Sluttrapport fra evalueringen av modellutprøvingen Inkludering på alvor*. Udir.no. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/inkludering-pa-alvor2/>
- Uthus, M. (2020). «Det har sine omkostninger». Spesialpedagogers trivsel og belastninger i arbeidet i en inkluderende skole: En intervjustudie. Utdanningsforskning.no <https://utdanningsforskning.no/artikler/2020/det-har-sine-omkostninger.-spesialpedagogens-trivsel-og-belastninger-i-arbeidet-i-en-inkluderende-skole-en-int>
- Schmuck, R. A. (2006). *Practical action research for change*. 2.utgave. SAGE publications Inc. <https://www.idunn.no/doi/full/10.18261/9788215032290-2019-03>

- Stenshorne, E. & Madsen, J. (2019, 25.februar). *Studentobservasjoner som grunnlag for refleksjon og læring i og mellom fellesskap*. Idunn.no  
<https://www.idunn.no/doi/10.18261/9788215032290-2019-03>
- Storvik, F. L. (2020, 5.mars). *Ansatte spesialpedagoger i alle barnehager i Færder – antallet henvisninger til PPT stuper*. Utdanningsnytt.no.  
<https://www.utdanningsnytt.no/bemanningsnorm-overgrep-sensitive-barn/ansatte-spesialpedagog-i-alle-barnehagene-i-faerder--antallet-henvisninger-til-ppt-stuper/23>
- Storvik, F. L. (2022, 5.oktober). *Utdanningsforbundet ønsker en spesialpedagog i hver barnehage*. Utdanningsnytt.no.  
<https://www.utdanningsnytt.no/forste-steg-spesialpedagog-spesialpedagogikk/utdanningsforbundet-onsker-en-spesialpedagog-i-hver-barnehage/335503>
- Sylte, A. L. (2017). Validitet i aksjonsforskning. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen & E. Stjernstrøm (Red.). *Teoretiske og empiriske perspektiver på aksjonsforskning i Norge* (s. 443-462). Cappelen Damm Akademisk
- Reason, P & Bradbury, H. (2008). *The SAGE Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice: Participative Inquiry and Practice*. Second Edition. SAGE Publications Ltd.
- Wenger, E. (1998). *Praksisfellesskaper: Læring, mening og identitet*. Hans Reitzels Forlag. København.
- Åmot, I. & Mørland, B. (2017, 28.august). *Barns rett til spesialpedagogisk hjelp i barnehagen*, Kronikk. Adresseavisen.no.  
<https://www.adressa.no/midtnorskdebatt/i/B3982v/spesialpedagoger-ma-bli-en-del-av-barnehagens-grunnbemanning>
- Åmot, I. & Bjerklund, M. (2018, 26.desember). *Barnehagen bør samarbeide mer med spesialpedagoger*. Utdanningsnytt.no.  
<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/barnehagen-bor-samarbeide-mer-med-spesialpedagoger/112599>