



Høgskulen  
på Vestlandet

# MASTEROPPGAVE

## Kollegahospitering som metode for utvikling av praksiskompetanse hos spesialpedagoger

Visiting colleague in practice as a method for development and learning of knowledge for special education trainers.

MUNDD511 Masteroppgave pedagogikk

Liv Torunn Grindheim

15. mai 2019

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

## Forord

Da er det endelig tid for å sette punktum for masterstudiet i utdanningsvitenskap. Å gi seg i kast med masteroppgave ved siden av full jobb har vært krevende. Til tider har jeg vært på nippet til å gi opp, men etter noen pauser kom jeg i mål tilslutt. Studiet og arbeidet med masteroppgaven har vært lærerikt på alle måter, oppgavens tema og prosessen som har ledet frem til ferdig oppgave. Jeg er takknemlig for å ha blitt drevet fremover med kyndig veiledning fra Liv Torunn Grindheim. Tydelig, tålmodig og faglig inspirerende.

Oppgavens tema er forskning på egen arbeidsplass og det er mine kjære spesialpedagogkollegaer som er inspirasjon til mitt prosjekt. Faglige og nysgjerrige, alltid med barnets beste i fokus. Takk for alle faglige samtaler vi har hatt gjennom de 12 årene jeg var en av spesialpedagogene. Det har formet meg som pedagog, og jeg kommer alltid til å løfte frem betydningen av å lære av kollegaer.

Arnt-Inge, Marthe og Mia, takk for tålmodigheten. Jeg gleder meg til å bruke helgene annerledes i tiden fremover, og lover å ikke gi meg i kast med mer videreutdanning (på en stund).

Hilsen en glad, sliten og lei masterstudent.

Mai 2019

## Sammendrag

Denne masteroppgaven tar for seg et forskningsprosjekt på egen arbeidsplass med temaet: kollegahospitering som metode for utvikling av praksiskompetanse blant spesialpedagoger. Studien er et aksjonsforskningsprosjekt blant spesialpedagoger i avdeling for pedagogiske støttetjenester, i Askøy kommune. Spesialpedagogene er organisert som en egen avdeling for barn under skolepliktig alder, barnehage.

Studien er gjennomført som et aksjonsforskningsprosjekt i løpet av juni 2016-juni 2017. Kollegahospitering ble valgt som metode for å fremme utvikling av spesialpedagogens praksiskompetanse. Utvalget bestod av avdelingens 16 spesialpedagoger, der observasjon, refleksjonsnotat og 2 semistrukturerte intervjuer ble gjennomført for å undersøke hvordan spesialpedagogen kan utvikle praksiskompetanse gjennom kollegahospitering.

Formålet med denne studien har vært å få økt kunnskap om metoder som kan møte profesjonens behov for stadig å være i utvikling. Læring gjennom deltakelse i praksisfellesskap (Wenger, 2004) er oppgavens teoretiske hovedfokus.

Funn viser identitet til praksisfellesskapet var viktig for deltakerne i denne studien. Å kjenne igjen eget arbeid gjennom å hospitere med kollegaer var et funn i min oppgave. Gjenkjenning eller tingliggjøring ble en arena der forhandling om mening kunne skje. Å bringe inn forskningsmetoder i et pedagogisk fellesskap skapte distanse og noe usikkerhet i gruppen. Kollegahospitering har etablert seg som praksis i avdeling for pedagogiske støttetjenester, dette prosjektet viser oppstartsåret.

# Innholdsfortegnelse

Kapittel 1 Innledning .....	6
<b>1.1 Oppbygging av oppgaven</b> .....	7
<b>1.2 Bakgrunn for valg av tema</b> .....	7
1.3 Fokus på livslang læring .....	8
<b>1.4 System for utvikling av pedagogisk praksis</b> .....	11
<b>1.5 Formålet med prosjektet</b> .....	11
<b>1.6 Valg av problemstilling og avgrensing</b> .....	12
<b>1.7 Det spesialpedagogiske feltet</b> .....	13
<b>1.8 Å hospitere</b> .....	14
Kapittel 2 Kontekstualisering av praksisfeltet .....	14
<b>2.0 Kontekstualisering av praksisfeltet.</b> .....	15
<b>2.1 Avdeling for pedagogiske støttetjenester.</b> .....	15
<b>2.2 Tidligere forskning</b> .....	16
2.3 Hva sier styringsdokumenter om temaet .....	18
<b>2.4 Oppsummering</b> .....	16
Kapittel 3.0 Metode .....	19
<b>3.1 Innledning</b> .....	20
<b>3.2 Valg av forskningsmetode</b> .....	20
3.2.1 Tilgang til feltet .....	21
3.2.2 Kvalitativ forskningsmetode. ....	22
<b>3.3 Aksjonsforskning.</b> .....	23
Fase 2. Action – å sette planen ut i livet. ....	26
fase 3. Observasjoner – innsamling av data, analysere, rapportere, spørsmål .....	27
Fase 4 refleksjoner. Evaluere, implementere, forkaste, gjenoppta. ....	28
<b>3.3.1 Oppsummering aksjonsforskning</b> .....	30
<b>3.4 Avgrensing og fokus</b> .....	30
<b>3.5 Utvalg og rekruttering av informanter</b> .....	29
<b>3.6 Refleksjonslogg</b> .....	31
<b>3.7 Kvalitativt forskningsintervju</b> .....	31
<b>3.8 Deltakende observasjon på møter og i samtaler</b> .....	32

3.9 Logg - feltnotater .....	33
3.10 Etikk i forskningen .....	33
3.10.1 Inside/utsideperspektivet .....	34
3.10.2 Etikk i forhold til intervjuobjektene .....	35
3.10.3 Å være forsker og kollega. ....	36
3.10.4 Frivillighet i forskning .....	37
3.11 Datainnsamling .....	38
3.12 Datakvalitet .....	39
3.13 Pålitelighet (reliabilitet) .....	39
3.14 Troverdighet (validitet) Gyldighet .....	40
3.15 Oppsummering metodedel .....	39
<b>Kapittel 4.0 TEORI .....</b>	<b>42</b>
4.1 Innledning .....	42
4.2 Overordnet perspektiv .....	43
4.3 Å lære .....	44
4.4 Deltakelse i andres praksis som læring .....	45
4.5 Praksisfelleskap .....	45
4.6 Forhandling om mening gjennom hospitering .....	50
4.6.1 Deltakelse i praksisfelleskap .....	46
4.6.2 Fra nybegynner til erfaren. Identitet med praksisfelleskapet .....	47
4.6.3 Identitet gjennom ulike deltakerbaner .....	48
4.6.4 Tingliggjøring av praksisfelleskapet. ....	48
4.7 Forhandling om mening gjennom hospitering .....	50
4.8 Å designe for læring .....	50
4.9 Oppsummering teori .....	521
<b>Kapittel 5.0 Analysedel .....</b>	<b>53</b>
5.1 Innledning .....	53
5.2 Datamaterialet .....	53
5.3 Pedagogiske støttetjenester som praksisfelleskap .....	54
5.3.1 Kollegahospitering som praksisfelleskap .....	55
5.4 Deltakelse gjennom kollegahospitering .....	55
5.4.1 Samtalen etterpå var det viktigste – samtale som deltakelse .....	56
5.4.2 Samtalen som deltakelse .....	57

5.4.3 For og etterarbeid som deltakelse.....	59
5.5.4 Å være en ikke-deltaker.....	60
<b>5.5 Tingliggjøringer i praksisfelleskapet gjennom kollegahospitering .....</b>	<b>61</b>
5.5.1 Å kjenne igjen arbeidet. Strukturen som tingliggjøring.....	61
5.5.2 «spesped-rommet».....	63
<b>5.6 Forhandling om mening i ulike deltakerbaner. ....</b>	<b>64</b>
5.6.1 Forhandling om mening i inngående deltakerbane .....	65
5.6.2 Forhandling om mening mellom kollegaer i insider deltakerbane .....	66
5.6.3 Forhandling om mening i utgående deltakerbane.....	67
5.6.4 Forhandling om mening i outsider deltakerbane .....	68
<b>5.7 Oppsummering analysedel .....</b>	<b>69</b>
<b><u>Kapittel 6.0 Drøfting</u> .....</b>	<b>71</b>
<b>6.1 Innledning .....</b>	<b>71</b>
6.1.1 Oppsummering funn .....	71
<b>6.2 Identitet .....</b>	<b>72</b>
6.2.1 Identitet til praksisfelleskapet .....	72
6.2.2 Identitet gjennom tingliggjøring.....	72
6.2.3 Identitet gjennom felles repertoar. ....	73
<b>6.3 Deltakelse .....</b>	<b>73</b>
6.3.1 Spesialpedagogens identitet påvirker deltakelsen i kollegahospitering. ....	73
6.3.2 Forhandling om mening.....	74
6.3.3 Forhandling om mening mellom kollegaer i insider deltakerbane .....	74
6.3.4 Forhandling om mening mellom kollegaer i innadgående deltakerbane.....	75
6.3.5 Forhandling om mening i utadgående deltakerbane.....	76
6.3.6 Oppsummering deltakelse .....	77
<b>6.4 Tid .....</b>	<b>78</b>
6.4.1 Tidsperspektiv i insider deltakerbane .....	79
6.4.2 Tidsperspektivet i utgående deltakerbane. ....	79
6.4.3 Oppsummering tidsperspektiv i kollegahospitering .....	80
<b>6.5 Oppsummering drøfting.....</b>	<b>81</b>
<b><u>Kapittel 7.0 Avslutning</u> .....</b>	<b>Feil! Bokmerke er ikke definert.</b>
Litteraturliste.....	82

Vedlegg:

Informasjonsskriv Oppstart

Intervjuguide

# **Kollegahospitering som metode for utvikling av praksiskompetanse blant spesialpedagoger.**

## Kapittel 1 Innledning

«Bare spør noen av de andre hvis du lurer på noe».....

Dette utsagnet var starten på min yrkeskarriere som spesialpedagog. Jeg har spurt, lyttet, diskutert, fått materiell, men sjelden observert andres praksis. Senere har andre spurt meg, fått materiell, men like sjelden observert meg i praksis. Når jeg en sjelden gang har jobbet sammen med andre har jeg alltid hatt opplevelsen av å få ny innsikt, nye ideer, reflektert over egne valg og egen praksis. Dette har igjen skapt litt påfyll til motivasjonene og ny giv i eget arbeid.

Det jeg egentlig lurer på er hvordan jeg kan utvikle min praksiskompetanse som spesialpedagog? Jeg tror på potensialet som ligger i møtet mellom kollegaer for utvikling av god praksis. Ulike kurs og faglitteratur gir nyttige bidrag, å delta i kollegaers praksis kan være et nyttig supplement til utvikling og inspirasjon.

Spesialpedagoger jobber med læringsmiljø, barns læring, trivsel og utvikling læring. Vi jobber for å tilrettelegge for barn som av ulike grunner ikke har tilstrekkelig utbytte av barnehagens ordinære tilbud». Vi jobber i en tradisjon der samspill og lek sammen med andre skaper læring, trivsel og utvikling. Vi er opptatt av hvordan barnehagen kan fremme inkludering, fordi vi tror på viktigheten av å delta i barnefelleskapet. Vi jobber for barnets deltakelse i felleskapet, fordi vi tror læring er en grunnleggende sosial prosess og deltakelse skaper motivasjon.

Hva da med oss som utfører det spesialpedagogiske arbeidet? Vi som tror så sterkt på læring gjennom samspill og felleskap med andre, hvorfor jobber vi så mye alene?



## 1.1 Oppbygging av oppgaven

Oppgaven er delt inn i 7 kapitler.

Introduksjonen i **kapittel 1** fungerer som bakgrunnskunnskap for oppgavens tema og begrunnelse for valg av problemstilling.

I **Kapittel 2** fremgår kontekstualisering av feltet. Her presenterer min egen avdeling «pedagogiske støttetjenester» der prosjektet kollegahospitering for utvikling av praksiskompetanse fant sted.

**Kapittel 3** gjør rede for metodologiske valg og nærmere beskrivelse av aksjonsforskning som metode. Her er også en beskrivelse av datamaterialet.

I **kapittel 4** gjør jeg rede for det teoretiske utgangspunkt for å svare på oppgavens problemstilling. Teorien er også det jeg velger å se analyse ut fra.

**Kapittel 5** er oppgavens analysedel der funn i datamaterialet blir belyst.

I **kapittel 6** drøfter jeg funn i lys av oppgavens teoretiske perspektiv for å søke svar på problemstillingen «hvordan skaper spesialpedagogen mening gjennom kollegahospitering?».

Avsluttende **kapittel 7** oppsummerer og konkluderer oppgavens problemstilling og formål.

## 1.2 Bakgrunn for valg av tema

Bakgrunn for valg av tema er todelt. Målet er både å få mer kunnskap om profesjoners behov for stadig å være i utvikling og egne erfaringer med utvikling av nye metoder for å utvikle praksiskompetanse blant spesialpedagoger.

Utgangspunkt for masteroppgaven er forskning på egen arbeidsplass, spesialpedagog i barnehagefeltet der kollegahospitering ble gjennomført i som forskningsprosjekt.

De aller fleste i min avdeling, pedagogiske støttetjenester, er i sin grunnutdanning barnehagelærer og har erfaring fra barnehage. Overgangen fra barnehagelærer til spesialpedagog oppleves større enn forventet, sosialiseringen skjer gradvis og er mye basert på egen opplevelse av mestring av yrkesrollen. Det er sjeldent kollegaer eller andre veiledere

følger opp det praktiske arbeidet spesialpedagogen utfører. Faglig samarbeid, refleksjoner og veiledning skjer i fellesmøter eller som diskusjoner og spørsmål i uformelle sammenhenger.

Den praktiske utføringen av yrket er en viktig del av det å være spesialpedagog. Hvordan spesialpedagogen tilrettelegger, velger og bruker ulikt materiell, hvordan en tilnærmer seg til barn med ulike funksjonsnedsettelse, hvordan en får til et godt samarbeid med foreldre og barnehage, alt dette er problemstillinger som spesialpedagogen kontinuerlig jobber med. Basert på egne og kollegaers erfaringer har det vært sporadisk ytret ønske om å kunne samarbeide mer i direkte arbeid med barn og barnehager. Vi ønsker å lære av hverandre, få påfyll av inspirasjon ved å samarbeid med kollegaer som utfører det samme arbeidet som en selv. Det kan være enklere å se det «gode eksempel» i praksis enn å høre om det.

I direkte arbeid med barn er spesialpedagogen ofte alene, og har dermed stor påvirkningskraft på utøving av egen yrkesrolle. Det har ved flere anledninger både i formelt og uformelt vært drøftet ulike måter å lære av hverandre, å kunne samarbeide mer, men også lære av hverandre. Mulighetene for kollegahospitering er nå forankret i avdelingen, men blir ikke brukt i noe særlig grad. I takt med den store barnehageutbyggingen i årene 2004-2008 økte avdeling for pedagogiske støttetjenester antall ansatte jevnt og trutt.

### 1.3 Fokus på livslang læring

Begrepet læring blir brukt i mange sammenhenger. Både nasjonalt og internasjonal politikk har fremmet begrep som «livslang læring» som for å understreke at læring hører ikke bare skoletiden til. FN's organisasjon for utdanning, vitenskap, kultur og kommunikasjon skriver i UNESCO-rapporten (fra 1972, «*Learning to be*» satt for alvor fokus på voksnes læring. Hovedmotivet for dette fokuset var menneskets oppfyllelse av sitt potensiale (Field, 2006).

Senere har livslang læring dreid seg mer mot potensialet for økonomisk vekst. I 1996 presenteres «livslang læring» som en nærmest offisiell politisk-økonomisk ideologi med internasjonale organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling OECD som i sin rapport fra 1996 «*Lifelong learning for all*» (Illeris, K. 2007). Her blir utdanning og livslang læring på individuelt plan beskrevet som forutsetninger for bedriftenes og samfunnets økonomiske

fremgang. Det individuelle ansvaret for egen læring og utvikling blir også i større grad fremhevet.

Dette politisk-økonomiske synet på livslang læring har påvirket det generelle synet på læring også i arbeidslivet. Læring og utvikling i arbeidslivet er blitt viktig, ikke bare av hensynet til arbeidstakeren, men potensialet til økt økonomisk vekst. Selv i sektorer som ikke direkte forholder seg til økt inntjening, vekst og utbytte finner vi igjen fokuset på betydningen av ansattes kompetanse for å fremme kvalitet i tjenesten. De økonomiske begrepene har vi fått gjennom new public management, der troen på målstyring som virkemiddel for økt effektivitet og økonomisk besparelse ligger. Selv i styringsdokumentene som barnehagene jobber etter fremhever sammenhengen med kvalitet i barnehagen og kompetanseheving blant personale. Da Stortingsmelding nr. 41:2009 «*kvalitet i barnehagen*» ble behandlet i Stortinget uttalte kunnskapsminister Kristin Halvorsen at det viktigste politiske satsingsområdet fremover skal være klare krav til pedagogisk kompetanse, kompetanseheving av alle ansatte (Kunnskapsdepartementet.2009).

OECD sin komité for utdanning og omsorg i førskolealder, ECEC sier i sin rapport «*starting strong*» II at barnehagefaglig utdanning og kvalifikasjoner hever kvaliteten på samhandling mellom voksen og barn og det pedagogiske tilbudet (OECD 2001).

Læring fremheves som et livslangt anliggende og et individuelt ansvar som den enkelte må ta gjennom alle faser i livet (Biesta, 2006). Læring gjennom livet sette krav til utvikling både i arbeidsliv og fritid, men hvordan skjer denne læringen? Nyere tids teorier om læring har satt søkelyset på læring som et sosialt anliggende, og som integrert del av de felleskaper som finnes på arbeidsplassen, i fritiden og over alt der mennesker inngår i samhandling med hverandre (Wenger, E. 2004).

Fokus på livslang læring har konsekvenser for den enkelte som arbeider med barn under skolealder. For spesialpedagogen i barnehagefeltet vil OECD fokus på livslang læring skape forventninger om kontinuerlig arbeid for å utvikle yrkesrollen og kunnskaper som skal komme barna til gode i vårt mandat om å sikre best mulig læring, utvikling og trivsel. Et bidrag til OECD fokus på livslang læring kan være kollegahospitering for praksisnær læring blant spesialpedagoger.

## 1.4 System for utvikling av pedagogisk praksis

Den britiske utdanningsforskeren Dylan Williams er en inspirasjonskilde til min interesse for utvikling av praksiskompetanse. Dylan Williams er særlig opptatt av vurderingspraksis i utdanningssektoren. Han vektlegger viktigheten av kontinuerlig arbeid med utvikling av lærerrollen, fordi den er så kompleks og utfordrende at en aldri blir utlært (Williams.D. 2004. s.29). Deltakelse i hverandres praksis er en av tiltakene Williams beskriver som nyttig for utvikling av profesjonell praksis. Den gode pedagogen er den viktigste enkeltfaktoren i utdanningssystemet, men kvaliteten er varierende (Williams, D.2004).

## 1.5 Formålet med prosjektet

Formålet med prosjektet er å utvikle bedre praksis. Å hospitere med kollegaer kan utnytte læringspotensialet for å fremme god utvikling av praksis.

Et ønsket resultat er å finne ut hvordan hospitering kan utvikle på den kontinuerlige jobben med å utvikle god og profesjonell praksis. Kan systematisk bruk av hospitering blant spesialpedagoger være en god metode for å lære av hverandre? Kan kollegaers spørsmål og tilbakemeldinger føre til økt refleksjon over egen utførelse av spesialpedagogisk arbeid? Å være spesialpedagog kan, i likhet med andre pedagogstillinger, være et ensomt yrke, på den måten at det en har stor selvråderett over hvordan en utøver rollen sin. Det ligger et stort profesjonsetisk ansvar på den enkelte. Å være tettere på kollegaer håper jeg kan føre til en større trygghet og selvtillit for de mange pedagoger som synes det er vanskelig å vurdere om de er god nok. Samtidig kan hospitering også være en metode for å få tak på de pedagogene som ikke er utviklingsstøttene, eller som Stortingsmelding nr. 19(2016) «tid for lek og læring» omtaler som «for store kvalitetsforskjeller i norske barnehager» og «*de voksne som den viktigste enkeltfaktoren*» (Kunnskapsdepartementet.2016).

For å bedre at barna får god kvalitet i opplæring og tilrettelegging trengs det metoder som utvikler og setter fokus på den som utøver rollen. I takt med en opplevelse av stadig forverret kommuneøkonomi, kan hospitering blant kollegaer dekke opp for noe av behovet for. Det viktigste av alt i vårt arbeid er å gi riktig hjelp til de barna som trenger ekstra tilrettelegging

## 1.6 Valg av problemstilling og avgrensing

Oppgavens problemstilling er for meg en veiviser i retning mot formålet med prosjektet mitt. Underveis i prosessen har problemstillingen endret seg flere ganger. Egne refleksjoner i møtet med praksisfeltet og teori skaper stadige nye innfallsvinkler. Endringer har vært en fruktbar, frustrerende og tidkrevende prosess. Jeg startet ut med et overordnet fokus på hvordan kollegahospitering kan fungere som vurderingspraksis og profesjonell utvikling, men underveis i feltperioden viste det seg andre interessante vinklinger. Selve prosessen som skjer i møtet mellom deltakerne var spennende å se nærmere på. Egen erfaring og inspirasjon fra teori jeg har lest, sammen med prosjektets formål lå til grunn for valg av problemstilling.

Det jeg så og hørte i møtet med felte gav meg nye impulser og refleksjoner når det gjaldt valg av problemstilling. Datamaterialet ved oppstarten av prosjektet gav nyttig informasjon om hva informantene selv så som mål med kollegahospitering.

Etter flere problemstillinger underveis endte jeg opp med følgende:

***Problemstilling: Hvordan skaper spesialpedagogen mening gjennom hospitering?***

I problemstillingen ligger det en antagelse om at kollegahospitering fremmer praksiskompetanse. Problemstillingen vil bli belyst ut fra erfaringer med kollegahospitering blant spesialpedagoger i pedagogiske støttetjenester. For å bevege meg ytterligere inn i feltet velger jeg forskningsspørsmål som avgrenses mot læring og hva som kan hemme og fremme læring ved kollegahospitering. Det siste spørsmålet er ment å skulle ivareta den utilsiktede læringen som ofte finner sted der mennesker møtes. Noen ganger er det ulike faktorer som spiller inn på den enkeltes opplevelse av hva som fungerer. I barnehagepedagogikken kalles det ofte «den døde mus pedagogikk». Det utilsiktede er viktig å ta med, det kan være i dette feltet den enkelte opplever den virkelige effekten av kollegahospitering og utvikling av praksiskompetanse.

Å skape mening blir i denne oppgaven knyttet til forhandling om mening gjennom deltakelse i praksisfellesskap (Wenger, E. 2004).

I en slik oppgave må det foretas avgrensinger, virkeligheten kan ikke gjentas i sin helhet. Oppgavens mål er å undersøke om det kan argumenteres for at kollegahospitering bør videreføres som arbeidsmetode i avdeling for pedagogiske støttetjenester.

I denne oppgaven blir læring knyttet opp til læring mellom voksne i praksisfelleskap. Kunnskap og kompetanse er grunnleggende begrep innenfor pedagogikken og blir i denne oppgave knyttet til læring gjennom deltaking i praksisfelleskap.

## 1.7 Det spesialpedagogiske feltet

Som spesialpedagog i barnehagen befinner jeg meg i skjæringspunktet mellom barnehagefeltet og det spesialpedagogiske feltet. Yrkestittelen spesialpedagog er ikke en beskyttet tittel i den forstand at det kreves en bestemt type formell kompetanse. Det er heller ikke direkte lovkrav til kompetanse hos den som utfører spesialpedagogisk hjelp til barn under opplæringspliktig alder. I Udir sin veileder for spesialpedagogisk hjelp presiserer utdanningsdirektoratet at de tolker lovteksten i §19e som gir kommunen ansvaret for

*e) hvilken kompetanse de som gir hjelpen skal ha (barnehageloven §19e) som*

*«Vi mener bestemmelsene bør forstås slik at spesialpedagogisk hjelp i utgangspunktet bør gis av en person med formell pedagogisk kompetanse (udir. Veileder spesialpedagogisk hjelp. 2015).*

Denne utydeligheten i krav til kompetanse preger feltet. Kravene til utdanning og kompetanse arter seg ulikt fra kommuner og landsdeler. En del rapporter som tar for seg den spesialpedagogiske hjelpen i skolen påpeker også store variasjoner i kvalifikasjoner. I barnehagefeltet finnes det ikke en lik praksis for hvordan spesialpedagogisk hjelp utføres og av hvem. Mange kommuner følger skolenes organisering og det blir da barnehagestyrer som skriver vedtak på bakgrunn av sakkyndig vurdering. Kommunen er ansvarlig og mange kommuner fatter vedtak selv og organiserer spesialpedagogisk hjelp gjennom pp-tjenesten eller har egne støttetjenester som fatter vedtak og utfører. I Askøy kommune er det fagavdeling barnehage som fatter vedtak om spesialpedagogisk hjelp på bakgrunn av sakkyndig anbefaling. Pedagogiske støttetjenester omfatter kommunens spesialpedagoger og

logoped for barnehagealder. Den enkelte spesialpedagog eller logoped blir tildelt enkeltvedtak og er ansvarlig for utførelse av den hjelp vedtaket skisserer.

## 1.8 Å hospitere

Begrepet hospitere har sitt utspring i det latinske begrepet *hospitare* som betyr *besøke som gjest* (Caplex nettleksikon). I løpet av noen uker høsten 2016 var alle de ansatte i avdeling pedagogiske støttetjenester gjest hos en kollega. Målet med hospitering på egen arbeidsplass var å prøve ut om kollegahospitering fremmer den enkeltes praksiskompetanse. Kurs og litteratur dekker ikke fullt ut behovet for utvikling av egen praksiskompetanse, å lære av og med kollegaer er en viktig kilde til kontinuerlig utvikling.

## Kapittel 2.0 Kontekstualisering av praksisfeltet.

Her beskriver jeg praksisfeltet som er utgangspunkt for oppgavens studie.

### 2.1 Avdeling for pedagogiske støttetjenester.

Avdeling for pedagogiske støttetjenester består av 16 spesialpedagoger og logopeder. Alle jobber med barn under skolepliktig alder, som oftest i barnehagen. Det er barn som har fått enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp fra pedagogisk psykologisk tjeneste (ppt) etter henvendelse fra foreldre, barnehage eller helsestasjon. Kommunen har 28 barnehager, og den enkelte spesialpedagog har gjerne 4-5 barnehager å forholde seg til.

Vår egen avdeling har eksistert siden, da den spesialpedagogiske hjelpen for barn under skolepliktig alder ble overført fra statlige til kommunalt ansvar. Dermed gikk spesialpedagogene som arbeidet med barnehagebarn brått over fra skole/undervisningsavdeling til kommunal barnehageavdeling. Overføringen skjedde på bakgrunn av et politisk kompromiss i Stortinget og var således ikke forberedt av hverken arbeidsgiver eller ansatte.

På min egen arbeidsplass i pedagogiske støttetjenester arbeider den enkelte spesialpedagog selvstendig i flere barnehager. I direkte arbeid med barn er spesialpedagogen ofte alene, og har dermed stor påvirkningskraft på utøving av egen yrkesrolle. Kollegaer treffes når det er administrativt arbeid og personalmøter, evt. til lunsj. Spesialpedagogene opplever sjelden hverandre i direkte arbeid med barn og barnehage. Det har ved flere anledninger både i formelt og uformelt vært drøftet ulike måter å lære av hverandre, å kunne samarbeide mer, men også lære av hverandre. Mulighetene for kollegahospitering er nå forankret i avdelingen, men blir ikke brukt i noe særlig grad.

I kjølvannet av disse ulike reformene, vokste det frem et større behov for spesialpedagogisk hjelp før skolealder. Barn med ulike former for lærevansker, alt fra multifunksjonshemming til språkvansker var kommunens ansvar å sørge for en utviklingsstøttene hjelp utover det allmennpedagogiske tilbudet som barnehagen la til rette for.

De fleste som jobber i pedagogiske støttetjenester har bakgrunn fra arbeid i barnehage, med minimum 30 studiepoeng videreutdanning i spesialpedagogikk. Personalet er stabilt, det er få



som slutter nye kollegaer skyldes utvidelse av avdelingen. De siste 10 årene har avdelingen gått fra å bestå av 3 ansatte til i dag da avdelingen teller 16.

Avdelingens viktigste mandat er å iverksette og utføre spesialpedagogisk hjelp etter sakkyndig vurdering, noe som er hjemlet i barnehageloven §19. Det er vanskelig å organisere personalet etter kompetanseområder all den tid barnets rett til spesialpedagogisk hjelp er mandatet vi jobber etter. Dermed opparbeider spesialpedagogene seg en bred og variert kompetanse over tid, ofte med en særlig kompetanse på noen områder som f.eks. autisme og tilknytningsforstyrrelser.

Den enkelte spesialpedagog organiserer sin egen timeplan utfra hva som er mest hensiktsmessig og tidsbesparende. Planleggingstid, kontortid og møtetid foregår i avdelingens administrasjonsbygg. Når det passer blir lunsjpausen avvirket i administrasjonsbygget, slik at det hver dag er noen fra avdelingen «inne til lunsj».

Avdelingens leder har i tillegg til lederansvar andre administrative oppgaver i barnehageavdelingen. Den enkeltes arbeidssituasjon styres av de sakene de til enhver tid jobber med og kan fortone seg ulikt innad i avdelingen. Det har kommet tilbakemeldinger fra spesialpedagogene om økende kompleksitet i sakene de jobber med, i tillegg til mindre tilgjengelig veiledning fra ppt og spesialisthelsetjenesten. Jevnlig har det kommet ønske om å samarbeide mer blant kollegaene for å lære av hverandre og bli tryggere i en opplevelse av stadig mer krevende saker. Økt kollegasamarbeid har vært diskutert og det har vært oppfordret til å være med hverandre ut i praksisfeltet for erfaringsutveksling, når det er kapasitet til det. Denne muligheten har ikke blitt nevneverdig benyttet.

## 2.2 Tidligere forskning

Læring i praksisfelleskap er et overordnet tema for dette prosjektet. Det teoretiske bidraget er knyttet til Wenger sin forskning og teori om læring gjennom deltakelse i praksis (Wenger, E. 2004). Jean Lave sine antropologiske feltstudier som senere sammen med Etienne Wenger la grunnlaget for deres teori om læring som deltakelse i sosial praksis (Lave,J. & Wenger,E.1991).

Det er lite tilgjengelig forskning om det spesialpedagogiske feltet i barnehagen, både innhold i arbeidet, effekt av tiltak og spesialpedagogens virke Ekspertgruppen for spesialpedagogikk

(2014) anbefaler at det satses på forskning innenfor det spesialpedagogiske fagområdet da det er utfordrende å anslå mulige kompetansebehov og planlegge tiltak uten tilstrekkelig datamateriale (Forskningsrådet. 2014).

Læring gjennom deltakelse er et vidt område som blant annet er forankret i et sosiokulturelt perspektiv på læring der læringsteoretikeren Lev Vygotskyj er en av de mest anerkjente i barnehagepedagogikken. Tradisjonen med hospitering i læringsøyemed kjenner vi igjen i praksisopplæringen i de fleste profesjonsutdanninger. Alle lærerutdanninger inneholder flere perioder i praksisfeltet nettopp for å lære av mer erfarne, men samtidig å sosialiseres inn i et fremtidig yrke.

Hospitering og læring gjennom deltakelse i praksisfelleskap finner jeg igjen i andre fagområder, særlig innen helsesektoren. Det er blant annet «ambulans og hospitering» samt «jordmor og hospitering, samt en del tidligere masteroppgaver omtaler kollegahospitering for utvikling av profesjonsrollen blant sykepleiere. som er forsket på. Det har sammenligningsverdi da formålet er det samme, læring gjennom deltakelse i praksis.

Forskningsstiftelsen FAFO har flere forskningsprosjekt og publikasjoner som direkte og indirekte ligger nært opp til mitt fokus på læring gjennom praksis blant voksne. FAFO har blant annet studert hospiteringsordninger og holdninger til hospitering blant yrkesfaglærere (FAFO.2010) der resultatene viser yrkesfaglærerens positive holdninger til hospiteringsordninger, men samtidig praktiske utfordringer til gjennomføring. Høgskolen i Nesna har også publisert flere rapporter og avhandlinger med temaet hospitering i barnehage, skole (Fredrikke. 2003. nr.7). FAFO og rapporter publisert i FREDRIKKE er generelt bakgrunns litteratur som jeg har hentet kunnskap og inspirasjon fra.

Temaet læring blant kollegaer, organisasjoner finnes i flere større publiseringer. En rekke temaer ligger nært opp til og til dels krysser i mitt forskningsprosjekt, blant annet kollegaveiledning, «taus kunnskap» på arbeidsplassen.

Søk på google scholar, idunn, bibsys, brage, gir ingen treff når det gjelder «*kollegahospitering blant spesialpedagoger*». Søk på utdanningsdirektoratet sine nettsider, linker i Stortingsmeldinger som omhandler kvalitet og læring gir heller ingen treff. Det er svært lite tilgjengelig forskning og litteratur som omhandler rollen som spesialpedagog. Det finnes en del tilgjengelig data og forskning om spesialpedagogisk hjelp, men disse er som oftest vinklet mot andel spesialpedagogiske vedtak, antall ufaglærte, eller andel gitt av pedagoger med spesialpedagogisk kompetanse. Spesialpedagogrollen i barnehagefeltet gir ikke treff i søk.

Til tross for at det er lite forskning direkte knyttet til temaet «kollegahospitering» i pedagogiske yrker finner jeg mange nærliggende områder blant annet innen helsevesenet der forskning på kollegahospitering har vært gjennomført. Oppgavens forankring ligger i offentlige utredninger innen det pedagogiske feltet.

### 2.3 Hva sier styringsdokumenter om temaet

Spesialpedagoger er ikke omfattet av et særskilt lovverk, det er heller ikke en beskyttet yrkestittel. Kommuner organiserer den spesialpedagogiske hjelpen forskjellig, det er også forskjell innad i vår kommune, dvs. i de ulike fagavdelingene. Askøy kommune har organisert den spesialpedagogiske hjelpen for barn under skolealder i en egen avdeling, der det er kommunen som har ansvar for personalet. Ifølge lov om barnehager er det kommunen eller fylkeskommunen som er ansvarlig for å fatte vedtak om spesialpedagogisk hjelp der det også beskrives hvordan denne skal organiseres og hvilken kompetanse som trengs for å utføre dette (§19g lov om barnehager). Det kan se ut som en del av den spesialpedagogiske hjelpen blir utført av personer ansatt i den enkelte barnehage. Det er kommunen som avgjør hvordan den spesialpedagogiske hjelpen skal gis. Det er naturlig å se til de styringsdokument som omfatter barnehager, da de aller fleste av våre vedtak omfatter barn som har barnehageplass. I tillegg har nesten hele personalgruppen utdanning som barnehagelærer, eller førskolelærer som det het tidligere. Dermed er lov om barnehager, rammeplan for barnehagen og opplæringsloven de lovverk vi skuler til. Det er heller ikke noen kommunale retningslinjer fra denne avdelingen, eller spesialpedagoger generelt. Dermed er identifiseringen til rolle som barnehagelærer sterk. Det spesialpedagogiske arbeidet utføres i barnehager, i tett samarbeid med personalet i barnehagene og deres styringsdokumenter. Rammeplan for barnehagen skriver

*.....»Viten om personalets arbeid og barns virksomhet i barnehagen er viktig som grunnlag for barnehagens utvikling» Videre står det «Kvaliteten i det daglige samspillet mellom mennesker i barnehagen er en av de viktigste forutsetningene for barns utvikling og læring.»( 2017).*

Stortingsmelding nr. 19 « tid til lek og læring» (2016) sier blant annet « *God kvalitet i barnehagen skapes av kompetente og engasjerte ansatte i samspill med barna, hverandre og foreldre.*»(Kunnskapsdepartementet.2016.s. 70)

I denne sammenhengen vurderes spesialpedagogen i utvidet forstand å omfattes av rammeplanen og Stortingsmeldingen beskrivelser av kvalitet i barnehagen.

Styringsdokumenter som omhandler arbeid med barn i barnehagen vektlegger på ulike måter den voksnes kompetanse, vilje til utvikling og læring, og samarbeid med andre. De beste læring, trivsel og utviklingsvilkår for barn er det overordnede målet. Utvikling av praksiskompetanse gjennom kollegahospitering har også et overordnet mål om å kunne bidra til barns beste trivsel, læring og utviklingsvilkår.

## 2.4 Oppsummering kapittel 2. kontekstualisering av praksisfeltet

Den spesialpedagogiske rollen i barnehagefeltet er utgangspunktet for denne studien. Praksisfeltet er spesialpedagogiske støttetjenester, avdelingen som organiserer kommunens 17 spesialpedagoger innen barnehagefeltet. Det er begrenset forskning omkring spesialpedagogen profesjon er tema, noe blant annet ekspertutvalget for spesialpedagogikk har problematisert (Nordahl-utvalget 2018). Nærheten til barnehagefeltet gjør det naturlig å se til barnehagelærerens lov og rammeverk når det gjelder pedagogisk kvalitet og utviklingsarbeid.

## 3.0 Metode

### 3.1 Innledning

I dette kapittelet vil jeg presentere studiens metodiske tilnærming og hvordan jeg gikk frem for å rekruttere informanter til prosjektet. Videre presenterer jeg kort om aksjonsforskning som metode og min forståelse og begrunnelse for valg av aksjonsforskning i denne studien.

De ulike fasene omfatter forskningsprosjektet og mine. Videre viser jeg hvilke innsamlingsmetoder som ble benyttet for oppgavens empiri, innsamling av refleksjonsnotat, logg, gjennomføring av kvalitative intervju og hvordan jeg har transkribert og analysert data. Til slutt i dette kapittelet vil jeg diskutere studiens kvalitet, min forskerrolle og det etiske ansvar og innside/utside perspektiv som rollen som forsker på egen arbeidsplass gir.

### 3.2 Valg av forskningsmetode

Å forske innebærer å ta valg. Gjennom hele prosessen må forskeren ta stilling til valg som påvirker prosessen videre og leder frem til nye valg. Forskerens valg er påvirket av den kunnskap og verdisyn den enkelte har. Jeg støtter meg til professor i pedagogikk Tom Tiller som sier det ikke finnes noen verdinøytral forskning, våre avgjørelser er påvirket av de verdier og holdninger vi har innenfor den kulturen vi tilhører (Tiller, T. 2004). Jeg anser min egen rolle som forsker å være påvirket av den kultur og tradisjon jeg er en del av. Hvordan jeg som forsker velger å forske får betydning for det arbeidet jeg velger å iverksette. Som en del av et praksisfelleskap er jeg påvirket av min rolle i gruppen som er etablert lenge forut for forskningsprosjektet.

Professor i pedagogikk T. Tiller beskriver tre forskningsparadigmer der den første kjennetegnes av «kjølig distanse», den andre med «et indre perspektiv». Begge perspektivene søker objektivitet og minst mulig inngripen i feltet. Det tredje perspektivet kaller Tiller «et forskende partnerskap» der samhandlingen og deltakelse er sentralt i forskningsprosessen. Mitt utgangspunkt som forsker er deltakelse i feltet, der jeg er en aktiv deltaker på lik linje

med de andre deltakerne i feltet (Tiller, T. Aksjonsforskning i skole og utdanning. 2004. s50). Jeg hadde rollen som kollega og forsker på samme tid. Det medførte at jeg i starten var tilbakeholden i forhold til forskerrollen. Som et utgangspunkt planla jeg å inneha et forskerperspektiv som var mer tilnærmet lik «et indre perspektiv» der jeg som deltakende, distansert og objektiv ville observere og delta i utførelsen av nye arbeidsmetoder. Deltakende aksjonsforskning (participatory action research) blir nevnt som en variant eller som et eksempel på aksjonsforskning (Tiller, T. 2004. s:223).

### 3.2.1 Tilgang til feltet

Jeg har valgt å forske på egen arbeidsplass, pedagogiske støttetjenester. Som en del av kollegiet gir det meg tilgang til observasjoner og erfaringer gjennom daglig tilstedeværelse. På samme tid krever det ryddige tilnærminger og et forsøk på å skille mellom forskerrollen og kollegarollen. Jeg har med meg avdelingens historie fra mange år, noe som kan være både fordel og ulempe.

Forskningsprosjektet ble til på bakgrunn av diskusjoner omkring ønske om å hospitere hos kollegaer for å lære av kollegaer, utveksle ideer til praktisk tilrettelegging av arbeidet til spesialpedagogene. Ideen med kollegahospitering hadde vært diskutert i møter flere ganger, men det var få som benyttet seg av muligheten. Mitt mål var å kombinere et tema for masteroppgave som var relevant for arbeidsplassen min, og på den måten kunne bidra til å utvikle bedre praksis.

Jeg tok opp temaet «kollegahospitering» som mulig tema i min masteroppgave i et avdelingsmøte og fikk ingen innvendinger til dette. Dermed ble det bestemt at temaet kollegahospitering måtte diskuteres på planleggingsdag i juni for å være klar til oppstart av nytt barnehageår i august.

Intensjonen min var å gjennomføre prosjektet etter inspirasjon fra aksjonsforskning som metode. I litteraturen blir aksjonsforskning omtalt som en egnet forskningsmetode i pedagogisk arbeid (Tiller. 2004. s.16). I mitt prosjekt fungerte det ikke helt slik som forventet, der jeg med all min overbevisning fortalte om aksjonsforskning og de ulike fasene vi sammen skulle gjennomføre. Jeg opplevde at mitt faglige fokus på forskning og metoder skapte avstand til vårt felles prosjekt om å få liv i ønsket om kollegahospitering. Å bringe inn en

annen fagtradisjon som forskning representerer kan ha bidratt til å hemme tilgangen til feltet, og da særlig bidrag fra informanter.

Tilgang til feltet var hovedsakelig gjennom muntlig og skriftlig informasjon fra informanter samt observasjoner gjennom å være en del av personalgruppen. Uformelle samtaler var en av de viktigste kanalene for datainnsamling. En treig, fellesskriver for alle spesialpedagogene gav opphav til mange små og store spørsmål knyttet til temaet kollegahospitering. En del av materialet er skriftlig fra informantene. I forkant av prosjektet ble hele avdelingen bedt om å skrive et lite refleksjonsnotat om hva de tenker om kollegahospitering, utfordringer og muligheter. Her ble det ikke gitt så mange direkte spørsmål som jeg ville ha svar på, ønsket var å få frem den enkeltes tanker om temaet uten at jeg hadde lagt for mange premisser. Denne oppgaven ble gitt på en planleggingsdag umiddelbart etter at jeg hadde snakket om prosjektet kollegahospitering, både min vinkling og avdelingens forutsetninger.

Målet er ikke å forske på kollegaer, men prosessene som skapes mellom kollegaer som et resultat av kollegahospitering. Eikeland og Fossetøl sier i forhold til samfunnsendringer og kunnskapsproduksjon at *«i stedet for det eksterne blikket, er det kunnskapsproducentenes egne vaner, rutiner, praksis, ferdighet og kyndighet i omgang med mennesker og ting i det daglige (habitus) som må danne utgangspunkt og grunnlag for utvikling av innsikt»* (Eikeland og Fossetøl 1998.s.4).

### 3.2.2 Kvalitativ forskningsmetode.

Av de to hovedtilnærmingene kvalitativ og kvantitativ metode, utpeker den kvalitative tilnærmingen seg som best egnet for å finne svar på min problemstilling. Den kvantitative metoden gir oss svar på mengde og hyppighet, mens den kvalitative metoden har som formål å få frem et fenomenes egenskap eller karakter (Grønmo,S. 2004.s.129). Et særtrekk ved kvalitativ metode er at forskeren forholder seg nær informantene, og mer subjektiv til informantenes opplevelse (Grønmo,S.2004). Forskeren ønsker å danne seg et helhetlig bilde av deltakernes perspektiv når det gjelder et bestemt forskningsfokus (Postholm, 2010). Forskeren fremstilles som det viktigste forskningsinstrument i kvalitativ forskning, ettersom forskeren må innta en fortolkende rolle gjennom hele forskningsprosessen (Postholm, 2010). Problemstillingen i min studie krever at det søkes mot forklaringer og forståelse av forskningsobjektet «kollegahospitering».

### 3.3 Aksjonsforskning.

Den kvalitative forskningsmetoden som er valgt i denne studien er aksjonsforskning.

Aksjonsforskning er ikke en spesifikk forskningsmetode, det er mer en fellesbetegnelse for flere retninger med lignende overbyggende motiv og tradisjoner (Tiller,T.2016.s.18).

Begrepet «Action Research» ble introdusert av Kurt Lewin i 1952. Deltakerens selvrefleksjon var sentralt for Lewin. Han skapte stor debatt, særlig var det synet på lærerne som forskere i egen praksis. Dette brøt med den konvensjonelle forskningsdesignen. I 1970-årene fikk «action Research» økende popularitet i (Tiller,T.2016.s.16). T. Steen-Olsen og A. Grude Eikeseth beskriver «*vesentlig underliggende dimensjoner i aksjonsforskning er demokratisering og frigjøring, makt og kontroll, forandring av praksis, læreren som forsker, og rom for refleksjoner* (Fou i praksis 2007).

Fokus rettes mot handlingene og forskningen rettes mot handlingene. Aksjonsforskning tar opp i seg både handlinger og refleksjoner rundt handlingene. Forskningen bærer preg av prosessene som leder frem til resultat, der det er minst like interessant å se på fenomener som inntreffer underveis. Det foreligger ingen ferdig forskningsdesign som skal følges, men utformes underveis av deltakerne.

Jeg støtter meg til forståelsen av aksjonsforskning slik T. Tiller beskriver, «det forskere gjør når de undersøker, analyserer og dokumenterer aksjonslæringsprosesser» (Tiller.T.1999). I mitt prosjekt ser jeg på min rolle som forsker som studerer aksjonslæringsprosessene sammen med mine kollegaer. Kollegahospitering er et felles prosjekt som hele avdelingen er deltakende i, forankret i avdelingens eget ønske og initiativ. Jeg utgangspunkt i aksjonsforskningens fire faser, der min rolle var både deltaker og forsker gjennom hele prosjektet.

Aksjonsforskning involverer vanligvis fire aksjoner:

1. planlegging/klargjøring eller identifisering av behov.
2. «action», iverksetting, innsamling, spørsmålstilling.
3. observasjoner, analysering, rapportere og dele.
4. refleksjoner. Evaluere, implementere, forkaste, gjenoppta (Tiller . 2004).



Fase 1 – planlegging, identifisering og organisering.

Den første aksjonen er å identifisere behov, planlegge og organisere. Hva vil gruppen endre og hvordan skal aksjonen gjennomføres?

Bakgrunnen for aksjonen – nå situasjonen:

I tillegg er yrkesrollene som spesialpedagog i barnehagefeltet en liten gruppe og det er svært få kurs som retter seg direkte mot denne type arbeid.

Mangelen på en litt tettere praksislæring gjennom kollegaer gjør at det oftere kommer forslag som på ulike måter foreslår det samme «ønske om å kunne jobbe tettere sammen». Det er også for å bygge opp «vi» følelsen utad, å kunne fremstå som en felles enhet utad mot andre tjenester. Råd og veiledning fra kollegaer er viktig sammen med egne erfaringer. Mangelen på en litt tettere praksislæring gjennom kollegaer gjør at det oftere kommer forslag som på ulike måter foreslår det samme «ønske om å kunne jobbe tettere sammen og utvikle egen og felles praksis».

*En grunnleggende antakelse innenfor aksjonsforskning er at mennesker kan lære og kan skape sin egen forståelse av situasjonen på grunnlag av erfaringer, gjennom observasjon og ved å reflektere over disse erfaringene, ved å forme abstrakte begreper og generaliseringer og ved å teste implikasjoner i nye situasjoner som leder til nye erfaringer og dermed til en ny syklus (Zuber-Skerritt 1992a referert i Tiller, T. 2004. s. 151).*

I et kollegium som til sammen har kjennskap til kommunens 28 barnehager opplever vi mangfoldet og den viktige voksenrollen i praksis. Fra tid til annen hører vi styreere og pedagogiske ledere som gir uttrykk for at de opplever at samarbeidet og arbeidsmåten til spesialpedagogene som ulikt. Det kan være vanskelig å få tilgang til spesialpedagogens arbeid fordi vi jobber enkeltvis ute i feltet. Ideen om å fremme den læringen som skjer i praksisfelleskap gjennom hospitering fikk ny næring.

Den første aksjonen er altså å klargjøre hva som er målet med aksjonen på bakgrunn av nå-situasjonen. For avdeling for pedagogiske støttetjenester er mål med kollegahospitering ønske om å lære og få inspirasjon av kollegaer i praksis. Det er også et mål om å utvikle en delingskultur som kan være et bidrag til en felles kunnskapsbasert praksis i det spesialpedagogiske feltet i barnehagen.

## Fra ide til satsningsområde

Temaet hospitering ble tatt opp i fellesmøte i mai 2016 der leder og alle 15 ansatte var tilstede. Det ble bestemt at kollegahospitering ble et av temaene på neste planleggingsdag og hospitering måtte inn i neste års satsingsområde.

Samarbeid og hospitering er en mulighet som ikke har blitt benyttet i særlig grad, dermed er temaet i utgangspunktet kjent for hele gruppen. På neste planleggingsdag i juni 2016 ble kollegahospitering et av temaene for avdelingens planlegging av kommende år. Som initiativtaker og med et forskningsperspektiv var det naturlig at jeg ledet starten av prosessen. En kort innledning om temaet og mitt ønske om å ta i bruk kollegahospitering blant spesialpedagogene. Samtidig informerte jeg om min rolle som forsker og min positive holdning til kollegahospitering som metode for læring.

### **Alle med**

For å få frem gruppens ønsker om videre fremdrift, forslag til praktisk gjennomføring, vurderte jeg om det hadde vært hensiktsmessig å dele opp i mindre grupper. I personalgruppen er noen mer muntlig aktiv enn andre. Det er en viss fare for å ikke få med seg alle stemmene og ideer. Det var allikevel flere som tok til orde for å diskutere hospitering i plenum slik at vi alle eide hele prosessen og hverandres refleksjoner rundt temaet.

Vi valgte imidlertid en modell der jeg ledet gruppen med en innledning om temaet, prosessene i aksjonsforskning. Deretter hadde vi en runde der den enkelte fikk taletid om sine tanker og ideer til kollegahospitering. For å vurdere gruppens holdninger til prosjektet observerte jeg kroppsspråk og blikkontakt i tillegg til muntlige tilbakemeldinger. Det var flere som muntlig bifalt prosjektet og noen delte erfaringer og utfordringer med hospitering som allerede var gjennomført. I tillegg til de som snakket så det ut som om hele personalgruppen hadde oppmerksomheten rettet mot den som hadde ordet, flere nikket. Jeg tolket dette som om oppslutningen var positiv til å systematisere og øke bruken av kollegahospitering.

Gruppen ble enig om å fortsette prosessen ved oppstart av nytt barnehageår i midten av august. Forsommeren er en travel tid med rapportskrivning, overføringsmøter med skole, og ferietid rett rundt hjørnet.

Temaet kollegahospitering ble tatt opp igjen på neste planleggingsdag i august.

Planleggingsdagen i midten av august markerer starten på et nytt arbeidsår og dermed var temaet kollegahospitering *I et aksjonsforskningsprosjekt planlegger forskeren sammen med deltakerne for sammen å finne ut hva problemet består i og hvilke strategier og handlinger man tror skal til for å løse disse* (Tiller.T. 2004.s.150). I møtet ble det diskutert mer konkret ulike måter å få til hospitering på. Det var en praktisk tilnærming omkring hvordan få til å gjennomføre hospitering. Denne gang ble det diskutert mer praktisk hvilke rammebetingelser prosjektet hadde og hvordan komme i gang. Høsten kan være en rolig periode som egner seg for prosjekter utover det ordinære arbeidet. Mange spesialpedagoger har litt ledig tid på timeplanen. Det ble avtalt å dele personalgruppen i to og sette opp hospiteringsplan ved hjelp av loddrekning. En i personalet tok på seg denne oppgaven.

#### **Fase 2. Action – å sette planen ut i livet.**

Fase 2 i en aksjonsforskning vil være å iverksette planer, ideer. Dette er utførelsesfasen, nå skal ideen om kollegahospitering iverksettes i personalgruppen. På planleggingsdagen ble det avgjort at vi skulle fordeles i par og det enkelte par organiserte seg selv. Sammensetning av par ble gjort ved hjelp av loddrekning. Målet var at vi ikke skulle velge de vi vanligvis samarbeider godt med. I løpet av høsten skulle vi finne tid til hospitering, etter nyttår skulle rollene byttes om. Loddrekning ble foretatt av meg og liste over alle parene ble sendt ut på mail sammen med en oppsummering av målet med kollegahospitering

#### **Erfaringer og evaluering i etterkant av fase 2.**

Det har vært stor enighet om å jobbe mer sammen, lære av hverandre. Allikevel var det forholdsvis laber oppslutning om hospitering slik det ble avtalt på planleggingsdagen. Det måtte påminnelser til for at temaet ikke skal gå i glemmeboken.

Noen har kommet med tilbakemelding om at de ikke har fått til å hospitere med hverandre, enten at det har vært vanskelig å få til en avtale eller at det pga sykdom ikke har vært prioritert. Prosjektet kollegahospitering ble iverksatt som et lite forsøk i tillegg til andre små og store prosjekt innad i avdelingen. På samme tid var det flere som var involvert i ulike

grupper og tverretatlige prosjekter. Alt dette krever en tilstedeværelse både fysisk og mentalt og kommer i tillegg til primærarbeidsoppgavene. Kommentarer som «jeg vet vi skulle ha funnet tid til hospitering, men akkurat nå er det så mye» og «det er jo så vanskelig å prøve å finne tid som passer» kom fra flere i avdelingen. Selve planleggingsprosessen ble vanskelig når det skal passe for to kollegaer både med tanke på tid og hvilken barnehage og barn som kan være aktuell. Planleggingsfasen var kanskje mer krevende enn beregnet, når to travle kollegaer skal finne en egnet tid som passer for begge.

Sykefravær påvirker alltid på en eller annen måte. Jevnt over er avdelingen forskånet for mye sykefravær. Denne høsten fikk vi flere kollegaer som ble syk, både lengre korttidsfravær og sykemeldinger helt eller delvis. De praktiske konsekvensene for kollegahospitering var at flere manglet partneren de var valgt ut til å ha.

Erfaringsdeling og hospitering ble oftere løselig snakket om i lunsjpauser og avdelingsmøter. Det ble flere ganger avtalt løst og uformelt om kollegahospitering, men da med et fokus på noe konkret, enten metode eller materiell. «Jeg har litt tid fremover, kan ikke jeg være med deg ut å se hvordan du legger opp arbeidet?» ble sagt i forhold til barn med lignende utfordringer.

### **fase 3. Observasjoner – innsamling av data, analysere, rapportere, spørsmål**

Neste fase i aksjonsforskning omhandler innsamling av data, analyser, rapporter og spørsmål. Denne fasen foregikk over en periode fra oktober 2016 til juni 2017.

I etterkant av hospitering ble gruppen enig om å oppfordre hver enkelt til å skrive et refleksjonsnotat til eget bruk som omhandler tanker og erfaring knyttet til hospitering.

Den planlagte perioden for hospitering ble utvidet flere ganger, etter underveisevaluering i gruppen. Bakgrunnen for utvidelsen var uforutsette hendelser som blant annet sykdom og høyt arbeidspress som gjorde det vanskelig å få gjennomført hospitering. I personalmøte i desember ble det vedtatt i gruppen at det var ønskelig å utvide tidsaspektet litt. Det viktigste var å gi alle muligheten til å hospitere, slik at gruppen hadde felles erfaringsgrunnlag.

På neste personalmøte i februar var erfaringsutveksling av hospitering et av temaene på agendaen. Her fikk alle de tilstedeværende taletid der de oppsummerte egne personlige

erfaringer med kollegahospitering frem til nå. Det var fokus på praktiske utfordringer og behov for å luften praktiske utfordringer med å få gjennomført. På dette møtet var det fremdeles flere som ikke hadde fått gjennomført hospitering. Alle som deltok på møtet gav uttrykk for at de ønsket å få gjennomført kollegahospitering. 3-4 i personalgruppen hadde gjennomført flere hospiteringsbesøk i etterkant av den første, obligatoriske hospiteringen. Da var det gjerne med utgangspunkt i en felles, faglig interesse.

Personalmøtene var gruppens viktigste arena for å diskutere og vurdere prosjektets fremdrift, samt å foreslå endringer. Her var hele gruppen samlet der hospitering var tema og avgjørelser angående prosjektet ble fattet. I disse møtene ble det også hele tiden gjort endringer og nye veivalg for videre fremdrift. En av kjennetegnene til aksjonsforskning er nettopp den dynamiske prosessen der endringer kan forekomme underveis utfra erfaringer og behov som viser seg.

De uformelle samtalene underveis holdt prosjektet levende, særlig var lunsjpausen i perioder mye brukt til samtaler omkring kollegahospitering.

**Fase 4 refleksjoner. Evaluere, implementere, forkaste, gjenoppta.**

Evaluering av fase 3 med rapportering og datainnsamling blir også starten på neste fase. Det at personalgruppen valgte å la prosessen ta lengre tid slik at alle fikk muligheten til å delta i kollegahospitering var en viktig avgjørelse for denne aksjonen. Gruppen erkjente at det var planene som måtte endres, ikke målet med prosjektet. Kollegahospitering ble første gang diskutert og vedtatt i plenum juni 2016. Denne tiden av året er inngang til noen roligere uker med avslutning av vedtak for kommende skolebarn, noe som skaper litt romsligere tid for den enkelte spesialpedagog. Det er som oftest i denne perioden neste års prosjekter planlegges. Erfaringer til personalgruppen viser at det er lett for å glemme hvor travelt det viser seg å bli om høsten. Denne variasjonen i arbeidsmengde omfatter ikke bare praktisk eller fysisk arbeidsmengde, men også mye tankevirksomhet. Prioriteringer må gjøres hele tiden og da er det lett for at egne utviklingsprosjekt blir satt litt på vent.

Dette er den avsluttende fasen i dette aksjonsforskningsprosjektet. Erfaringer herfra blir erfaringer og refleksjoner fra fase 3 implementert, forkastet eller endret. Prosjektet kollegahospitering skulle i utgangspunktet evalueres i februar, men det ble i felleskap bestemt

at vi utvidet prosjektet ut barnehageåret, altså juni 2017. Aksjonsforskning som metode gir i stor grad anledning til endringer underveis, det dynamiske samspillet mellom metoden struktur og endringer underveis i møtet med praksis er et av argumentene for bruk av denne metoden i pedagogiske virksomheter (Tiller, T. 2004. s. 150).

Ved starten av nytt barnehageår er kollegahospitering implementert som noe alle de ansatte i avdelingen skal delta på. I fellesmøter med hele personalgruppen ble det i mai ble kollegahospitering fremhevet som en metode personalet ville videreføre. Dette skjedde i forbindelse med gjennomgang av kommunens nye «medarbeiderundersøkelse». Det ble fremmet forslag om videreføring av kollegahospitering som metode for å vedlikeholde og utvikle jobbmotivasjon og kompetanseutvikling. Det ble allerede i dette møtet fremmet forslag om at kollegahospitering skulle være obligatorisk, men tema og hvem vi hospiterte med skulle være frivillig. Dette forslaget fikk aksept fra de andre i form av stemmegiving sammen med andre forslag som var fremmet. Dersom hospitering skulle være nyttig for den enkelte var det den enkelte medarbeider som selv måtte bestemme hva som var interessant og hensiktsmessig å fokusere på.

Ved oppstart av barnehageåret 2017-2018 er kollegahospitering tatt inn i avdelingens satsingsområder som et fokusområde for å vedlikeholde og utvide kompetanse. Målet er et resultat av satsingsområdet for å utvikle medarbeiderens kompetanse. En viktig forutsetning for kompetanseutvikling er at det må skje innenfor det som vurderes som realistisk å få til. Det vil i hovedsak si at det er økonomiske begrensninger i en trang kommuneøkonomi i tillegg til at det er begrensninger for hvor mye tid personalet kan bruke på kompetanseheving innenfor rammen av arbeidstiden. Arbeidsgiver erkjenner at kontinuerlig utvikling av kompetanse er viktig.

Kollegahospitering er med andre ord implementert som et tiltak for å fremme kompetanseutvikling i avdelingen. I et aksjonsforskningsperspektiv kan forskningen fortsette som en spiralformet figur, der vi på bakgrunn av fase 4 går videre til en ny fase 1, eller kanskje heller en fase 5. Denne aksjonsforskningen avsluttes som prosjekt her ved implementering av videre kollegahospitering.

### 3.3.1 Oppsummering aksjonsforskning

Jeg har beskrevet de fire fasene i aksjonsforskning slik de gjennomført i avdeling for pedagogiske støttetjenester. Prosjektperioden strakte seg over et år, fra juni 2016-juni 2017. Implementering av kollegahospitering som metode viste seg å være mer tidkrevende enn forventet. Erfaringene fra gruppen var at ambisjonene var litt for høye i planleggingsfasen, mens gjennomføring av hospitering ble nedprioritert i travle perioder. Å evaluere underveis, samt å utvide tidsperioden viste seg å være lurt for å få gjennomført prosjektet.

### 3.4 Avgrensning og fokus

Problemstillingen «Hvordan *skaper spesialpedagogen mening gjennom hospitering*» danner utgangspunkt for avgrensning for hvilke data som var interessant å samle. I mitt prosjekt var det spesialpedagogens opplevelse av læring i et praksisfelleskap som var interessant. Jeg søkte dermed data som kunne belyse informantenes erfaring knyttet til læring og erfaringen med hospitering som egnet metode. Problemstillingen medførte at andre interessante erfaringer og observasjon ikke har fått plass i denne oppgaven. Underveis ble det også problematisk for meg som forsker å måtte la interessante observasjoner forbigå. Blant annet var det interessant å observere den samstemte enigheten for å innføre kollegahospitering og den manglende gjennomføringen de første månedene. Det var også interessant å observere at enkelte gjennomførte flere kollegahospiteringer, mens andre ikke gjennomførte hospitering. På et tidspunkt måtte jeg foreta et valg å holde meg til det opprinnelige temaet, men som uerfaren forsker ble det nødvendig å gå tilbake i prosjektet for å sikre at jeg samlet inn data innenfor det tema og problemstilling jeg hadde valgt.

### 3.5 Utvalg og rekruttering av informanter

Datainnsamling er foretatt som deltakende observatør, og gjennom logg fra gruppen underveis. I en aksjonsforskningstudie foregår forskningen som deltaker gjennom hele prosessen. Loggbok og observasjon er foretatt gjennom hele denne prosessen. Deler av datagrunnlaget er innhentet fra hele gruppen, mens forskningsintervju er kun med to

informanter. NSD sin egen sjekklister viser at denne studien ikke er søknadspliktig (NSD.no). Innhentning av data er anonymisert, men vil kunne være gjenkjennelig for den enkelte. Studiens formål krever ikke personlige data. Informanter er valgt på bakgrunn av tilgjengelighetskriterier.

### 3.6 Refleksjonslogg

Refleksjonslogg er en skriftliggjøring av egne erfaringer, refleksjoner og tanker. Det stilles ikke krav til innholdet, nettopp for å kunne formulere seg mest mulig fritt om et tema. I denne studien ble refleksjonslogg introdusert som en frivillig, skriftlig refleksjon over temaet kollegahospitering.

Refleksjonslogg i starten og i etterkant vil kunne si noe om den enkeltes forventninger. Semistrukturerte intervjuer vil kunne gi utdypende svar, men ikke så fast at de ikke gir intervjuobjektet anledning til å komme med egne betraktninger som forskeren kanskje ikke hadde tenkt på.

Alle skrev refleksjonsnotat i oppstartsmøtet, videre refleksjonslogg var ønsket ved i etterkant av gjennomføring av kollegahospitering. Det var frivillig å gi fra seg refleksjonsnotat som grunnlag for datamaterialet.

Det ble samlet inn 9 av 14 mulige refleksjonsnotat i forkant av hospitering. Alle anonyme.

I etterkant av gjennomført kollegahospitering ble det samlet inn 2 av 14 mulige refleksjonsnotat. Ingen anonyme etter deltakerens eget ønske.

### 3.7 Kvalitativt forskningsintervju

For å kunne få en mer utfyllende informasjon med mulighet for mer grundig forklaring ble semistrukturerte intervjuer valg. Kjennetegnet på et semistrukturert intervju er en mild struktur der det er rom for intervjuobjektets narrative fortelling, men med noen fokus punkter som intervjueren vil ha informasjon om (Kvale & Brinkmann, 2009). Et forskningsintervju fordrer visse kvaliteter både hos intervjuer og intervjuobjekt for at intervjuet skal bli godt.



Den neste utfordringen var å velge informanter til intervju. Intervjuobjektene ble valgt ut på bakgrunn av et strategisk valg, som ifølge Thagaard (2009) er når forskere velger informanter som har egenskaper som er strategiske i forhold til prosjektets teoretiske perspektiv og problemområde. Strategisk på den måten at intervjuobjektene hadde gjennomført hospitering i en eller annen form.

I tillegg ble de av forskeren vurdert som gode intervjupersoner, jmf. Kvale og Brinkmann (2009) som beskriver gode kvaliteter hos intervjupersoner som samarbeidsvillige, motiverte, veltalende, kunnskapsrike og ærlig (Kvale.S & Brinkmann, S. 2009:175). Disse egenskapene finnes blant de øvrige potensielle intervjuobjekter også, men en praktisk dimensjon ble også avgjørende for valg. Thagaard (2009) viser til tilgjengelighetsutvalg der forskeren også må velge ut fra det utvalget som rett og slett er tilgjengelig. Tilgjengelighetsutvalget er strategisk ved at de representerer egenskaper som er relevante for studiens problemområde, her også en praktisk dimensjon. I den perioden som var aktuell for forskningsintervju ble det foretatt et strategiske valg blant de som hadde noe tid og anledning i den perioden, samt innehadde egenskaper som antas å være positiv med tanke på å få et godt og ærlig intervju.

### 3.8 Deltakende observasjon på møter og i samtaler

Den mest typiske metoden for kvalitative studier, deltakende observasjon, innebærer at forskeren selv deltar i de sosiale prosessene som studeres. Deltakelsen kombineres med observasjon. (Grønmo, S. 2003:125)

Som deltakende forsker var det ikke til å unngå å være en deltakende observatør.

Aksjonsforskning er en form for feltarbeid, jeg arbeidet og deltok i prosjektet på lik linje som mine kollegaer.

Gjennom egen deltakelse i aksjonen får jeg samme erfaring som mine informanter når det gjelder aksjonen, hospitering. Med forskerperspektivet vil jeg kunne tilstrebe et forskerblikk på opplevelsen, i tillegg til egen, umiddelbare erfaring. Ved å være deltakende i fokussamtaler kan jeg få observere gruppen som helhet og få tilbakemeldinger, også fra de som ikke er tilgjengelige for andre data. På samme tid vil fellesmøter være statusoppdateringer i forhold til tema, mulige behov for justeringer underveis.

Rollen som prosjektleder for prosessen må finne sted samtidig som jeg er en deltakende observatør. I oppstartsmøtet var det lett å være observatør og jeg var særlig oppmerksom på kroppsspråk og hvem som deltok i diskusjonen. Mine observasjoner ble skrevet ned etter arbeidsdagen. Her var jeg særlig oppmerksom på observasjoner for å sammenligne med det skriftlige materialet i refleksjonsnotatene fra den enkelte som alle skrev under møtet. Etter sommerferien og kollegahospitering skulle iverksettes var det mange observasjoner som ikke ble notert. Det var først etter diskusjon med veileder jeg ble oppmerksom på alle de små samtalene som, observasjonene og spørsmålene var viktig del a materialet. Flere observasjoner er dermed skrevet ned i ettertid, disse er merket med observasjonsdato og nedtegnelsesdato. Sett i ettertid var det utfordrende å være observatør på egen arbeidsplass. Jeg antar det ville vært mer naturlig å skrive ned flere observasjoner dersom forskningsfeltet ikke hadde vært på «hjemmebane».

### 3.9 Logg – feltnotater

Bruk av logg eller feltnotater vil være den mest brukte metoden for datainnsamling gjennom hele prosjektet. I denne studien er feltnotatene skriftlige i form av notater i bok eller på pc. Feltlogg er også delvis etterfulgt av egne refleksjonsnotat der det er mulig og naturlig. Dette for å skille mellom beskrivelse av faktiske hendelsesforløp og egne tanker og refleksjon knyttet til nedtegnelsene. Det å notere observasjoner, refleksjoner og samtaler underveis gir mulighet for data som skal analyseres.

### 3.10 Etikk i forskningen

Forskning på egen arbeidsplass har konsekvenser utover selve forskningsprosjektet. Når forskningsprosjektet er ferdig skal en fremdeles være kollega. Gjennom kollegarollen har forskeren tilgang til informasjon om feltet og deltakerne som en forsker utenfra ikke vil få. Den etiske vurderingen til forskeren blir derfor særdeles viktig. Sensitiv kunnskap om feltet og deltakerne kan ikke bringes inn i forskningsprosjektet uten samtykke. Relasjonene til deltakerne må behandles på en etisk akseptert måte. I følge Schmuck (2006) er den «*etiske grunnlinjen at ingen deltakere på noe vis må bli skadelidende av aksjonsforskningen.*

*Ettersom kontinuerlig forbedring er målet, må aksjonen komme både deltakerne og organisasjonen til gode.» (Scmuck (2006) referert i Risberg, T. (2009)).*

Konfliktnivået i organisasjonen er ifølge Tiller erfaringsmessig et område som må vurderes av forskeren (Tiller, T. 2016. Aksjonsforskning i skole og utdanning S. 133). Aksjonsforskning vil si å prøve ut noe, gjøre endringer fra dagens situasjon. Det er nettopp effekten av disse endringene som er gjenstand for analyse. Medlemmene i en organisasjon vil møte endringer med potensielt mange ulike følelser fra den udelt entusiastiske til den negative som foretrekker status quo. I denne aksjonsforskningen er utgangspunktet et initiativ fra kollegiet om i større grad ha mulighet for å hospitere hos hverandre for å utveksle erfaringer. Det er aldri foretatt noen avstemning, men en beslutning på bakgrunn av et opplevd flertall i personalgruppen. Det kan være vanskelig å vise skepsis i en gruppe der entusiasmen er hørbar. Det må derfor tas høyde for at ikke alle medlemmer i gruppen er udelt positive til prosjektet hospitering.

Den enkeltes frivillighet må ivaretas, det er etisk grunnleggende kriterier i forskning. Å dele egne erfaringer som datagrunnlag ivaretas ved frivillighet og anonymisering av skriftlig materiale. Å delta i kollegahospitering var pålagt av arbeidsgiver, men å bidra som informant var frivillig. Refleksjoner over forskerrollen blir viktig fordi man kan forvente å bli påvirket av organisasjonens maktaspekt (Modal og Brødner i Tiller s. 133). Evalueringens plass i aksjonsforskningen er sentral. *«En forutsetning for å kunne klassifisere et prosjekt som aksjonsforskning, er at det gjennomføres en forskningsmessig forsvarlig evaluering av både prosessen og effekten av implementeringen»* (Risberg, T. 2009. Skolepsykologi).

### **3.10.1 Innside/utsideperspektivet**

Både på forhånd og underveis er det viktig å ta vare på den etiske dimensjonen sier Postholm (2005, s. 145). De etiske vurderingene bør etter min mening være fremtredende i hele prosessen og de valg som gjøres. Det forskningsetiske perspektivet oppleves som særdeles viktig når jeg som forsker også er en kollega. Thagaard(2013) legger vekt på at formelle retningslinjer er viktig, men aldri istedenfor egne etiske refleksjoner. (Thagaard, T. 2013. s.31)

Det er mange etiske vurderinger som må gjøres i forkant og underveis i et forskningsprosjekt, og flere momenter som er viktig i dette prosjektet.

Det må være et mål med forskning, og vurderes om det kan gi ny og viktig kunnskap. Hummenlvold, Andvig og Lyberg (2010. s.31) skriver at unødvendig eller unyttig forskning er uetisk. I dette prosjektet er temaet forankret i kollegiet med ønske om å prøve ut litt andre arbeidsmetoder. Målet var økt praksiskompetanse og innsikt i rollen som spesialpedagog. Ideen om hospitering var allerede forankret i avdelingen før det ble gjort til et forskningsprosjekt. At det ble gjennomført som en aksjonsforskning og dokumentert vil etter min mening gi en toveis kunnskap. Hospitering vil settes inn i en teoretisk ramme, samt at et av de mange små prosjekter som gjennomføres ute i feltet vil bli dokumentert og satt inn i en metodisk ramme. Resultatet fra denne avhandlingen kan gi nytteverdi i det pedagogiske fagfeltet.

Forskningsetiske retningslinjer ligger til grunn for gjennomføring av studien knyttet til planlegging, gjennomføring av datainnsamling. Forskning på egen arbeidsplass gir utfordringer knyttet til å ivareta anonymitet og konfidensialitet. Prosjektet er gjennomført slik at det ikke er søknadspliktig etter NSD sine kriterier(NSD.no). Innad i personalgruppen vil det være mulig å kjenne igjen hvem de ulike respondentene er. En del av datagrunnlaget er på bakgrunn av logg fra personalmøter og her har vi vært tilhørere til hverandres utsagn. Følgeskriv i starten av hospiteringsprosjektet presiserer hvordan deltakerne kan få ivaretatt anonymitet. For å ivareta anonymitet ved innsamling av refleksjonsnotat ble det hengt opp en stor, merket og synlig konvolutt som fungerte som postkasse. På grunn av arbeidets art er vi på kontorene våre til ulike tider, det meste av tiden tilbringes ute i feltet. Mail ville ikke fungert for å ivareta anonymiteten. De refleksjonsnotatene som kom inn var allikevel underskrevet med navn. Selvet temaet «kollegahospitering» gav ikke grobunn for et opplevd behov for anonymitet, det var et positivt ladet prosjekt.

### 3.10.2 Etikk i forhold til intervjuobjektene

Intervjuobjektene ble valgt ut på grunnlag av praktiske og tilgjengelighetshensyn. På forhånd visste jeg at de hadde gjennomført hospitering. Det kunne imidlertid vært interessant å gjennomføre intervju med en som ikke hadde hospitert, særlig dersom motstand mot hospitering ikke kommer frem. Etiske vurderinger ligger til grunn for å la være. I personalgruppen ble det en del sykefravær samme høst som kollegahospitering skulle gjennomføres. Tilbakemeldinger underveis rapporterer om utfordringer med å få gjennomført hospitering pga. sykdom. De som var sykemeldt flere uker, eller delvis sykemeldt fikk utfordringer med prioritering av tid og arbeidsoppgaver. Problemstillingen i seg selv tar

utgangspunkt i at hospitering er gjennomført for å kunne besvares. Vurderingen ble da at intervjuobjektene kun ble spurt dersom de hadde gjennomført hospitering.

Mål med intervjuet ble informert om på forhånd. Tidspunkt for gjennomføring ble avtalt noen dager frem i tid for å gi intervjuobjektet mulighet til å reflektere over tema på forhånd. Det ble også presisert at det var fullt mulig å ombestemme seg og trekke seg fra intervjuet. For meg som forsker og kollega var det viktig å være tydelig på de ulike rollene og presisere frivilligheten i forskning. Erfaringen var imidlertid at intervjuobjektene var mer enn villig til å stille opp til intervju og samtale rundt temaet.

Intervjuet ble gjennomført som et semistrukturert intervju uten båndopptaker. Intervjuet ble renskrevet umiddelbart etterpå og intervjuobjektet fikk det til gjennomlesning dagen etter. Det var mulig å komme med kommentarer og endringer. Hovedhensikten var at intervjuobjektet kunne stå inne for og fikk frem sine tanker og refleksjoner rundt erfaringer og synspunkter rundt kollegahospitering.

### 3.10.3 Å være forsker og kollega.

Å være forsker samtidig som en er kollega gir utfordringer til begge rollene. Det setter krav til refleksjon over hvordan forskerrollen virker inn i kollegiet. På samme tid er det viktig å reflektere over hvordan kollegarollen kan påvirke forskerrollen. Aksjonsforskning forutsetter at deltakerne er aktive og selve prosessen kan være dynamisk med innspill og endringer fra deltakerne. Med dette perspektivet har jeg en deltakende rolle, men også en forskningsrolle som skal få prosjektet til å munne ut i noe mer, en avhandling. Jeg må være pådriver for å få gjennomført prosjektet, samtidig som jeg må la deltakerne få rom til å ta eierforhold og komme med endringer. Som kollega kjenner jeg forskningsfeltet, jeg er en del av det. Jeg kjenner kodene, den tause kunnskapen. Jeg har gjennom flere år blitt sosialisert inn i den kulturen kollegiet mitt representerer. Med et innsideperspektiv vil det være vanskelig å tilstrebe en objektiv holdning. Det er heller ikke ønskelig. Aksjonsforskning tilstreber ingen verdinøytralitet, heller ikke jeg som forsker. Selve utgangspunktet for oppgaven springer ut fra et sosiokulturelt perspektiv på læring der læring i felleskap er viktig. Begreper som «å gjøre hverandre gode» fordrer en samhandling mellom mennesker der rom for utvikling kan skje. Egen og kollegaers opplevelse av den voksnes betydning i møte med personalet i barnehager, gjør at troen på voksenrollen som sentral. Stortingsmelding nr. 19 påpeker også

barnehagenes kvalitetsforskjeller og voksne som den viktigste enkeltfaktoren for et godt innhold i barnehagen. Samme Stortingsmelding foreslår imidlertid et økt fokus på barnehagens innhold, der barnet skal ha gjennomgått ulike former for opplæring.

Å være uerfaren forsker på egen arbeidsplass har til tider vært vanskelig, særlig når det kom til innsamling av datamateriale. I løpet av prosjektet var jeg mer eller mindre observatør hele tiden, men ofte ikke bevisst på å loggføre de spontane, uformelle og ofte korte samtalene som oppstod omkring temaet kollegahospitering. Dette ser jeg som en del av den læring det er i et aksjonsforskningsprosjekt, der en forskende tilnærming på egen arbeidsplass er vel så lærerikt som selve forskningsspørsmålet. Det har medført at flere av observasjonsnotatene og loggene er skrevet ned flere dager eller uker i etterkant. Disse observasjonsnotatene er merket med hvor lenge i etterkant de er skrevet ned. En del informasjon kan gå tapt når det går flere dager før de ble nedskrevet, men det var essensen i samtalene og observasjonene som var viktig å få med. Ganske tidlig ble det klart at mitt prosjekt befant seg på to plan. Det ene var selve «kollegahospitering», med innhold og gjennomføring. Det som også viste seg å være vel så krevende var erfaringen med å delta i et forskningsprosjekt. Å være deltaker i et prosjekt der forskningsmetoder, datainnsamling og vissheten om at erfaringene en dag skulle ut av huset påvirket til tider i stor grad. Det var nytt og ukjent, og flere viste en usikkerhet som dreide seg om hvordan forholde seg til forskning, å gjøre det riktig.

#### 3.10.4 Frivillighet i forskning

Når en forsker på egen arbeidsplass blir det etiske aspektet rundt forskningsprosjektet særlig viktig. Som forsker og kollega har en tilgang til feltet på en annen måte, med de erfaringer og relasjoner som er bygget opp over tid. Det ble informert om at deltakelse som informant i forskningsprosjekt er og alltid skal være frivillig. På en annen side var leder av avdelingen tydelig på at når vi velger kollegahospitering så ønsker hun at det skal være obligatorisk for alle. Frivilligheten ivaretas ved at det materialet som brukes i forskningen er utelukkende basert på frivillig informasjon fra prosjektets informanter.

### 3.11 Datainnsamling

Datamaterialet består av observasjoner fra formelle og uformelle samtaler om temaet kollegahospitering. Med formelle samtaler eller diskusjoner mener jeg der temaet kollegahospitering har vært drøftet i personalmøter. Uformelle samtaler er når temaet spontant er blitt snakket om i lunsjpauser, eller andre uformelle fora.

Refleksjonsnotat fra personalgruppen ble samlet inn i forkant, da temaet ble diskutert i planleggingsfasen. Skriftlige refleksjonsnotat fra informanter er også en del av datagrunnlaget. Observasjoner er skrevet ned fortløpende, ofte i stikkordsform. Senere skrevet ut i setninger med beskrivelse av konteksten de fant sted i. Intervjuer er skrevet utfyllende umiddelbart etterpå. Intervjuobjektet har fått intervju til gjennomlesning for å komme med kommentarer og innspill.

Koding av data har foregått ved først en overfladisk gjennomlesning av det skriftlige materialet, enten det var logg eller intervju. Utsagn eller stikkord som omhandlet kollegahospitering ble notert ned. Deretter ble utsagnene plassert inn i den kategorien som passet best. I denne sammenhengen var kategoriene identisk med forskningsspørsmålene.

Konteksten har betydning for svarene og egne notater ble gjort for hvert utsagn. Konteksten spiller en rolle for den helhetlige betydningen og utsagnene ble sjekket opp mot den sammenhengen de ble sagt i. Den kvalitative analysemetoden gir forskeren store tolkningsmuligheter og det er viktig å tilstrebe at det er informantenes stemme som kommer frem i datamaterialet. I noen av loggene var det min observasjon som utgjorde datamaterialet. Iblant annet større møter, ble gjerne et utsagn akkompagnert av kroppsspråk som nikke, smile, små utsagn som «ja». Da er materialet tolket som om flertallet i gruppen stilte seg bak den som uttalte seg. Her er det mulig at ikke gruppen har vært kollektivt enig, men det har ikke kommet motsigelser eller kroppsspråk og gester som har vært mulig å tolke som uenighet med det som har blitt uttalt.

Der det samlet sett har vært størst mengde tilbakemelding var i oppstarten av prosjektet. Her ble ønsket om et kort refleksjonsnotat der det enkelte anonymt svarte på om kollegahospitering var ønskelig,

### 3.12 Datakvalitet

Forskningsprosjektet er gjennomført etter etiske standarder for forskning. Det å forske på egen praksis gir utfordringer som utenforstående forskere ikke må forholde seg til. Dette forskningsprosjektet var utført som et todelt prosjekt. Det var gitt gjentatte informasjon både i plenum og skriftlig på mail om skille mellom forskerrolle og fellesprosjektet. Rollen som prosjektleder ble valgt i starten for å holde temaet «varmt», noe som var i min interesse for å kunne gjennomføre aksjonsforskningens faser. Underveis ble det tidlig klart at forskerrollen og forskningsprosjektet påvirket de andre i gruppen. Det skapte en usikkerhet hos de andre deltakerne der de ble bundet i utførelse av kollegahospitering. «*Kan jeg gjøre det, eller ødelegger det for ditt prosjekt?*» var spørsmål som kunne dukke opp. Det at prosjektet skulle kunne ut i et skriftlig arbeid kan også ha medført en usikkerhet for å si eller skriv noe som blir stående igjen på papiret. Prosjektet er gjennomgått ved NSD sin forhåndstest for å vurdere om det krevdes godkjenning eller ikke. Dette ble til et lite forskningsprosjekt på bakgrunn av et tema avdelingen i felleskap hadde fått aksept til å jobbe med. På den måten hadde ikke jeg som forsker påvirkning i å bringe inn et ukjent tema som utgangspunkt for forskning. På en annen side vil min rolle som forsker kunne påvirke gruppen noe fordi jeg var mer interessert i dette temaet enn resten av personalet. Jeg hadde en egeninteresse i å få fremdrift og få gjennomført kollegahospitering fordi jeg var avhengig av å få inn empiri. Interessen for temaet kan også påvirke på den måten at jeg har løftet frem temaet på møter der dette har vært mulig. Kommet med forslag om hospitering i alle sammenhenger der vi skulle finne tiltak å jobbe med. Allikevel har de fleste gangene temaet kollegahospitering blitt fremmet vært anledning til å stemme over tiltak eller komme med andre, gode ideer. Forskerens egen interesse for temaet vil alltid være lett å fremme ovenfor andre. Forskerrollen er ikke nøytral, den påvirker både bevisst og ubevisst.

### 3.13 Pålitelighet (reliabilitet)

*Viser hvor pålitelig eller troverdig datamaterialet er. I kvalitative studier innebærer troverdighet at de empiriske funn som presenteres er basert på data om faktiske forhold, og at disse data ikke bygger på forskerens subjektive skjønn eller skyldes tilfeldige omstendigheter under forskningsprosessen (Grønmo, S. 2004:229)*



Kan vi stole på datamaterialet? Variasjoner i innhenting av data gjør materialet mindre sårbar. Refleksjonslogg, deltakende observasjon og semistrukturerte intervju er alle kvalitative metoder. Stemmene til deltakerne kommer frem gjennom intervju og samtaler, støttet av observasjon. Aksjonsforskning som metode er ment å gi prosjektet forankring i personalgruppen, eierforholdet til forskningsobjektet. Kjennskap til forskningsfeltet kan ha både fordeler og ulemper. Det kan være vanskelig å se feltet med forskerbriller på, men på en annen side kan kjennskap til feltet over tid gjøre det lettere å foreta justeringer underveis. I dette tilfellet ble det gjort med å utvide forsøksperioden, for å gi bedre tid til å utføre hospitering.

### 3.14 Troverdighet (validitet) Gyldighet

Validitet refererer til datamaterialets gyldighet i forhold til de problemstillingene som skal belyses (Grønmo, S. 2004:229).

Begrepet bærekraftbarhet blir også brukt om validitet (Grønmo,S.2004:229) og henviser til om datamaterialet kan bære problemstillingen. Med aksjonsforskning som metode var datamaterialet samlet inn blant hele personalet som var aktivt delaktig i utforming av prosessen. Bruk av deltakende observasjon var hensiktsmessig der gruppen var samlet og som en naturlig del av å være både deltaker og forsker i denne aksjonen. Sammen med skriftlige refleksjoner og semistrukturerte intervju som gir rom for intervjuobjektet til å kunne utdype og forklare blir det anledning til å sikre en variert datainnsamling. Analysen er basert på fortolkning av mine transkriberte data. Problemstillingen belyses fra flere informanter for å kunne belyse problemstillingen som baseres på deltakernes subjektive oppfatninger. Begrepet praksiskompetanse brukes ikke av informantene, det er heller ikke et begrep som vanligvis blir brukt. Alle informantene beskriver erfaringer ved bruk av andre begreper, for eksempel «nyttig, lærerikt, må forklarer og begrunne mine handlinger, du må reflektere over egen praksis». Med andre ord beskriver de innholdet i begrepet «praksiskompetanse» slik det blir definert i denne studien.

### 3.15 Oppsummering metodedel

Valg av metode er valgt ut fra den problemstilling jeg søker svar på. Å undersøke læring mellom kollegaer fordrer metoder som får frem informantenes erfaringer, refleksjoner og

handlinger. Aksjonsforskning som metode ble valgt for å fremme informantenes aktive deltakelse til prosjektet. I etterkant viser at det å bringe forskningsmetoder inn i praksisfeltet er i seg selv en utfordring, det er ukjent. Velvillige kollegaer ble usikker og ønsket ikke å gjøre feil. Å forholde seg til aksjonsforskningens ulike faser samtidig som fokus var på praktisk gjennomføring og innsamling av data var til tider forvirrende og uoversiktlig. Det kunne like gjerne blitt benyttet andre forskningsmetoder som f.eks. casestudie eller feltstudie da det var vanskelig å drive prosjektet i felleskap. Denne erfaringen er nyttig å ta med seg videre, og en del av det å lære å bruke forskningsmetoder i praksisfeltet. Selve innholdet, kollegahospitering med innsamling av data ser jeg ikke på som påvirket av utfordringer knyttet til forskningsmetoder.

# Kapittel 4.0 TEORI

## 4.1 Innledning

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for det teoretiske utgangspunktet for å forstå de erfaringer jeg dannet meg i møtet med feltet for å søke svar på min problemstilling *Hvordan skaper spesialpedagogen mening gjennom hospitering?* Teorien blir mine «briller» for å forstå de data jeg har. Valg av problemstilling og teoretisk forankring er ikke en objektiv vurdering, snarere tvert imot. Forforståelse er det blikk forskeren møter materialet sitt med (Postholm 2005). Mitt blikk er formet av den kultur og det samfunn jeg er en del av, og i denne sammenheng min utdanning som barnehagelærer og spesialpedagog. Her ble mitt møte med læringsteorier forankret i et sosialkonstruktivistisk perspektiv på læring.

Valg av problemstilling tar opp i seg min egen forståelse for læring. Min bakgrunn som pedagog og hvordan jeg forholder meg til læringsbegrepet gjennom mitt yrke som spesialpedagog er utgangspunkt for hvorfor jeg ønsker å sette søkelyset på læring mellom kollegaer. Studiens mål er å undersøke hvordan deltakelse og meningsskapning gjennom kollegahospitering kan fremme læring blant spesialpedagoger

Læring gjennom deltakelse i praksisfelleskap er et sentralt utgangspunkt for denne oppgaven. Det er læringsteoretikeren Etienne Wenger og hans teori om læring som delaktelse i praksisfelleskap som er studiets teoretiske hovedfokus. Jeg tar utgangspunkt i begrepene tingliggjøring og deltakelse for å komme nærmere en forståelse for hva som er forhandling om mening gjennom praksisfelleskapet (Wenger,E.2004). Nettopp fordi forhandling om mening er sentralt hos Wenger er det en viktig kilde til å forstå læring gjennom deltakelse i praksisfelleskap. Deltakelse er i denne oppgave ulike nyanser av deltakelse i kollegahospitering, som en ny metode i praksisfelleskapet til spesialpedagoger. Det er nettopp det å delta i andres praksis som er det nye elementet i praksisfelleskapet til kollegaer. Det er erfaringene og innsikt knyttet til læring gjennom deltakelse i kollegaers praksis som er interessant å undersøke.

## 4.2 Overordnet perspektiv

Det overordnede perspektivet er ideen om hvordan mennesket aktivt konstruerer sin egen forståelse om seg selv, og verden rundt. Et sosiokulturelt perspektiv på læring er grunnmuren og den forståelse jeg knytter læring «*Sosiokulturelle perspektiv bygger på eit konstruktivistisk syn på læring, men legg avgjerande vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i en kontekst, og ikkje primært gjennom individuelle prosesser*» (Dysthe.O. 2001:42).

Det grunnleggende synet på læring som noe som skapes sammen med andre ligger til grunn for utøvelsen av yrkesrollen som spesialpedagog, formet etter den pedagogiske tradisjonen i den vestlige verden, og da særlig den nordiske barnehagetradisjonen. Rammeplan for barnehagens innhold sier at «*Barnehagen skal introdusere nye situasjoner, temaer, fenomener, materialer og redskaper som bidrar til meningsfull samhandling.*» videre beskriver rammeplanen at «*Barnehagen skal bidra til læringsfellesskap der barna skal få bidra i egen og andres læring*» (<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/barnehagens-formal-og-innhold/laring/>).

Å lære av egen praksis gjennom felles refleksjon blir i rammeplanen for barnehagen (2011) trukket frem som en metode for å videreutvikle den pedagogiske virksomheten. «*Felles refleksjoner over det pedagogiske arbeidet kan gi personalet et utgangspunkt for videre planlegging og gjennomføring. På denne måten kan personalet lære av egen praksis og bidra til å utvikle barnehagen som pedagogisk virksomhet*»(Kunnskapsdepartementet. 2011). I barnehagen jobber en tettere, men mangler ofte tid til felles refleksjon. For det spesialpedagogiske arbeidet er det gjerne mer felles refleksjon, men mindre tid til å observere og knytte refleksjoner til den enkeltes handlinger. Både når det gjelder læring hos barn og læring på arbeidsplassen er det naturlig å forholde seg til et sosialkonstruktivistisk syn på læring der vi konstruerer vår læring sammen med andre.

## 4.3 Praksiskompetanse

Oppgavens formål er å utvikle praksiskompetanse blant spesialpedagoger. Praksiskompetanse er et sammensatt ord av «praksis» og «kompetanse» og det er kombinasjonen av både praksis og kompetanse som er det sentrale i denne oppgave. Begrepet er et allment kjent begrep som

jeg i denne sammenheng forstår som spesialpedagogens handlinger i praksis på bakgrunn av den kunnskap hun besitter.

Den sosiokulturelle forståelsen av kunnskap vektlegger betydningen av praksisfelleskap som arena for å utvikle kunnskap (Wenger,E. 2004). Taus kunnskap kontra eksplisitt kunnskap er viktig skille når det gjelder forståelsen av kunnskap. Taus kunnskap blir av Polanyi (1966) kjennetegnet den kunnskap som er lite synlig og uttrykksbar. Kunnskapen tilhører enkeltindividet, er kontekstspesifikk og vanskelig å formalisere, kommunisere og dele med andre. Spesialpedagogens tause kunnskap kan skape læring hos kollegaer gjennom deltakelse i hverandres praksis. Polyani (1966) skrev «*mennesket kan mer enn det kan fortelle*». Deltakelse i hverandres praksis for om mulig få øye på den tause kunnskapen som ikke så lett lar seg formidle i samtaler.

#### 4.4 Å lære

Læring er et begrep som vi omgir oss med på mange områder, enten vi knytter det til opplæring eller hverdagslivet. I arbeidssammenheng handler det om å tilegne seg nye kunnskaper og kompetanse, enten det er teoretisk eller praktisk kunnskap. Oppslag i leksikon definerer læring som «*en relativt varig endring i opplevelse og atferd som følge av tidligere erfaring*» (snl.no).

Den danske professoren i livslang læring, Knud Illeris, skiller mellom fire ulike måter begrepet blir brukt i dagligspråket: *1) Resultatet av læringsprosessene, 2) de mentale læreprosessene, 3) ytre samspillprosesser som er en forutsetning for de indre, 4) mer eller mindre synonymt med undervisning.* (Illeris ref. i Dysthe,O. s. 9:2001).

Kollegahospitering vil forhåpentligvis kunne møte alle disse ulike innfallsvinklene til læring. Resultatet av læringsprosessene vil være viktig for opplevelsen av kollegahospitering som en nyttig metode. Målet med kollegahospitering er å videreutvikle og forbedre gruppens praksis. De mentale læreprosessene vil være individuelle for den som deltar, men også for den som ikke deltar. Diskusjonen omkring kollegahospitering vil kunne føre til en bevisstgjøring i hvert fall knyttet til den enkeltes standpunkt omkring det å delta i praksisfeltet sammen med kollegaer. Elementer av undervisning vil også være et viktig element når det gjelder

## 4.5 Deltakelse i andres praksis som læring

Å søke støtte og råd hos kollegaer er en viktig del av hverdagen til spesialpedagogen.

Den påvirkningen arbeidskollegaer har er ofte mest merkbar når en er ny på arbeidsplassen og prøver å tilegne seg arbeidets skrevne og uskrevne arbeidsinnhold. Det som foregår mellom det formelle og skriftlige er en viktig del av gruppens kunnskap. Læring er i et sosiokulturelt perspektiv, grunnleggende sosialt fenomen som foregår overalt og alltid

(Dysthe,O.1998.s.44). Spesialpedagogen lærer gjennom ulike måter å samhandle med omverden på. Samtaler og erfaringsutveksling med kollegaer er en særdeles viktig kilde til læring. Det er her en kan finne bekreftelse eller motstand på egne synspunkter. Det er i møtet med kollegaer en kan finne litt nye retninger, prøve en litt annen måte å gjøre det på eller finne en litt annen innfallsvinkel. Innenfor sosiokulturell teori blir det lagt stor vekt på språket; Säljö (2001) regner språket som den viktigste medierende redskap. Å lære gjennom å bruke språket er en viktig måte å delta i praksisfelleskap på. Språket er sentralt for forhandling om mening, en viktig del av kollegahospitering.

Deltakelse i en eller annen form for felleskap skaper læring gjennom å tilføre og få tilført felleskapet ulike kunnskaper og ferdigheter (Dysthe,O. 2001. s. 45). *Å handle i praksisfelleskap skaper læring ifølge Lave og Wenger, språket er et handlingsredskap i denne sammenheng (Dysthe, O. 2001. s. 45).*

## 4.6 Praksisfelleskap

Etienne Wenger utviklet en teori om læring som deltakelse i praksisfelleskap der han identifiserer; *mening, praksis, felleskap og identitet* som de fire viktige elementene som en karakteriserer en sosial læringsprosess (Wenger,E.2004). Antropologen Jean Lave forsket på:

*«Verdien av å være medlem er ikke kun instrumentelt knyttet til arbeidssituasjonen, men like mye knyttet til følelsen av å være i et interessant felleskap med andre mennesker» (Gottvassli, K.Å.2007. s. 73).*

Wenger definerer et praksisfelleskap som en gruppe mennesker som *«har et gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoar»* (Wenger. 2004. 90). Et praksisfelleskap finnes overalt og har nødvendigvis ikke formelle grenser mot omverdenen. Det kan være personer som deler samme interesser, familie, selv innad på en arbeidsplass kan det

forekomme flere ulike praksisfelleskap (Wenger,E. 2004). Gjensidig engasjement handler om ønske om å handle eller forhandle om noe som skaper mening for den gruppen du er omgitt, gjensidig engasjement er en forutsetning for å være medlem i et praksisfelleskap (Wenger,E.2004. s.90). Spesialpedagoger deler et *gjensidig engasjement* blant annet omkring fagfeltet de jobber i, men også et engasjement rundt å skape et godt og utviklende arbeidsmiljø for seg selv og kollegaer. Det andre kriteriet er kravet til forhandling av en *felles virksomhet* som utgangspunkt for å være et praksisfelleskap (Wenger,E.2004.s.90). Å ha noe felles med andre, identitet til en felles virksomhet skaper tilhørighet med felleskapet. Spesialpedagogen skaper en felles virksomhet med andre kollegaer basert på den felles virksomhet de utfører og interesserer seg for. Det tredje kriteriet Wenger beskriver som må være tilstede i et praksisfelleskap er *felles repertoar*. Dette vil si det som gir mening for medlemmene av praksisfelleskapet i form av å være symboler, aktiviteter, gjenstander. Det er ressurser, abstrakt og konkrete som er skapt gjennom historien og meningsforhandlingen til de som tilhører felleskapet. Et felles repertoar kan være tydelig for alle i og utenfor, men det kan også være noe som kun medlemmene forstår.

Jeg ser avdeling for pedagogiske støttetjenester som et praksisfelleskap i tråd med Etienne Wengers definisjon (2004). Det vil kunne oppstå flere praksisfelleskap innad i det store felleskapet. For spesialpedagogen kan et slikt praksisfelleskap oppstå rundt det barnet som mottar spesialpedagogisk hjelp, ofte bestående av barnehagens pedagogiske leder, fagarbeider og spesialpedagog.

Gjennom kollegahospitering skapes mulig nye praksisfelleskap mellom partene som hospiterer. Gruppen har riktignok en formelle grenser mot omverdenen, men er knyttet sammen blant annet på bakgrunn av en felles, gjensidig interesse for det spesialpedagogiske feltet. Felles repertoar for spesialpedagogene kan være arbeidsdokument og mandatet vi utøver arbeidet innenfor, men det kan også være delte historier, utstyr og materiell vi deler.

#### 4.6.1 Deltakelse i praksisfelleskap

Gjennom deltakelse i kollegahospitering danner spesialpedagogene et felleskap der hospiteringen foregår. Hospitering har utspring i praksisfelleskapet som omfatter hele avdelingen, mens kollegahospitering bare omfatter to av medlemmene. Å delta i kollegahospitering ser jeg på som et praksisfelleskap mellom to medlemmer.

Deltakelse er for Wenger både direkte samspill med omgivelsene, men også egne tanker, refleksjoner, noe en leser eller observerer andre gjør (Wenger,E, 2004). Den enkeltes deltakelse i en eller annen form er en forutsetning for å kunne forhandle om mening.

Wenger definerer deltakelse som «*en kompleks proces, der kombinerer handling, samtale, tenkning, følelse og tilhørsforhold. Deltakelse omfatter hele våres person, herunder vores krop, bevissthet, følelser og sociale relasjoner*»(Wenger, E. 2004. s.71). han sier videre at denne helhetlige form for deltakelse er karakterisert ved gjensidig opplevelse av mening og identitet. Deltakeridentiteten vil være preget av hvorvidt man kan forme felleskapets praksis, og den vil bli en del av personen også utenom arbeidstid. Wenger forsøker med deltakelsesbegrepet å beskrive den sosiale dybden i våre læringserfaringer. Tingliggjøring er redskaper som kan både hemme og fremme læring og mening.

I denne sammenheng kan kollegahospitering fungere som en arena for en prosess der har fokus på forhandling om mening. Det å være med en kollega ut i feltet vil være et møte med muligheter til å reflektere over egen og andres praksis. Vi skaper mønster og rutiner i arbeidet vårt, deler vedtak inn i kategorier og har på mange måter et visst rutinepreget over arbeidet.

#### 4.6.2 Fra nybegynner til erfaren. Identitet med praksisfellesskapet

«*communities of practice can be thought of as shared histories of learning*» (Wenger.E. 1998.s.86). Wenger ser på praksisfellesskap som arena for læring. Innad i et praksisfellesskap er det et gjensidig engasjement som binder medlemmene sammen og er med på å skape identitet til praksisfellesskapet. Dette gjelder selv om det ikke er en definert gruppe som en bevisst identifiserer seg med. Et hvert praksisfellesskap kjennetegnes også av et felles repertoar av handlinger, gjenstander, ideer eller lignende. Deltakelse og tilhørighet til praksisfellesskap er ikke konstant. Ulike faser kalles også ulike deltakerbaner (Wenger,E.2004). Som nybegynner eller nykommer til et praksisfellesskap, er intensjonen en dag å bli fullverdig medlem. Wenger plasserer den nye i en *innadgående deltakerbane* (Wenger,E.2004. s.180). Det er lett å identifisere seg som ny spesialpedagog i en innadgående deltakerbane. Erfaringer som ny har vi alle erfart. Det å lese prosedyrepermer og prøve å finne ut av hvordan «gjør vi



det her»? Ofte er det den uskrevne praksisen som etter hvert gir tilgang til det å bli en erfaren *insider deltaker*

I prosessen fra å være legitim, perifer deltaker til en gang p bli fullverdig medlem foregår læreprosessen gjennom deltakelse og tingliggjøring i praksisfelleskapet.

#### 4.6.3 Identitet gjennom ulike deltakerbaner

**perifer deltaker:** noen baner fører ikke inn i praksisfelleskapet, men befinner seg på utsiden og blir ikke en full deltaker. Personer i deltakerbane kan allikevel være gitt tilgang til praksisfelleskapet.

**Innadgående deltakerbaner** en innadgående deltakerbane er typisk nyansatte som får tilgang til praksisfelleskapet, men fremdeles befinner seg i startfasen. En dag vil den nyansatte ha et fullt medlemskap i praksisfelleskapet. Dette foregår gradvis og gjerne over lang tid.

**Insider baner** Dette er medlemmer en kan si har fullt medlemskap. Dannelsen slutter imidlertid ikke, det er en kontinuerlig utvikling av praksisfelleskapet gjennom elementer som skaper gjenforhandling av identitet.

**Grensebaner:** Dette er deltakerbaner som befinner seg i grensen mellom andre deltakerbaner. Typisk vil gjerne være den som identifiserer seg vel så mye med andre praksisfelleskap. Meningsforhandling av identitet foregår ved å opptre som en megler mellom ulike praksisfelleskap

**Utadgående baner:** Dette er deltakerbaner som fører ut av praksisfelleskapet. På samme måte som en er på vei inn i et praksisfelleskap, dannes det nye og andre relasjoner når en er på vei ut. Nye identiteter skapes og gradvis vil identiteten forlate eksisterende praksisfelleskap.

(Wenger,E.2004.)

#### 4.6.4 Tingliggjøring av praksisfelleskapet.

I store norske leksikon blir begrepet reifikasjon brukt om tingliggjøring.

*Reifikasjon betyr tingliggjøring; det at noe blir gjort til eller betraktet som en ting uten å være det (snl.no).* I denne oppgaven bruker jeg begrepet *tingliggjøring*.

Wenger bruker begrepet tingliggjøring generelt ved å henvise til den prosess som former vår opplevelse ved å skape objekter, som bringer denne opplevelse til å stivne i «tinglighet». Vi skaper dermed fokuspunkter, som meningsforhandling kan organiseres omkring (Wenger.E. 2004.s.73).

Tingliggjøring er i denne sammenheng de små og store, tydelige og uskrevne tingene, ferdighetene som en må beherske og besitte for å bli et fullverdig medlem av et praksisfelleskap. Det kan være å beherske praksisfelleskapets rutiner, handlemåte eller væremåte. I avdeling for pedagogiske støttetjenester har det å ha lang erfaring fra arbeid i barnehagen vært en av disse uskrevne egenskapene som har vært ansett som viktig. Det å ha erfaring fra arbeid i barnehagen må sees i sammenheng med at spesialpedagogen arbeider mye alene, det er ingen kollegaer å spørre når du er ute i feltet. Å kunne gi relevant og overkommelige råd og veiledninger krever en kjennskap til de som skal veiledes, altså personalet i barnehagen. Lang erfaring er også knyttet til kjennskap til forvaltningen. Som spesialpedagog jobber er vi offentlig ansatte og jobber innenfor det offentlige byråkratiet. Kjennskap til gangen i saksbehandling, lovverk og spesialisthelsetjenesten er en viktig del av det å være spesialpedagog.

Lang erfaring som pedagog i barnehagen som innbefatter kjennskap til den offentlige forvaltningen er en avdelingens tingliggjøring for praksisfelleskapet. Det ligger en forventning om å kunne jobbe selvstendig og være selvhjulpen. Det finnes ikke noe opplæringsprogram, kurs eller mentorordning som ivaretar nyansatte. De siste årene har det blitt etablert en ordning der en fadder oppnevnes for den nyansatte, ofte den nest sist ansatte. Det er ikke avsatt tid til å ivareta fadderrollen, hensikten er å ha en kollega som har et ekstra ansvar for å informere og ivareta den nyansatte, samt å være behjelpelig med å svare på spørsmål. Følelsen av å stå på egne ben i en ny yrkesrolle krever evne til selvstendighet både praktisk og faglig.

Ifølge Wenger skaper ethvert praksisfelleskap abstraksjoner, verktøy, symboler, historier, uttrykk og begreper som tingliggjør en del av denne praksis stivner i form (Wenger.E. 2004:73). Tingliggjøring er så tilstedeværende i et praksisfelleskap at det kan være vanskelig å oppdage. Alle de små og store «kodene» som vi sjelden tenker over, men kan være vanskelig for en nyansatt å få tak på. Det er først når vi blir bevisst på disse tingliggjøringene vi kan utfordre, ta vare på eller endre de.

Ifølge Wenger og Lave er tingliggjøring de små og store, tydelige og uskrevne tingene, ferdighetene som en må beherske og besitte for å bli et fullverdig medlem av et praksisfelleskap. Det kan være å beherske praksisfelleskapets rutiner, handlemåte eller væremåte. I avdeling for pedagogiske støttetjenester har det å ha lang erfaring fra arbeid i barnehagen vært en av disse uskrevne egenskapene som har vært ansett som viktig. Det å ha erfaring fra arbeid i barnehagen må sees i sammenheng med at spesialpedagogen arbeider mye alene, det er ingen kollegaer å spørre når du er ute i feltet. Å kunne gi relevant og overkommelige råd og veiledninger krever en kjennskap til de som skal veiledes, altså personalet i barnehagen.

#### 4.7 Forhandling om mening gjennom hospitering

Etienne Wenger skriver om læring i et sosialt perspektiv der det å forhandle om en mening, og skape en ny mening. Å forhandle om mening er utvikling av ny innsikt, skapt i sammen med andre og i en kontekst som er meningsfull. Mennesket utvikler seg gjennom å forhandle om mening der vi møter andres oppfatninger og forståelser i samspill med egne oppfatninger.

Utsagn, handlinger, utstyr, repertoaret som medlemmene bringer inn i et praksisfelleskap og som brukes i en eller annen form skaper mening i lys av praksisfelleskapets formål. De ulike artefaktene er gjenstand for bekreftelse, argumentasjon, reorganisering og ny forståelse mellom medlemmene i et praksisfelleskap. Slik blir en dynamisk forståelse av formålet med praksisfelleskapet, ingenting er konstant. For medlemmene i det spesialpedagogiske praksisfelleskapet vil en rekke tydelig og utydelige artefakter påvirke praksisfelleskapet. For den nyankomne vil måtte skape mening gjennom å spørre, diskutere og observere for å skape mening innen praksisfelleskapet.

#### 4.8 Å designe for læring

Kollegahospitering som metode er et resultat av spesialpedagogenes ønske om å lære og utvikle sin egen yrkesrolle. Dette opplevde behovet påvirkes også av samfunnets vektlegging av begreper som «livslang læring» og satsing på ulike kompetansehevingstiltak initiert av staten. Hvordan kan vi legge til rette for andres læring? Schön argumenterer for at studenter i

profesjonsstudier bør være ute i praksis for å utvikle det han kaller «et reflective praktikum» (Shôn, 1987, s.157). for å utvikle og erfare refleksjoner i praksis utover etablerte regler og prosedyrer. «*Students having to learn a kind of reflection in action that goes beyond statable roubles – not only by devising new methods of reasoning, but also by construction and testing new categories of action, and ways of framing problems*»(Schon, 1987, s. 39).

Spesialpedagoger er ikke lenger studenter, men det er allikevel nærliggende å sammenligne seg med den form for læring vi kjenner igjen fra egen. I den grad det er fokus på kompetansehevning er det etter den mal vi kjenner fra egen utdanning, med forelesninger, gjerne gruppeoppgaver og varierende grad av diskusjoner og spørsmålsrunder. Schôn argumenterer for deltakelse i praksis for en utvidet og mer kreativ form for læring der erfaringer sammen med andre kan medvirke til utvikling av refleksjonsevne og problemløsning. Virkeligheten overgår ofte teori og regler der ikke alt kan leses og øves på.

Wenger sier om læring at den kan ikke designes som sådan, kun designes *for* (Wenger 2004, s. 229). Å designe for læring i Wengers perspektiv er å legge til rette for at praksisfelleskap kan oppstå og utvikle seg(Wenger, 1998. s. 229). Praksisfelleskapene drives frem av deltakernes eget engasjement, og dets indre strukturer og «aliveness» er viktigere enn de formelle organisasjonsstrukturene (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, s.50).

*Learning cannot be designed. Ultimately, it belongs to the realm of experience and practice. It follows the negotiation of meaning; it moves o nits own terms. It slips through the cracks; it creates its own cracks. Learning happens, design or no design*  
(Wenger, 1998. s. 225)

Med dette perspektivet på praksisfelleskapets betydning for læring er kollegahospitering en metode for å tilrettelegge for læring gjennom den deltakelse og meningsskaping som skjer gjennom å delta i hverandres praksis. Kollegahospitering kan skape vekst og utvikling i praksisfelleskap i tråd med Wengers syn på læring i praksisfelleskap. Resultatet av læringsprosesser kan dermed ikke forutsies, de er avhengig av den enkeltes tilhørighet og deltakelse i praksisfelleskapet. Dette perspektivet bringer nye element i måten å forstå og tilrettelegge for læring på arbeidsplassen.

## 4.9 Oppsummering teori

I dette kapitlet har jeg ønsket å vise hvordan E. Wengers teori om læring gjennom deltakelse i praksisfelleskap i dette prosjektet er utgangspunkt for å finne svar på problemstillingen min «*Hvordan skaper spesialpedagogen mening gjennom hospitering?*». Foruten *praksisfelleskap* er *forhandling om mening* gjennom *deltakelse* og *tingliggjøring* viktige begrep. I denne oppgaven ser jeg læring gjennom deltakelse i hverandres praksis som en tingliggjøring av et allerede eksisterende praksisfelleskap. Tingliggjøring i lys av Wengers forståelse er interessant fordi det omfatter de fenomen som ofte forblir en form for «taus kunnskap» og må belyses for å reforhandles i praksisfelleskapet. Wengers inndeling i ulike former for *deltakerbaner* plasserer den enkelte i ulike posisjoner og tilgang til det aktuelle praksisfelleskapet. De ulike deltakerbaner gir meg redskaper til å forstå hvordan medlemmer forholder seg ulikt til det samme praksisfelleskapet. Det enkelte medlem av praksisfelleskapet vil kunne ha ulike erfaringer og opplevelse av læring gjennom kollegahospitering basert på deres egen posisjon eller deltakerbane i praksisfelleskapet.

# Kapittel 5.0 Analysedel

## 5.1 Innledning

I dette kapittelet presenterer jeg de funn som jeg mener er relevant for oppgavens problemstilling «*hvordan skaper spesialpedagogen mening gjennom kollegahospitering?*»

For å finne svaret på min problemstilling har jeg valgt å operasjonalisere problemstillingen ved å lete etter tingliggjøring og deltakelse i kollegahospitering. Begge fenomener er ment å kunne gi støtte til hva som kan skape mening gjennom kollegahospitering.

Overordnet i analysedelen finner jeg flere ulike måter å delta på. Jeg finner også det jeg tolker som ulike tingliggjøringer av praksisfelleskapet.

## 5.2 Datamaterialet

Datamaterialet som er utgangspunkt for analyse består av skriftlige observasjoner, refleksjonslogg, 2 intervjuer, skriftlig refleksjonsnotat fra deltakerne i forkant av prosjektet og i etterkant. I tillegg til det skriftlige materiale vil alt jeg så og hørte, egne refleksjoner underveis også danne grunnlag for de funn jeg velger å belyse

Datamaterialet er ordnet i forhold til de teoretiske begrepene *deltakerbaner* og *forhandling om mening*

Datamaterialet:

9 refleksjonsnotat, håndskrevet, ca 0.5 A4 side hver, ved oppstart av prosjektet, før gjennomføring. Planleggingsdag 15/6-2016.
Deltakende observasjon i personalgruppen, avdelingsmøter, samtaler i administrasjonsbygget og som gjennom hele prosjektet 15. juni 2016-15.juni 2017. Hendelser og observasjoner av interesse er notert og nummerert i loggbok, håndskrevet A5 format, disse er transkribert til 10 A4 sider med times new roman, 1,5 linjeavstand.
2 Intervjuer og 2 refleksjonsnotat i etterkant av hospitering. Intervju nr. 1 er på 3 A4 sider, linjeavstand 1.5 Times new roman. Intervju nr. 2. er på 3,5 sider à A4, linjeavstand 1.5 med times new roman.

De teoretiske begrepene denne oppgaven bygger på er utgangspunktet for analysedelen. De teoretiske begrepene «forhandling om mening» «deltakelse» og «tingliggjøring» er analyseverktøyet mitt.

### 5.3 Pedagogiske støttetjenester som praksisfelleskap

Praksisfelleskap består av medlemmer som har et gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoar til grunn (Wenger.2004.s.177). Å få tilgang til praksisfelleskapet handler om å komme inn som nybegynner og gradvis utvikle å bli et fullverdig medlem.

Jeg ser på avdeling for pedagogiske støttetjenester som et praksisfelleskap der medlemmene deler et gjensidig engasjement, felles repertoar og delt praksis.

Selve organiseringen, der pedagogiske støttetjenester som avdeling er den eneste innad i kommunen, legger forholdene til rette for praksisfelleskap. Det er lett å identifisere seg som medlem av gruppen. Avdelingens grenser mot omverdenen er tydelige.

I samtale blant flere kollegaer i en lunsjpause dreier samtalen inn på temaet hvordan det var å være nyansatt. De fleste ansatte har arbeidserfaring fra barnehage, endringen består i å arbeide ut ifra enkeltvedtak og tilrettelegging med utgangspunkt i enkeltbarns behov for læring og utvikling. Allikevel oppleves overgangen til avdeling for pedagogiske støttetjenester som større enn forventet når de kommer inn som nyansatte. En av de ansatte sier:

*«Til og med lunsjen er annerledes. Samtalene er ikke de samme. Her er det mye mer fagdiskusjoner av alle slag. Til og med når noen foreslår å gå på kino eller teater er det de samme temaene som fenger».*(Obs. 5, 1.12-15)

Lunsjen er en viktig arena for å bli kjent med de andre i avdelingen. Her kan både jobb og privatliv diskuteres, i en kaotisk blanding.. Den uformelle lunsjen gir medlemmene anledning til å finne ut av hvem hverandre er, verdier og interesser. Jeg tolker felleskapet som viser seg gjennom lunsjen som en viktig arena der gjensidig engasjement ovenfor gruppen skapes. Felles repertoar utvikles gradvis gjennom samtaler i disse uformelle møtene. Informanten forteller om hvordan hun finner samtalene i lunsjpausen som betydningsfulle for å komme inn og bli en del av praksisfelleskapet. Jeg tolker også utsagnet til å være et uttrykk for gjensidig engasjement. Det er en uformell arena for praksisfelleskapets medlemmer der det ofte foregår mange samtaler samtidig, og skifte av tema kan være høyt. Det gjensidige engasjementet

tolker jeg til å gjelde både på det personlige og faglige plan. I en gruppe der arbeidet foregår ute i kommunens barnehager er det ikke hver dag den enkelte er inne på kontoret til lunsj.

Jeg ser på avdeling for pedagogiske støttetjenester som et stort, felles praksisfelleskap der det også finnes mindre der bare deler av personalgruppen er deltaker.

Observasjoner og intervjuer gir meg holdepunkt for informantene også oppfatter avdeling for pedagogiske støttetjenester som et praksisfelleskap.

### 5.3.1 Kollegahospitering som praksisfelleskap

Basert på funn i datamaterialet tolker jeg kollegahospitering som praksisfelleskap. Det er også gjennom kollegahospiteringens praksisfelleskap jeg fokuserer min analyse på. Hvert hospiteringspar bestod av to personer som dannet et gjensidig felleskap innad i det store praksisfelleskapet. Gjennom å hospitere ble dannet deltakerne en felles forståelse for hverandre som medlemmer av praksisfelleskapet og hvordan de ville organisere deres kollegahospitering. De to deltakerne måtte bli enig om hvilke mål, rammer og regler de vil ha for sitt praksisfelleskap. Å finne seg til rette i hospitering er noe flere informanter gir uttrykk for har vært viktig. Det er særlig det å få tid til å snakke sammen på forhånd, for å bli enig om deres rammer samt å være informert om hverandres praksis. Viktigheten av å bli kjent, bli trygg og finne ut av praksisfelleskapet kollegahospitering blir særlig tydelig når det av ulike årsaker ikke ble tid i forkant av hospitering (Logg nr. 4.1.22-28).

## 5.4 Deltakelse gjennom kollegahospitering

I mitt materiale fant jeg flere ulike måter å delta i praksisfelleskap på. De mest fremtredende deltakelsesformene er samtale mellom deltakerne, for og etterarbeid, aktiv tilstedeværelse. I materialet mitt ser jeg på ulike måter spesialpedagogen deltar på gjennom kollegahospitering. Deltakelse har både et handlingsaspekt og en relasjonell side. I mitt materiale handler deltakelse om ulike måter å delta i kollegahospitering for medlemmer av praksisfelleskapet. Deltakelse er sentralt i Wengers teori om læring gjennom praksisfelleskap der deltakelse er nødvendig for å kunne forhandle om meningsskaping. I analyse av mitt materiale forholder jeg meg til Wengers beskrivelse av deltakelse. Å ta del i eller være felles med andre om noe (Wenger, 2004. s. 70).



#### 5.4.1 Samtalen etterpå var det viktigste – samtale som deltakelse

Flere av informantene sier at de erfarte samtalen med kollegaen som svært viktig i hospitering. I intervju sier informanten følgende

*«Det holder ikke å bare delta fysisk akkurat der og da. Du må sette av tid til å snakke sammen gjerne før, men i hvert fall etterpå. Det var samtalen i etterkant som var nyttig og viktig. Jeg merket det godt når jeg avtalte hospitering og vi fikk litt tidsnød når jeg skulle rekke et møte etterpå. Det ble halvveis, og jeg følte på at vi aldri fikk diskutert etterpå, det er jo det som skaper nye tanker.(intervju 1. L.20-23)».*

Her tolker jeg samtale som deltakelse. Informanten påpeker også hvordan det påvirket hospitering negativt da det ble for lite tid til samtale. Situasjonen det henvises til der tiden ble for knapp til å diskutere i etterkant, der ble det avtalt ny hospitering, da begge partene opplevde det som «halvveis» å ikke ha tid til å reflektere litt sammen i etterkant.

#### Egen logg

I egen logg har jeg notert i ulike situasjoner hvordan *samtalen* mellom deltakerne blir vektlagt. Det er ulike innfallsvinkler til hva samtalen betyr for deltakerne. Blant de som gjennomfører hospitering er det begge parter som på hver sin måte forteller om hva denne samtalen i underveis i hospitering betyr.

En uformell samtale mellom fire kollegaer blir samtalen etterpå trukket frem som viktig for «at den andre forstår litt av hva vi gjør og hvorfor det ble som det ble den dagen» (Logg, nr. 7. 1.4). Hun får bekreftende og utfyllende kommentarer fra de andre i gruppen blant annet om hvor viktig det er å plassere observasjonene inn i en kontekst der spesialpedagogen kan fortelle om arbeidet rundt barnet og barnehagen og hvilke vurderinger som

I etterkant av gjennomført kollegahospitering forteller en informant følgende om betydning av samtale:

*«Det var så interessant. Plutselig var vi langt inn i spennende diskusjoner vi aldri tar oss tid til ellers. Dagen etterpå avtalte vi nytt hospiteringsbesøk, på bakgrunn av at vi snakket om hvordan jeg brukte Karlstadmodellen» (Obs.nr. 8. l. 1-3-)*

Her tolker jeg samtale som deltakelse. Informanten påpeker også hvordan det påvirket hospitering negativt da det ble for lite tid til samtale. Situasjonen det henvises til der tiden ble for knapp til å diskutere i etterkant, der ble det avtalt ny hospitering, da begge partene opplevde det som «halvveis» å ikke ha tid til å reflektere litt sammen i etterkant.

Samtalen trer dermed frem som sentral for hvordan spesialpedagoger skaper mening gjennom hospitering.

### Samtalen som deltakelse

Her ser jeg på samtalen som deltakelse. Felles interesse er det faglige innholdet i en kollegahospitering. Samtalen mellom de to spesialpedagogene ser jeg på som en deltakelse der erfaring, felles repertoar, faglig innhold og praktisk gjennomføring blir delt.

#### 5.4.2 «Du må være på» Aktiv tilstedeværelse som deltakelse

Kollegahospitering skulle være et felles prosjekt for hele avdelingen, der alle skulle delta. Det startet som et prosjekt etter initiativ fra enkeltpersoner i gruppen som senere fikk bred støtte. Tilbakemeldinger fra samtaler, egne observasjoner og intervju sier noe om hva som kreves av begge parter. Aktiv tilstedeværelse er et begrep jeg finner i ulike deler av datamaterialet

Her forteller en av informantene om erfaringer hun og kollegaen gjorde i etterkant av hospitering:

*Du må jo følge med, det er så mange inntrykk. Det har med respekt for andre å gjøre også, at du er «på». Det er det ene, men jeg vil jo ha utbytte av hospiteringen også. Det er jo ikke sånn at vi hospiterer bare fordi vi er sosiale. Vi trenger å utvikle oss og har mye å lære av hverandre. Jeg ble bedt å komme med tilbakemelding i etterkant og må jo ha noe fornuftig å bidra med. Det er egentlig ganske krevende (obs. 12.1.1-5).*

Her forteller en av de ansatte hvordan hun opplevde hospitering som ganske krevende. Forventninger som ikke er uttalt, men allikevel tilstede om å skulle komme med tilbakemelding både i forhold til fag og utførelse. Hospitering ble konsentrasjonskrevende der sansene måtte være skjerpet. Å være skjerpet og tilstede tolker jeg som en deltakelse som gjelder i denne form for hospitering, skapt av egne forventninger til egen rolle samt forventninger til praksisfelleskapets forventninger til deltakelse.

En annen spesialpedagog forteller:

*«Det er ikke bare til å presse hospitering inn i timeplanen. Du må være tilstede med hele deg. Det virker mot sin hensikt hvis du opplever at ingen egentlig har tid til å prioritere hospitering»*

Det å signalisere at tiden er viet hospitering ser ut til å være viktig, og blir nevnt av flere særlig i starten av prosjektet. Egen logg viser også tilbakemeldinger der hospitering ble avtalt uten å beregne nok tid. Spesialpedagoger melder også tilbake om hvordan de opplever det negativt dersom en får opplevelsen av at hospitering gjennomføres med manglende interesse eller at en av partene egentlig ikke har tid og prøver å skynde seg (Logg nr. 4.).

*«Du «senser» jo at den andre egentlig ikke har tid eller er helt på, og jeg blir jo påvirket av det. Da har hverken jeg eller kollegaen min noe særlig utbytte» (obs. 7. l. 8-10).*

Fravær av aktiv tilstedeværelse ser ut til å skape større refleksjon over hvor viktig det er å være interessert og dedikert i hverandres hospitering. Utbytte av hospitering oppleves negativt og uten læringseffekt når partene erfarer at enten den ene eller begge ikke er nok tilstede. Tilbakemeldinger i refleksjonsnotater og intervju viser også hvordan flere avtalte nye hospiteringsbesøk umiddelbart, nettopp fordi de opplevde å ikke være tilstede på en måte de selv ønsket. En av spesialpedagogene skriver i refleksjonsnotatet

*«Det første hospiteringsbesøket fungerte som en prøveomgang. For meg fungerte det ikke å avtale hospitering når jeg allerede hadde for mange andre ting som svirret. Jeg skulle rett i et møte etterpå og ble fokusert på å passe tiden. Den andre gangen jeg hospiterte fungerte det mye bedre, jeg var mer tilstede (Refl.notat etter hospitering nr. 2. l. 1-4).*

Her beskriver spesialpedagogen hvordan egen erfaring med manglende tid påvirket hennes opplevelse av tilstedeværelse i hospitering. Informanten forklarte det selv med knapp tid gav manglende tilstedeværelse og tok initiativ til endring. Erfaringen hennes viste at økt fokus og tilstedeværelse i hospiteringen var viktig.

Gjennom datamaterialet ser jeg aktiv tilstedeværelse som viktig for flere av informantene.

Aktiv tilstedeværelse trer dermed frem i min empiri som en sentral faktor for deltakelse i praksisfelleskapet som dannes i kollegahospitering

### 5.4.3 For og etterarbeid som deltakelse

Å være delaktig i både for og etterarbeid ser jeg på som en form for deltakelse noe flere av informantene beskriver i både intervju og uformelle samtaler. Forarbeid blir i denne sammenhengen beskrevet som det å introdusere den som hospiterer slik at hun får kjennskap til hovedpunktet om barnets sakkyndig og barnehagen. Litt om hvordan utviklingen har vært og hva det fokuseres på i denne perioden. Etterarbeid blir av personalet forklart som oppsummering og ofte fremvisning av konkrete planer og materiell som brukes. Ofte har etterarbeidet dreid seg om videre avtaler om hospitering, eller avtaler om utlån av materiell, bøker eller henvisning til nettsider som kan være aktuelle.

*Hospiteringen er mer enn selve besøket i praksis. Jeg inviterte til et kort møte dagen i forveien for å gi en liten brief til morgendagens hospitering. For å få utbytte av hospiteringen måtte jeg informere litt om sakkyndigvurdering, hva vi jobbet med og hva som var utfordringer. Det var det samme når vi var ferdig. Vi møttes på kontoret for en oppsummering og samtale. Du kan ikke bare hoppe rett inn i det. Vi syntes i hvert fall det fungerte best når vi var forberedt» (obs. 7. l. 20-24 ).*

I et av oppsummeringsmøtene sier en av informantene følgende om forberedelse før kollegahospitering:

*«Du må jo vite litt om hva som møter deg når du hospiterer. Det er mye lettere å være forberedt når du er penset inn på et spor Du vet hva det dreier seg om, hvilke «briller» du skal ha på». (Obs.15 personalmøte. L. 10-12).*

Jeg tolker dette som at forarbeid er en viktig del av deltakelse i hospitering, Begge informantene vektlegger behovet for å være forberedt for å kunne ha best mulig utbytte av hospiteringen. På denne måten øker det muligheten for meningsskaping og dermed læring. Fra egen logg finner jeg også andre eksempler på samarbeid både i forkant og etterkant av hospitering. Det ser ut som varierende grad av introduksjon til praksisbesøket har vært en naturlig del av forberedelsene. I datamaterialet er det ikke beskrevet erfaringer der forarbeid og introduksjon har vært fraværende.

#### 5.4.4 Å være en ikke-deltaker

Datamaterialet viser at ikke alle fikk til å gjennomføre hospitering. Fristen for å gjennomføre hospitering var først satt til 2 måneder. Dette ble ganske fort utvidet til 4 måneder på grunn av en travel høst for hele personalgruppen. Avdelingen opplevde også uvanlig mye sykefravær, noe vi ikke var vant til. I desember ble det klart at vi var fremdeles langt unna målet om at alle skulle hospitere og fristen ble utsatt til februar. Også i februar ble fristen nok en gang forlenget til juni. I juni ble hospitering avsluttet som prosjekt og kollegahospitering innført som en arbeidsmetode som alle skal delta på etter behov, minimum en gang pr. år. Det var ingen avkryssing eller kontroll over hvem som hadde gjennomført hospitering eller ikke (Egen logg nr.12).

Gjennom egne observasjoner registrerte jeg at ikke alle i personalgruppen gjennomførte kollegahospitering. I fellesmøter der kollegahospitering ble diskutert var det ofte de samme personene som var aktiv i diskusjonen, ca. 2/3 av personalgruppen. Som forsker på egen arbeidsplass strekker har jeg kjennskap til gruppen i lang tid forut for dette prosjektet. Det ble registrert at ikke alle hiver seg ut i diskusjonen, men erfaringsmessig skiller ikke det seg ut fra tidligere tema.

Skriftlig materiale gir ingen indikasjoner på motstand mot prosjektet. Tvert imot, skriver alle før oppstart positive og forventningsfulle tanker omkring hospitering. I en av refleksjonsnotatene beskriver informantene «*kan være utfordrende å få til*» (Refleksjonsnotat i forkant. Nr. 9. 1.6), den eneste kommentarene som kan indikere motstand mot gjennomføring av prosjektet. Ved oppstarten av prosjektet ble det ønsket tilbakemelding gjennom anonymt refleksjonsnotat den enkeltes tanker og refleksjoner omkring kollegahospitering. Det kom inn 13 av 15 mulige refleksjonsnotat. Et anonymt refleksjonsnotat kunne gi mulighet til å fremme motstand mot prosjektet uten å måtte forsvare seg for hele gruppen.

I flere av observasjonene registrerte jeg informanter som problematiserer det å forholde seg til en forskningsmetode, og i den forbindelse følge en form for struktur som ble et fremmedelement. I en av observasjonene registrerte jeg en spesialpedagog stille spørsmål om hva jeg ønsket hun skulle skrive i refleksjonsnotatet sitt (Obs. 4, l. 5-6). I samme observasjon noterte jeg også en annen spesialpedagog som stilte spørsmål om det var «dumt hvis jeg gjennomførte hospitering sammen med en annen, av praktiske årsaker?» (obs. 4, l.8) Jeg tolker disse observasjonene som usikkerhet rettet mot det ukjente, i dette tilfellet forskningsmetode og prosjektet som skulle skriftliggjøres. Introduksjon av forskningsmetode var ukjent for de andre deltakerne, og ikke noe som vi tidligere hadde forholdt oss til i andre

prosjekter. Jeg tolker observasjonene som motstand mot formalisering av prosjektet heller enn selve kollegahospiteringen.

## 5.5 Tingliggjøringer i praksisfelleskapet gjennom kollegahospitering

Gjennom analyse av materialet mitt søker jeg å oppdage hva som kan identifiseres som tingliggjøring i kollegahospitering. Både deltakelse og tingliggjøring er sentralt hos Wenger som grunnlag for å forhandle om mening, noe som igjen er læring i praksisfelleskapet. Datamaterialet består her av både intervjuer, observasjoner og refleksjonslogg. Problemstillingen ble endret i etterkant av innsamlet datamaterialet og dermed er ikke materialet direkte rettet mot å få svar på min underproblemstilling.

*Tingliggjøring* er, ifølge Wenger, de små og store, tydelige og uskrevne tingene, ferdighetene, rutiner som en må beherske og besitte for å bli et fullverdig medlem av et praksisfelleskap (Wenger, E. 2004).

I analysen ser jeg etter deltakelse og tingliggjøring i ulike deltakerbaner.

I mitt materiale finner jeg flere eksempler på det jeg tolker som tingliggjøring av praksisfelleskapet til spesialpedagogene gjennom hospitering.

### 5.5.1 Å kjenne igjen arbeidet. Strukturen som tingliggjøring

Observasjoner gjennomført under perioden viser at hospitering fremkaller gjenkjennelse hos deltakerne som gjennomfører.

Informant i personalgruppen uttaler: «*det er jo godt å se at det er mye den samme strukturen i den spesialpedagogiske økten*» (obs. 10.L:14).

Her snakker informanten om selve innholdet i den spesialpedagogiske økten slik hun observerte det under en kollegahospitering. Jeg tolker gjenkjennelsen av det faglige opplegget som en tingliggjøring av kollegahospitering. Observatøren i hospitering kjenner igjen sin egen arbeidsmåte gjennom å observere en kollega. Strukturen og innholdet i arbeidet ser ut til å skape sammenheng mellom eget arbeid og kollegaens og dermed avdelingen.

Selve strukturen i det direkte arbeidet spesialpedagogen utfører er gjenkjennelig gjennom hospitering. Gjennom deltakelse i andres praksis observeres en likhet i hvordan strukturen i det direkte arbeidet gjennomføres. Med struktur menes her hvordan en forbereder, tilrettelegger og gjennomfører en spesialpedagogisk time i barnehagen. Innholdet og barnets alder og bakgrunn for vedtak kunne være ulike, men oppbyggingen og til dels begrunnelsen var kjent.

I personalmøte ble status for kollegahospitering diskutert. Noen av de som allerede har gjennomført minst en runde med hospitering forteller om noen av erfaringene de har gjort. En forteller at hun har deltatt i to hospiteringsøkter med to ulike kollegaer.

*På en måte bra at jeg kjenner igjen opplegget fra eget arbeid og det kollegaer gjør. Spesielt gjenkjennelig er det hvordan en kommer inn i barnehagen. Jeg kjenner igjen måten å tilnærme med barnet på. Det å observere og være litt tilstede i barnegruppen før en er klar for å jobbe. Det samme med aktivitetene som er valgt. Bilder og arbeidsplan, hvordan vi begynner enkelt med en fast sang. Litt utfordrende lek eller spill og så en morsom avslutningslek. Det er ikke sikkert alle ser alt hva det inneholder, timingen på utfordringene for eksempel. Forutsigbarheten, turtaking, samspill i lek. Det er så mange mikroferdigheter som er knyttet inn i økten, de er så lett å overse. Derfor synes jeg det er så interessant at vi kjenner igjen strukturen når vi observerer kollegaer (obs.17. L.6-14).*

Spesialpedagogen beskriver en struktur og et innhold som oppleves å kunne være usynlig for andre. Jeg tenker at her finner spesialpedagogen gjenkjennelsen av et delt repertoar som er kjennetegn ved et praksisfellesskap og dermed også representerer en tingliggjøring. Strukturen og innholdet er gjenkjennelig. Også beskrivelsen av de små, tilsynelatende lite synlige øvelsene som flettes inn i enkle, lystbetonte aktiviteter viser at repertoaret til spesialpedagogene rommer mange lag. Jeg tolker spesialpedagogens beskrivelse som en identifikasjon av et felles repertoar som er tilstede i praksisfellesskapet til spesialpedagogene. En kultur for hvilke vurderinger som ligger til grunn for utførelsen av spesialpedagogiske økter kan ha vokst frem over lang tid og blitt påvirket av ulike former for forhandlinger om hva som anses som den beste praksis. Det finnes ingen prosedyrepermer som omhandler

innholdet og strukturen av hvordan spesialpedagogiske tiltak gjennomføres, allikevel oppleves det som noe en gjør forholdsvis likt.

Gjennom egne observasjoner og refleksjonslogger finner jeg andre eksempler på samtaler mellom kollegaer der det på ulike måter blir diskutert det å finne likheter med selve oppbyggingen av strukturen i det spesialpedagogiske arbeidet. Dette sier en av spesialpedagogene i personalmøte der status i kollegahospitering blir diskutert.

*«Det ligger så mye av kunnskap i måten arbeidsøktene er organisert på. Trygghet, og en sensitiv tilnærming til barnet. Det å ha faste, lystbetonte aktiviteter med akkurat passe utfordringer. Måten å kommunisere på, visuell støtte og oversikt. Du blir mer bevisst på hva som faktisk ligger til grunn for de valgene du selv tar.»(Obs. 9.L.11-14).*

Spesialpedagogen identifiserer kunnskapen som ligger til grunn for den strukturen som hun opplever gjennom hospitering. Denne gjenkjennelsen gjør henne mer oppmerksom på sin egen arbeidsmåte. Det er ingen oppskrift på utførelse av spesialpedagogisk arbeid, barnet og den sakkyndige vurderingen er utgangspunkt og nøkkel til hvordan arbeidet utføres. Allikevel dannes det en praksis der struktur og innhold kan gjenkjennes av andre spesialpedagoger. Jeg tolker det som et uttrykk for et felles repertoar av begrunnelser for hvilke faglige vurderinger som ligger til grunn for den spesialpedagogiske økten. Et felles repertoar skapt over tid uten at det foreligger noe nedskrevet eller uttalt prosedyre for metodisk tilrettelegging av spesialpedagogisk arbeid.

### 5.5.2 «spesped-rommet»

Her mener jeg rommet er et uttrykk for tingliggjøring.

*Når jeg besøkte N.N i hennes praksis så var vi på et grupperom som hun disponerte. Her var det hyller og «arbeidsesker», bildesymboler for oversikt og struktur. Jeg kjenner jo det veldig igjen fra mine barnehager, dette spesped-rommet. Det ligger jo så mye i det, for vi vet jo at i den ideelle verden så trekker vi ikke barnet ut av barnegruppen. Men, det er jo sånn det er, hvis barnet skal få være hovedpersonen og få ro til å lære i rolige og trygge omgivelser. Vi er jo selvfølgelig på avdelingen, men våre barn drukner ofte litt i barnegruppen. (Intervju 2. L.43-49)*



Denne betraktningen illustrer hvordan barnehagens grupperom ofte blir kalt «spespedrommet» og hvordan nettopp disse rommene kan opptre som en tingliggjøring av praksisfelleskapet til pedagogiske støttetjenester. Rommet blir en gjenkjennelig del av det spesialpedagogiske arbeidet og når et barn i barnehagen får vedtak om spesialpedagogisk hjelp blir det ofte lagt til rette for å ha et rom tilgjengelig til dette arbeidet. Spesialpedagogens dilemma mellom å trekke et barn ut av barnegruppen og dermed ut av barnefelleskapet viser seg også i informantens kommentar. Det overordnede målet er å tilby barn spesialpedagogisk hjelp der barnet er, i barnegruppen. Det har vært flere utredninger gjennom de siste 5-10 årene som setter spørsmålsteget ved nytten av spesialpedagogisk hjelp og særlig problematiserer det å trekke barnet ut av sitt naturlige miljø som problematisk. Dette sammenfaller også med et rådende læringssyn om at barnet konstruerer læring sammen med andre. Det meste av den utredning som foreligger forholder seg til barn over skolealder. I skjæringspunktet mellom politiske intensjoner og erfaringsbasert kunnskap velger ofte spesialpedagogen i pedagogiske støttetjenester å bruke egne rom i spesialpedagogisk hjelp i barnehagene. Dette rommet tolker jeg i denne sammenheng som en tingliggjøring av praksisfelleskapet, en felles forståelse for hvorfor dette rommet er viktig for spesialpedagogen. Det er gjenkjennelig for medlemmene i praksisfelleskapet utfordringer som oppstår når vi er tilstede i barnegruppen. Gjentakende tilbakemeldinger er hvordan våre barn strever med å holde konsentrasjon og fokus når det er mange andre rundt, mens andre barn trekker seg unna og «forsvinner» ut av barnefelleskapet. Dette er erfaringer som er diskutert ved jevne mellomrom innad i avdelingen. Dermed er det en felles erfaring og forståelse for hvorfor et eget rom for å øve på lek og samspill i skjermede omgivelser ofte fungerer best.

## 5.6 Forhandling om mening i ulike deltakerbaner.

Det er gjennom forhandling og reforhandling om mening læring skapes ifølge Wenger. I materialet fra prosjektet søker jeg svar på hva som er forhandling om mening i kollegahospitering. Observasjoner og spesialpedagogenes egne skriftlige eller muntlige tilbakemeldinger danner bakgrunnen for hvilken deltakerbane jeg velger å plassere de i. I perioden datainnsamlingen pågikk var ikke mitt fokus i like stor grad rettet mot deltakerbaner og forhandling om mening.

### 5.6.1 Forhandling om mening i inngående deltakerbane

På vei mot å bli et fullverdig medlem av praksisfelleskapet.

Det er på bakgrunn av observasjoner, intervju og refleksjonsnotat jeg plasserer noen av medlemmene i inngående deltakerbaner.

Refleksjonsnotater fra informantene i forkant av prosjektet viser ønske om å bruke kollegahospitering for å komme mer inn i og bli tryggere i rollen som spesialpedagog.

*«Vi går jo mye alene og vet jo ikke helt hva som forventes. I hvert fall jeg som ikke har vært ansatt like lenge føler at jeg trenger litt mer av alt. Vi har jo prosedyrer, men når jeg spør noen så får jeg jo forskjellige svar hver gang(Refleksjonsnotat i forkant.*

*Nr.3.L 8-11).*

Her plasserer spesialpedagogen seg i en deltakerbane der hun selv opplever å ikke være helt på innsiden og trygg i rollen sin. Hun gir uttrykk for en forventning om å bli tryggere i rollen gjennom kollegahospitering.

I personalmøte diskuteres gjennomføring av kollegahospitering. Når dette møtet avholdes er det bare et fåtall av avdelingens ansatte som har gjennomført kollegahospitering. Blant de som allerede har startet opp med kollegahospitering dreier diskusjonen inn på hvordan kollegahospitering kan være et positivt bidrag til faglig og personlig utvikling.

I diskusjonen beskriver en av spesialpedagogene sin opplevelse om overgangen til spesialpedagogrollen:

*«Det er jo det som er vanskelig når du kommer inn i avdelingen. Du har jo ingen å observere i praksis og må bruke dine egne erfaringer fra da du selv jobbet i barnehagen og spesialpedagog var der. Når du da spør noen så får du forskjellige svar, og du ender opp med å være mer forvirret. (obs. 4.L.7-11).*

Videre forteller samme spesialpedagog at *«hospitering har gitt en god ballast på veien. Lærerikt på alle måter, både å observere, diskutere og få nye ideer»(Obs. 9. L. /20).*

Jeg mener jeg forhandling om mening skjer gjennom hospitering der spesialpedagogen i inngående deltakerbane får tilgang til mer av praksisfelleskapet repertoar. Nye ideer kan bli akseptert eller forkastet, tilført variasjoner og forstått på en annen måte.

I samme diskusjon sier flere av informantene at de kjenner seg igjen i vedkommende erfaring med å komme inn i avdelingen. En annen spesialpedagog legger til:

*«veldig nyttig å observere de som er mer erfarne» og «godt å se at vi faktisk jobber ganske likt» (Obs.9.L.3).*

Jeg plasserer funnene i en inngående deltakerbane, der alle på ulik vis gir uttrykk for å ville jobbe seg inn i en insidertbane. På ulike måter blir kollegahospitering benyttet som en arena som spesialpedagogen mener er meningsskapende. Det er gjennom observasjon og deltakelse med kollega en gis muligheten til å få bekreftet eller utvidet sin egen forståelse av yrket. De to første sitatene viser til opplevelsen av å søke kunnskap og erfaringer om hvordan rollen skal utøves. Jeg tolker samtaler med mer erfarne kollegaer som en forhandling om mening der en selv kan komme nærmere på veien til en insidert deltakerbane. Kollegahospitering ser ut for informantene å være enda mer egnet for å oppnå kunnskap og læring på veien til å bli en insidert.

Informanten tilhører praksisfelleskapet til spesialpedagogene, men opplever selv at hun ikke har oversikt og kunnskap nok til å være trygg i rollen som spesialpedagog. Bekreftelsen fra kollegaer at denne usikkerheten er gjenkjennelig for andre også, tenker jeg på som en prosess flere har vært igjennom. Svaret fra en av de mer erfarne tolker jeg som en hjelp på veien til å bli en «insidert», det å erkjenne at hverken jobben som spesialpedagog eller menneskene vi jobber med kommer med oppskrift.

### 5.6.2 Forhandling om mening mellom kollegaer i insidert deltakerbane

Jeg har plassert flere av personalet i en insidert deltakerbane. Lang erfaring er en av fellesnevnerne for å plassere deltakeren i insidert deltakerbane, men det er ikke antall år i stillingen som alene definerer hvilken deltakerbane. Dess lengre erfaring i avdelingen, dess flere erfaringer har vært tilgjengelig for deltakeren. Det krever imidlertid en innsats av den enkelte om å være aktiv deltaker for å tilegne seg erfaringer som en bærer med seg og kan bruke i andre sammenhenger. Det er derfor med en viss grad av tilstedeværende og aktive ansatte med en del erfaring som karakteriseres som å være i en insidert deltakerbane. Krav til aktivitet finner jeg også igjen hos Wenger som vektlegger de tre dimensjonene gjensidighet-felles repertoar og deltakelse som bærende for et praksisfelleskap.

I insider deltakerbaner mener jeg å se at forhandling om mening er knyttet til større del av gjensidighet enn andre deltakerbaner. Den gjensidige deltakelsen er stor blant begge parter og både den som hospiterer og den som får besøk er aktive parter for å drive frem utbytte av hospitering. I observasjoner og samtaler med spesialpedagoger finner jeg at deltakerne i insider deltakerbane som mer gjensidig aktiv i å finne faglig fokus. En av informantene forteller:

*«Vi diskuterte kort hva hospiteringen skulle inneholde, vi har jo mange ulike saker. Det var viktig at vi begge var enig om en felles avklaring for hvilket fokus vi ønsket. Vi byttet på å hospitere hos hverandre, slik at vi fikk se hvordan vi jobbet med samme problemstilling i ulike barnehager». (Intervju nr.1. L. 23-26).*

Spesialpedagogen forteller her om en gjensidig planlegging av hospitering der begge parter blir enig om et felles repertoar for utgangspunkt. Her er det innholdet og den enkeltes tilnærming er viktigst. Jeg finner også flere observasjoner der deltakere i insider deltakerbaner har lite fokus på å etablere og forsikre seg at de har hverandres tillit. Det kan se ut som om det er mer rett på sak.

### 5.6.3 Forhandling om mening i utgående deltakerbane

Det er først når noen av medlemmene over lengre tid mister tilgangen til de uformelle arenaene som lunsjen kan være at opplevelsen av betydningen blir tydelig. I en samtale da forslaget om å blåse liv i vår egen ide om kollegahospitering uttaler en av spesialpedagogene:

*«Jeg vil hospitere for å kunne jobbe sammen som et team, at vi er litt samkjørt i hva vi gjør. Jeg merker det så godt når jeg nesten aldri får tid å komme inn til lunsjen. Jeg går glipp av så mye, det er mye som blir informert og diskutert som jeg ikke får med meg. Jeg blir litt på siden av gruppen nå»(obs. 12. l. 6-8).*

Her tolker jeg informanten å være på vei fra en insider deltakerbane til en utgående deltakerbane. Tilgangen til praksisfelleskapet begrenses av ulike årsaker noe som gjør at informanten mister litt av den kontinuerlige vedlikeholdelsen som finner sted i uformelle møtepunkt som lunsj. Kollegahospitering blir sett på som en mulighet for å komme tilbake til en insider deltakerbane.

I mine observasjoner finner jeg at blant de som først gjennomførte en kollegahospitering så tok informantene initiativ til hospitering også i etterkant. Når informantene avtalte nye

hospiteringsbesøk endret premissene seg. Den enkelte tok selv initiativ til den de ønsket å være med ut. Valg av hospiteringspartener ble i ettertid ofte begrunnet i faglige problemstillinger, de oppsøkte kollegaer som jobbet med problemstillinger de selv ønsket innspill omkring (obs 9). Jeg tolker spesialpedagogenes initiativ som en meningsforhandling gjennom hospitering. Innholdet i hospitering blir styrt av den som tar initiativ til å hospitere. Hun velger selv hvem hun ønsker å hospitere

Forhandling av felles virksomhet, eller forhandling av mening skjer innad i praksisfelleskapet og det å være et fullverdig medlem av praksisfelleskapet gir en forhandlingsrett. Å være deltaker i et praksisfelleskap er en forutsetning for å få tilgang til det Wegner beskriver som «*læring gjennom deltakelse i praksisfelleskapet*» (Wenger, E. 2004).

#### 5.6.4 Forhandling om mening i outsider deltakerbane

Å være i en outsider deltakerbane i et praksisfelleskap vil si at man ikke har tilgang til det felles repertoar og identitet som praksisfelleskapet deler. Det kan være selvvalgt eller mangel på tilgang til enkelte områder eller artefakter som kjennetegner felleskapet (Wenger, S.). I dette prosjektet plasserer jeg outsider deltakerbane blant de som ikke er delaktig i kollegahospitering. I praksisfelleskap vil en kunne ha ulike roller i ulike deler av praksisfelleskapet. Det vil også finnes flere mindre praksisfelleskaper innad.

Underveis i innsamling av data var ikke fokus på de som ikke deltok. Her antok jeg at hospitering var en nødvendighet for å kunne si noe om læringsmuligheter gjennom hospitering. I ettertid ser jeg at det kunne vært interessant å belyse ulike årsaker til manglende deltakelse. Observasjoner gir noe informasjon som tyder på at årsakene kan være mange, blant annet ulike deltakerbaner blant de som hospiterer.

I mitt materiale ser jeg at ikke alle er deltaker i kollegahospitering, uten at det er informanter som gir uttrykk for en motstand mot prosjektet. Observasjoner gjennom hele perioden viser at interessen er ulik innad i personalgruppen. For å sikre deltakelse fra hele gruppen fikk alle tildelt en hospiteringspartner etter loddtrekning. Det er gjennom den opprinnelige listen det er færrest gjennomførte hospiteringer, der kun 3 av 8 oppsatte par har gjennomført etter plan. Det er dessverre ikke tallfestet hvor mange gjennomførte kollegahospiteringer som er foretatt i prosjektperioden. De som befinner seg på utsiden eller i en utgående deltakerbane er også

mindre tilgjengelig for å samle inn datamateriale. De befinner seg utenfor diskusjonene omkring hospitering.

Å ikke delta i hospitering kan også være en form for forhandling om mening i praksisfelleskapet. Å unngå deltakelse kan være å forhandle om hospitering som en uønsket metode eller organiseringen som ikke er optimal. I mitt materiale velger jeg å se på ikke-deltakelse som en form for forhandling om mening. Tilbakemelding fra en av spesialpedagogene om vanskeligheter med gjennomføring av hospitering:

*«Jeg har prøvd å avtale hospitering, men det er vanskelig å finne tid som passer begge. Jeg må jo få det til, men jeg har andre jeg samarbeider med for faglig inspirasjon og støtte. Vi har jo ikke så mange felles områder»(Obs 16. L. 5-7 ).*

Her tolker jeg spesialpedagogens manglende felles fagområde, eller delt repertoar, som medvirkende årsak til manglende iver etter å gjennomføre hospitering. Spesialpedagogen plasserer jeg i en utgående deltakerbane i en meningsforhandling der unnlatelse av hospitering blir begrunnet i lite tid, men også manglende felles faglige interesseområder

## 5.7 Oppsummering analysedel

I lys av Wenger sin teori om praksisfelleskap har jeg analysert datamaterialet fra kollegahospitering for å se etter ulike måter å delta på, samt hva som kan være tingliggjøring av praksisfelleskapet til spesialpedagogene. For å forstå hvordan læring i praksisfelleskap kan oppstå er identifisering av tingliggjøring og deltakelse viktig. Her finnes praksisfelleskapets identitet og repertoar som utvikles gjennom kontinuerlige forhandlinger. Kollegahospitering er en ny måte å delta i praksisfelleskapet, men analysen min viser at identifisering av felles virksomhet er viktig for deltakerne. En interessant tendens i mitt materiale å se hvor viktig det er for deltakerne og kunne identifisere seg med den som de hospiterer sammen med, enten det er gjenkjenning av fysiske rammer eller innholdet i arbeidet. Trygghet, gjenkjennelse og identitet er begreper som blir gjentatt.

Deltakelse foregår på ulike måter i praksisfelleskapet. I analysen plasserer jeg medlemmer i ulike deltakerbaner. De ulike deltakerbanene gir ulike måter å delta på i kollegahospitering.

Materialet mitt viser også at deltakere i insider deltakerbane har tendens til å være mer aktiv både i felleskap og gjennom hospitering, i motsetning til andre former for deltakerbaner. I analysedelen ser jeg også at en treg oppstart og manglende oppstart kan skyldes deltakere i outsider eller utgående deltakerbaner som ble plassert sammen med deltakere de manglet gjensidighet og felles repertoar.

# Kapittel 6.0 Drøfting

## 6.1 Innledning

Dette kapitlet vil jeg drøfte noen sentrale tendenser som trer frem i analysen. Funnene presenteres og diskuteres gjennom oppgavens formål og problemstilling, og i lys av aktuell litteratur. Formålet med denne studien har vært å danne erfaringer og kunnskap om kollegahospitering som metode for å utvikle spesialpedagogens praksiskompetanse. Den vinkling jeg har valgt danner utgangspunkt for problemstillingen: «*hvordan skaper spesialpedagogen mening gjennom kollegahospitering?*».

Formålet med dette prosjektet har vært å få mer kunnskap om hvordan kollegaer kan lære av hverandre gjennom deltakelse i hverandres praksis og hvordan læring skapes i møte mellom kollegaer.

Oppsummeringen i dette kapitlet viser funnene, deretter drøftes hvordan deltakelse og forhandling om mening kan skape læring blant spesialpedagogene som deltar i kollegahospitering.

### 6.1.1 Oppsummering funn

Det fremgår av både intervjuer, refleksjonsnotater og egne observasjoner at deltakelse i kollegaers praksis oppleves meningsfullt, men også krevende. Funn i analysen viser at spesialpedagoger fortsetter å hospitere når de først har gjennomført en gang. Det ser ut som om barrieren er å komme i gang med kollegahospitering. Observasjoner i personalgruppen viser at avtaler om hospitering flyter lettere etter hvert. Datamaterialet viser også at mangel på tid blir problematisert på ulike måter gjennom hele prosjektet, men på ulikt vis etter hvilken deltakerbane den enkelte tilhører.

Analysene av data viser også at det å gjenkjenne sitt eget arbeid gjennom observasjon av kollega ble trukket frem som viktig. Identitet blir knyttet til praksisfelleskapet gjennom å kjenne seg igjen i hvordan kollegaen utfører arbeidet.



I den videre drøfting velger jeg temaene *identitet*, *deltakelse* og *tid*. Disse tre begrepene er valgt for å se hvordan læring gjennom kollegahospitering fungerte for spesialpedagogene, og i lys av valgt litteratur.

## 6.2 Identitet

Identitet i denne sammenheng knytter jeg til spesialpedagogenes identitet til praksisfelleskapet. I analysedelen er flere funn knyttet til det jeg tolker som identitet i praksisfelleskapet for den enkelte spesialpedagog.

### 6.2.1 Identitet til praksisfelleskapet

Tilhørighet er viktig for spesialpedagogen. Felleskapet som oppstår i uformelle sammenhenger ser ut til å være en viktig verdi for spesialpedagogene. «*Selv lunsjen er knyttet til faglige diskusjoner*» sier en av informantene (s.49). Dette sier hun som et eksempel på hvordan hun selv opplever å være en del av avdelingen. Wenger skriver om praksisfelleskap at identitet, tilhørigheten til et praksisfelleskap ofte er mer eller mindre bevisst for medlemmene (Wenger, E. 2004). Identiteten til en gruppe må være tilstede, selv om det ikke er sikkert at gruppen har et definert navn eller er en tydelig gruppe. Ofte er det identiteten til andre medlemmer som definerer gruppetilhørigheten (Wenger, E. 2004).

Kollegahospitering er fremmet som forslag av gruppen, og er dermed et tiltak igangsatt av praksisfelleskapet.

### 6.2.2 Identitet gjennom tingliggjøring

Gjenstander, artefakter, historier, symboler, alle former for gjenstander som gir en felles mening for de som er medlemmer av et praksisfelleskap (Wenger, E. 2004). Analysen viser flere former for ulike artefakter som kan være tingliggjøring i praksisfelleskapet som spesialpedagogen deltar i. Strukturen i de spesialpedagogiske timene blir av flere av informantene trukket frem som en viktig gjenkjenning for deres egen identitet som spesialpedagog (s.56). Å observere at kollegaer velger å strukturere økten på noenlunde samme måte ble positivt kommentert. Begreper som å «*kjenne seg igjen*», og oppleve at «*vi gjør det samme*» er i tråd med Wenger sin beskrivelse av tingliggjøring av et praksisfelleskap. Her er det strukturen som skaper en identitet som medlemmer av praksisfelleskapet kjenner seg igjen i. Gjenkjennelse av struktur blir en identitet for den enkelte knyttet til

praksisfelleskapet, det ligger mye informasjon som praksisfelleskapet deler og det er nødvendig å være på innsiden av praksisfelleskapet for å gjenkjenne det.

### 6.2.3 Identitet gjennom felles repertoar.

Funn i datamaterialet viser at det å kjenne igjen eget arbeid gjennom kollegahospitering er en viktig erfaring som flere av informantene trekker frem. Å gjenkjenne kollegaens arbeid skaper en bekreftelse på at eget arbeid er i tråd med resten av kollegiet. En av spesialpedagogene beskriver sin opplevelse av kollegahospitering som *«det var en slags bekreftelse å se at vi tross alt gjør det samme»* (s.57). I Wenger sin beskrivelse av praksisfelleskap er nettopp felles repertoar et av kriteriene som må være tilstede. Dysthe sine punkter av læring beskriver også felles repertoar som et av kriteriene som må være tilstede for læring slik det sees i et sosiokulturelt perspektiv (Dysthe, O. 2001). Spesialpedagogene som i etterkant av gjennomført kollegahospitering fortsetter å hospitere, fremhever blant annet at det å oppleve at kollegaer gjennomfører spesialpedagogisk arbeid forholdsvis likt gir både en trygghet og inspirasjon til videre kollegahospitering.

## 6.3 Deltakelse

### 6.3.1 Spesialpedagogens identitet påvirker deltakelsen i kollegahospitering.

Analysen av datamaterialet viser ulike måter å delta i praksisfelleskapet på, som erfaren insider deltaker til perifer eller outsider deltaker. Hvordan den enkelte identifiserer seg med praksisfelleskapet påvirker hvordan hun deltar i praksisfelleskapet.

Jeg velger å plassere spesialpedagogene i ulike deltakerbaner utfra funn i materialet som kan gi meg noen holdepunkter om identiteten i praksisfelleskapet. Variasjoner i hvor lang og variert erfaring spesialpedagogen hadde var en av de viktigste faktorene for hvilken deltakerbane de ble plassert i. Å være i ulike deltakerbaner gir ulike utslag i hvordan en forhandler om mening i praksisfelleskapet (Wenger, E. 2004). Deltakerbaner påvirker spesialpedagogenes meningsskaping i kollegahospitering. I ettertid ser jeg at det ville være interessant å få frem deltakernes egne vurderinger om hvilken rolle de selv opplevde å ha i praksisfelleskapet. Oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål endret seg underveis og gjennom analysen trådte deltakerbaner frem som en mer

### 6.3.2 Forhandling om mening

Meningsskaping eller forhandling av mening skjer mellom deltakere i et praksisfelleskap der gjenstander, praksis, holdninger, utsagn, blir bekreftet, stilt spørsmål ved, eller forkastet av praksisfelleskapets deltakere. Tingliggjøring kan være både konkret eller abstrakt, men det gir mening for tilhørende praksisfelleskapet.

### 6.3.3 Forhandling om mening mellom kollegaer i insider deltakerbane

Å være i en insider deltakerbane beskriver Wenger som en erfaren deltaker, med full tilgang til praksisfelleskapets verdier, kunnskap og koder (Wenger,2004). Jeg har plassert flere av personalet i en insider deltakerbane. Lang erfaring er en av fellesnevnerne for å plassere deltakeren i insider deltakerbane, men det er ikke antall år i stillingen som alene definerer hvilken deltakerbane som er mest aktuell. Dess lengre erfaring i avdelingen, dess flere erfaringer har vært tilgjengelig for deltakeren i det spesialpedagogiske feltet. De med lengst erfaring har vært ansatt i store deler av avdelingens historie og har dermed med seg utviklingen som har skjedd innad i organisasjonen, hatt erfaringer med større mengde enkeltvedtak.

Det krever imidlertid en innsats av den enkelte om å være aktiv deltaker for å tilegne seg erfaringer som en bærer med seg og kan bruke i andre sammenhenger. Det er derfor med en viss grad av tilstedeværende og aktive ansatte med en del erfaring som karakteriseres som å være i en insider deltakerbane. Krav til aktivitet finner jeg også igjen hos Wenger som vektlegger de tre dimensjonene *gjensidighet-felles repertoar* og *deltakelse* som bærende for et praksisfelleskap.

I insider deltakerbaner mener jeg å se at forhandling om mening er knyttet til større del av gjensidighet enn i deltakerbaner der deltakerne tilhører ulike deltakerbaner. Den gjensidige deltakelsen er stor blant begge parter og både den som hospiterer og den som får besøk er aktive parter for å drive frem utbytte av hospitering. I mine funn finner jeg at deltakerne i insider deltakerbane som mer gjensidig aktiv i å finne faglig fokus. I mitt materiale finner jeg lite fokus på at deltakerne bruker nevneverdig tid på å etablere felles forståelse og bekreftelse i relasjonen til hverandre.

Det kan se ut som om det er mer rett på sak(s.62). I lys av Wengers beskrivelse av kjennetegn på insider deltakerbane kan kjennskapet til hverandre allerede være etablert og dermed ikke noe poeng i å bruke så mye tid på. Det kan være en insider deltakerbane allerede har etablert så mange tingliggjøringer og meningsforhandling i ulike situasjoner at mye allerede er etablert. Det kan i så tilfelle ha innvirkning på hva som er aktuelt å fungere som en forhandling om mening, hvilke situasjoner eller tingliggjøringer er basert på hva som allerede er etablert. Forhandling om mening, som igjen er utgangspunkt for meningsskapning og læring gjennom praksisfelleskapet er dermed mer krevende eller spisset i en insider deltakerbane.

I lys av Wengers beskrivelse av kjennetegn på insider deltakerbane kan kjennskapet til hverandre allerede være etablert og dermed ikke noe poeng i å bruke så mye tid på. Det kan være en insider deltakerbane allerede har etablert så mange tingliggjøringer og meningsforhandling i ulike situasjoner at mye allerede er etablert. Det kan i så tilfelle ha innvirkning på hva som er aktuelt og fungerer som en forhandling om mening, hvilke situasjoner eller tingliggjøringer er basert på hva som allerede er etablert. Forhandling om mening, som igjen er utgangspunkt for meningsskapning og læring gjennom praksisfelleskapet er dermed mer krevende eller spisset i en insider deltakerbane.

#### **6.3.4 Forhandling om mening mellom kollegaer i innadgående deltakerbane**

Å være i innadgående deltakerbane blant spesialpedagogene vil si å være på vei mot en full identitet innad i praksisfelleskapet. På veien må spesialpedagogen knytte varierte erfaringer og skape identiteten som spesialpedagog. I kollegahospitering finner jeg deltakere som jeg plasserer i inngående deltakerbane. Det er tydelig at de spesialpedagogene det gjelder jobber med å skape identitet i praksisfelleskapet. Utfordringer imøtekommes med å søke råd hos kollegaer.

Det er betydelig mer asymmetrisk forhold mellom deltakerne i kollegahospitering der en av spesialpedagogene befinner seg i en inngående deltakerbane. Utsagn fra spesialpedagogen er sterkeste indikator for hvilken deltakerbane de har. Det kommer til uttrykk at spesialpedagogen i inngående deltakerbane stiller langt flere spørsmål enn for andre deltakerbaner. Kollegahospitering ser ut til å fungere som en viktig læringsarena her. Dette blir også tydelig når rollene skal skiftes. I inngående deltakerbane gir deltakeren i større grad uttrykk for at de i utgangspunktet opplever å være litt forvirret og hospitering oppleves nyttig (s.61). Hospiteringene kan se ut til å fungere mer som en veiledningsøkt med der

veileder/veisøkerrollen er mer fremtredende. Wenger beskriver også hvordan en i inngående deltakerbane søker kunnskap og forståelse for praksisfelleskapets kultur.

Det kreves en aktiv tilnærming for å bli deltaker i et praksisfelleskap (Wenger 1998). når spesialpedagogen i inngående deltakerbane stiller flere spørsmål generelt, tolker jeg dette som en aktiv tilnærming til økt forståelse og kunnskap for å komme enda nærmere identiteten som spesialpedagog. Når spesialpedagogen i inngående deltakerbane har en mer erfaren kollega på hospitering gir hun i større grad uttrykk for å befinne seg i en lærer/elev relasjon, det er opplevd som noe mer asymmetrisk forhold mellom deltakerne. «*Veldig nyttig å observere de som er mer erfarne, og godt å se at vi faktisk jobber ganske likt (s60..)*». Her la spesialpedagogen opp til å bli observert i den hensikt å lære av en mer erfaren. Hvordan det oppleves for den som er mer erfaren er det lite data som sier noe om. I andre deler av materialet mitt viser observasjoner og logg at flere av de som plasseres i en innsider deltakerbane fortsatte hospitering i etterkant av den første og obligatoriske gjennomføringen. Observasjoner har vist at de erfarne oppsøkte andre som også plasseres i inngående deltakerbane for nye hospiteringsbesøk. Dette kan tolkes som at spesialpedagoger i innsider deltakerbaner også opplevde et asymmetrisk forhold gjennom hospitering og dermed selv oppsøkte kollegaer for egen utvikling. Dersom veileder – veisøker rollen blir fremtredende kan det være et resultat av at personene befinner seg i forskjellige deltakerbaner. Alle informantene gir uttrykk for å ha positive erfaringer med hospitering, alle observasjoner, logg eller intervjuer peker i samme retning. Det er derfor interessant at i hospiteringer med ulike deltakerbaner så velger spesialpedagogene å fortsette hospitering, men da utfra initiativ de selv tar. Også spesialpedagoger i inngående deltakerbane fortsetter hospitering etter eget initiativ.

### 6.3.5 Forhandling om mening i utadgående deltakerbane.

Wenger beskriver utadgående deltakerbane som «*deltakerbaner som fører ut av praksisfelleskapet*» (Wenger. 2004). Deltakerbaner er i endring, det samme kan identiteten til praksisfelleskapet være. Utgangspunktet for kollegahospitering var et initiativ fra flere i praksisfelleskapet. Argumentene var behov for at vi utviklet mer lik praksis, etter hvert som avdelingene økte antall ansatte. Det var også forventninger om å hospitere for å lære av kollegaer, det var sjelden det var kurs som var aktuelle for avdelingen. I prosessen som ledet

frem til prosjektet med kollegahospitering var det ikke alle innad i avdelingen som var like aktiv. Observasjoner og logg viser at ikke alle deltar på møter der hospitering blir diskutert. Det kan være lett å overse de stemmene som er tause. Først i etterkant av gjennomføringen og ved analyse av materialet trådte de ikke deltakende frem som interessante funn.

Jeg velger å plassere de som ikke deltar i kollegahospitering i en utadgående deltakerbane. Det begrunner jeg at de fjerner seg fra identiteten fra denne delen av praksisfelleskapet, dermed gradvis blir utadgående deltaker i praksisfelleskapet der kollegahospitering blir omfavnet av både deltakere i insider og innadgående deltakerbane. Jeg ser på det å ikke delta som en forhandling om mening. Det er kun de som ikke deltar jeg plasserer i utadgående deltakerbane. Ikke deltakelsen er deres fellesnevner i praksisfelleskapet. De trekker seg ut fra kollegahospitering som en del av praksisfelleskapet. I materialet i forkant av hospitering kom det inn refleksjonsnotat fra de fleste. Her er det ingen som signaliserer motstand mot kollegahospitering, tvert imot er ord som «*lærerikt*», «*nyttig*», «*lære av hverandre*», «*viktig for felleskapet*»(s.55) som er dominerende. Enkelte utsagn som «*må være relevant*» og «*må være nyttig for begge*» er beskrevet. Observasjoner og logg viser at «*manglende tid*» blir uttalt hos flere av dem som ikke deltar i hospitering. Dette gjaldt særlig i starten av prosjektet, da det tok lengre tid enn forventet før spesialpedagogene kom i gang med hospitering. Fristen for tilbakemelding og for å få gjennomført hospitering ble også utsatt og forlenget to ganger. Motstand mot hospitering kan være en forhandling om mening i praksisfelleskapet der deltakeren på ulike måter gir uttrykk for at hospitering ikke er en ønsket tingliggjøring av praksisfelleskapet.

### 6.3.6 Oppsummering deltakelse

Ansatte har ulik tilhørighet til gruppen, noe som påvirker hvordan samarbeid og prosjekter sammen med kollegaer oppleves. Erfarne, godt kjente kollegaer deltar på en annen måte enn nykommeren i gruppen. Utbytte av kollegahospitering ser jeg i sammenheng med læringsbegrepet. Aktiviteter og handlinger som gir mening i den konteksten deltakerne er i, er læring i et sosiokulturelt perspektiv (Dysthe,).

Jeg har vist hvordan jeg finner ulike deltakerbaner gjennom kollegahospitering og hvordan deltakerbanen påvirker den enkeltes fokus og opplevd utbytte av kollegahospitering. Jevnbyrdige deltakerbaner ser, i mitt materiale, ut til å gi best utbytte for deltakerne. Wenger

sin beskrivelse av ulike deltakerbaner i et praksisfelleskap ser jeg i min analyse av deltakernes opplevelse av ulike

## 6.4 Tid

Når jeg velger å drøfte tid som fenomen i kollegahospitering er det fordi det viste seg å være et gjentakende element gjennom hele prosjektet. Spesialpedagogenes betraktninger omkring tid kommer til syne i mange varianter. Det er derfor interessant å belyse hva som kan ligge bak betraktninger om tid. Erfaringene fra prosjektet synliggjør tid som både hemmer og fremmer for kollegahospitering.

Selve perioden der kollegahospitering skulle gjennomføres på måtte forlenges flere ganger på grunn av liten deltakelse i prosjektet. I fellesmøter der fremdrift for kollegahospitering ble diskutert, endte det fort opp med argumenter og forklaringer for hvorfor det var vanskelig å få gjennomført. Lite tid til kollegahospitering var ofte begrunnelsen flere av deltakerne forklarte. Det ble i fellesmøter besluttet å utvide hospiteringsperioden flere ganger ( s.55). Det krever innsats og prioriteringer for å prøve ut nye tiltak, slik som kollegahospitering. Når engasjementet er stort og hele gruppen er positiv er det lett glemme hvor travel hverdagen er, og ikke minst hvor tidkrevende det er å igangsette nye prosjekter. Viljen til å gjennomføre har vært tilstede, men har blitt nedprioritert på grunn av andre arbeidsoppgaver. Jeg tenker på viljen og ønske om å være lojal overfor gruppens prosjekter i lys av medlemskap i praksisfelleskap. Som medlem i et praksisfelleskap fremkommer det visse skrevne, men ofte uskrevne regler (Wenger). Kollegahospitering kan sees på som en tingliggjøring av det felles praksisfelleskapet til spesialpedagogene. Gjennom å delta i kollegahospitering bekrefter medlemmene samtidig sin posisjon i praksisfelleskapet. Viljen til å forlenge frister fremfor å avslutte prosjektet kan være en lojalitet og ønske om å ivareta sin posisjon i praksisfelleskapet. Hvordan deltakere forholdt seg og problematiserte manglende tid viser seg å være forskjellig i de ulike deltakerbanene. Arbeidsbelastningene kan variere innad i personalgruppen, det er tilfeldigheter som ikke er lett å forutse. Tendensene fra analysedelen viser allikevel at praksisfelleskapets forhold til tid til å hospitere varierer utfra hvilke deltakerbaner spesialpedagogen tilhører.

#### 6.4.1 Tidsperspektiv i insider deltakerbane

Deltakerne som er plassert i insider deltakerbane er også de som gjennomfører kollegahospitering flest ganger. Spesialpedagogene i en insider deltakerbane fortsetter å hospitere hos hverandre etter først å ha gjennomført den obligatoriske kollegahospiteringen. Det er ingen indikasjoner som tilsier at spesialpedagogen her har bedre tid og anledning til kollegahospitering. Det er interessant å se til Wenger sin beskrivelse av kjennetegn på å være i en insider deltakerbane. Kjennetegn på en insider deltakerbane er å fullt ut være deltaker i praksisfelleskapet, forstå og inneha de kjennetegn som det enkelte praksisfelleskap innehar (Wenger, E. 2004). Dersom de samme praksisfelleskapene som oppstod gjennom kollegahospitering er plassert i en insider deltakerbane kan det tenkes at de kan være mer rett på sak, de kjenner gruppens regler. De vet hva som er interessant og kan være tydeligere selv hva de ønsker å fokusere på i en kollegahospitering. Et sosiokulturelt perspektiv på læring legger også vekt på motivasjon og meningsfulle aktiviteter sammen med andre. I denne gruppen skjer flere kollegahospiteringer, noe som gir flere muligheter for læring hos spesialpedagogene i praksisfelleskapet. Tiden ser ikke ut til å være en hindring som stopper kollegahospitering. Til tross for travel hverdag fortsetter kollegahospitering, da er det nærliggende å anta at utbytte må være større enn det ekstra arbeidet og organiseringen det medfører.

#### 6.4.2 Tidsperspektivet i utgående deltakerbane.

Mangel på tid blir av flere i utgående deltakerbane gitt som begrunnelse for hvorfor de ikke har fått hospiteret etter planen. Etter hvert viser logger at den andre parten gir opp å forsøke å få til et hospiteringsbesøk, *«jeg kan ikke mase heller, jeg har også travel timeplan, særlig på denne tiden av året (s.64)*. Tid blir problematisert av flere informanter i alle deltakerbaner, særlig det at det er to parter som skal finne tid. På en annen side viser datamaterialet at de som kom i gang og gjennomførte hospitering, fortsatte med dette på eget initiativ. Med tanke på vanskeligheter med å finne tid, så var det ikke verre enn at det lot seg gjøre dersom motivasjonen til deltakerne var tilstede. Selv om utfordringene med å finne egnet tid er tilstede er det for de i utgående deltakerbane en barriere som hindrer dem i å gjennomføre hospitering. Underveis i analyse av datamaterialet trer det frem som et interessant tema som det hadde vært interessant å gå nærmere inn på. I starten av datainnsamling var ikke deltakerbaner så fremtredende som problemstilling, dette vokste seg frem gjennom prosjektet. Det hadde derfor vært interessant å kunne få belyst mulige årsaker til manglende hospitering,



for å kunne få svar på om det skyldes en motstand mot hospitering som metode, og i tilfelle hva denne motstanden gikk ut på.

Tid blant deltakere i utgående deltakerbaner oppleves som en barriere mot å få til kollegahospitering. Deltakere i en utadgående eller outsider deltakerbane deler ikke de innerste kjennetegn og artefakter i et praksisfelleskap. Det kan dermed være mer krevende å finne ut av hva som er gjeldene praksis, regler, hva som skal være mål for kollegahospitering. Flere av tilbakemeldingen fra spesialpedagoger viser til behov for anerkjennelse og trygghet i relasjonen til kollega når kollegahospitering gjennomføres. Alle utsagnene «det er godt å se at vi gjør det samme» viser til tryggheten og en frykt for å ikke leve opp til noen forventninger som gruppens medlemmer pålegger seg selv. For deltakere i en utgående eller outsider deltakerbane kan det bli mer tidkrevende dersom en først må gjøre forarbeid for å bli kjent med og bli trygg på kollegaens forventninger og andre medlemmers erfaringer med kollegahospitering.

#### 6.4.3 Oppsummering tidsperspektiv i kollegahospitering

Tid var en faktor som påvirket gjennomføring og opplevelsen av kollegahospitering. I lys av Wengers beskrivelse av ulike deltakerbaner i et praksisfelleskap er det for meg interessant å se tendensen som trer frem i analysen der deltakere i en insider deltakerbane til tross for utfordringer med tid fortsetter med kollegahospitering når de først har fått gjennomført den første. Her ser det ut til at erfaringene med kollegahospitering er større enn utfordringene med manglende tid. Deltakere jeg plasserer i utgående eller outsider deltakerbane ser ut til å ha større problemer med å gjennomføre kollegahospitering med begrunnelse i manglende tid som den største barrieren. I lys av Wegners beskrivelse av kjennetegn på ulike deltakerbaner kan det også ses på som en større og mer tidkrevende prosess dersom deltakerne tilhører en outsider eller utgående deltakerbane og må finne ut av felles ståsted og trygg relasjon i praksisfelleskapet før gjennomføring av kollegahospitering.

## 6.5. Oppsummering drøfting

Jeg har i denne delen drøftet funn i analysedelen som omhandlet identitet, deltakelse og tid. Alle temaene er knyttet til erfaringer fra prosjektet kollegahospitering og er med for å gi et svar på problemstillingen «hvordan skaper spesialpedagogen mening gjennom kollegahospitering?» som igjen springer ut fra prosjektets formål som er kollegahospitering som metode for utvikling av praksiskompetanse blant spesialpedagoger. I drøftingen har jeg prøvd å vise hvordan funn i denne studien kan sees i sammenheng med teori om læring som deltakelse i praksisfelleskap og sosiokulturelle perspektiv på læring generelt. Drøfting av temaene identitet, deltakelse og tid viser hvordan disse perspektivene påvirker spesialpedagogenes meningsskaping. I denne studien viser funn også tendenser til motstand mot kollegahospitering. Det er interessant å se motstand i sammenheng med valg av forskningsmetode, der strukturen og det formelle i en forskningsmetode kan være hemmende for deltakelse i prosjektet. Dette er interessante funn å ta med videre, særlig knyttet til aksjonsforskning som metode som er ansett for å være egnet for skoleforskning. I min studie ble introduksjon av forskningsmetode, selv hvor diskret og ufarlig det ble forsøkt gjort, en begrensning på deltakelsen og gruppens identitet til kollegahospitering som felles prosjekt. Aksjonsforskning som metode ble en tingliggjøring som praksisfelleskapet gjennom forhandling om mening ikke aksepterte og dermed unngikk.

## Kapittel 7.0 Avslutning

Formålet med prosjektet er å utvikle bedre praksis blant spesialpedagoger som jobber i barnehagefeltet.

Kunnskap om metoder som kan fremme spesialpedagogenes praksiskompetanse i lys målet og utvikling av pedagogrollen i en profesjonell praksis om livslang læring(OECD).

Spesialpedagogene i min studie har lite tilgang til relevant kurs og kompetanseheving, men er selv i besittelse av variert og omfattende kompetanse innen det spesialpedagogiske feltet for barn under skolealder. Kollegahospitering som metode er valgt med bakgrunn i potensialet for læring gjennom deltakelse i hverandres praksis. I et sosiokulturelt perspektiv er læring gjennom deltakelse i praksisfelleskap sentralt (Wenger. 2004).

I min studie finner jeg støtte i E. Wenger som i sin teori om læring gjennom å delta i praksisfelleskap. Jeg finner at identitet til praksisfelleskapet var viktig for spesialpedagogene som gjennomførte kollegahospitering. Praksiskompetanse gjennom min studie av kollegahospitering som metode for utvikling av spesialpedagogenes praksiskompetanse. For å svare på oppgavens problemstilling «hvordan skaper spesialpedagogen mening gjennom kollegahospitering? Finner jeg i denne studie særlig at aktiv deltakelse som en viktig faktor. Videre er gjenkjennelse av eget arbeid gjennom deltakelse i andres praksis viktig for spesialpedagogene. De ser med de samme «brillene» og kjenner igjen teoretisk utgangspunkt og ulike metoder gjennom deltakelse i andres praksis. Mening skapes gjennom å forstå hverandre og utfordre egen og andres kunnskap gjennom de rutiner, struktur, innhold og gjenstander som brukes i praksis. Wenger kaller det for forhandling om mening, der tingliggjøringer av praksisfelleskapet blir forhandlet, reforhandlet i gruppen. Læring gjennom kollegahospitering er avhengig av viljen til deltakelse og ser ut til å fungere best der deltakerne er i det Wenger (2004) kaller en insider deltakerbane. Det å forholde seg til aksjonsforskning som metode ble i dette prosjektet et forstyrrende og fremmed element som så ut til å være med å redusere deltakelsen i kollegahospitering.

### Litteraturliste:

- Andersen, Rolf K. m.fl. (2010 nr. 16). Kompetanseutvikling gjennom hospitering. Forskningsstiftelsen FAFO, nettutgave. <https://fafo.no/index.php/zoo-publikasjoner/fafo-rapporter/item/kompetanseutvikling-gjennom-hospitering>
- Biesta, Gjert. 2006. *Beyond learning: democratic education for a human future*. Boulder, Colo. Paradigm.
- Dysthe, Olga (2001): Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I Dysthe, Olga (red): *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Eikeland,Olav & Fossetøl,Knut (red). 1998. *Kunnskapsproduksjon i endring: nye erfarings- og organisasjonsformer*. Oslo. Arbeidsforskningsinstituttet.
- Gottvassli, Kjell-Åge (2007). *Kunnskapsutvikling i organisasjoner: rasjonalitet eller intuisjon og følelser?*. Trondheim. Tapir akademisk forlag.
- Grønmo, Sigurd (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Hummenvold, Jan Kåre, Andvig, Ellen, Lydberg, Anne (red) 2010. *Etiske utfordringer i praksisnær forskning*. Oslo. Gyldendal akademisk.
- Illeris, Knud. 2012. *Læring*. Oslo. Gyldendal akademisk.
- Knutsen, Oddbjørn m.fl. (red). (2003) nr. 7. *Lærerutdannere i praksisfeltet*. FREDRIKKE organ for FoU-Høgskolen i Nesna
- Kunnskapsdepartementet (2016). *Tid for lek og læring – bedre innhold i barnehagen*. St.mld.nr.19.2015-16. Oslo.Kunnskapsdepartementet (2011): *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Akademia.
- Kunnskapsdepartementet (2009): St.meld.nr.41. (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo:
- Kvale, S & Brinkmann, S. (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lave, Jean & Wenger,Etienne. (2003) *Situert læring og andre tekster..* København. Hans Reitzels forlag.
- Nordahl, Thomas m.fl. (2018). *Inkluderende felleskap for barn og unge*. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Bergen. Fagbokforlaget.
- Norges Forskningsråd. (2014). *Utdanning og forskning i spesialpedagogikk – veien videre*. Ekspertgruppen for spesialpedagogikk. Oslo. 07 Gruppen AS.

OECD (2001), *Starting strong: Early childhood Education and Care, Starting Strong*, OECD Publishing, Paris

Postholm, May Britt. 2010. *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo. Universitetsforlaget.

Risberg, Torill (2010). «Best practice»- læring gjennom aktiv deltakelse. I Sjøvoll, Jarle (red). *Læring ved erfaringsdeling i praksis*. Bodø. Profesjonshøgskolen, Høgskolen i Bodø.

Saljô, Roger (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo. Cappelen Akademisk forlag.

Schmuck, Ricard (red). (2009). *Practical action research: a collection of articles*. California. Corwin press.

Schôn, Donald.(2016). *The reflective practioner: how professionals think in action*. London. Routledge.

Svartdal, Frode. (2018, 22. oktober). Læring. I Store norske leksikon. Hentet 16. januar 2019 fra <https://snl.no/l%C3%A6ring>.

Thagaard, Tove. 2013. *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen. Fagbokforlaget.

Tiller, Tom. 1997. *Læring i hverdagen: om lærerens læring*. Tromsø. UNIKOM.

Tiller, Tom. 2004. *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Tromsø. Høgskoleforlaget AS

Udir.no. *Veileder spesialpedagogisk hjelp*. 2015. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialpedagogisk-hjelp/Spesialpedagogisk-hjelp/>

Ulvik,Marit, Riese, Marianne og Rosnes, Dag (red) (2016). *Å forske på egen praksis*. Bergen. Fagbokforlaget.

Wenger, . Etienne. *Praksisfelleskaper* (2004)København. Hans Reizels forlag.

Williams, Dyllan (2004). *Embedded formative assessment*. Bloomington. Solutioin Tree Press.

Vedlegg 2 stk:

Informasjonsskriv ved oppstart

Intervjuguide

## Informasjonsskriv ved oppstart av kollegahospitering, masteroppgave.

Kjære alle spesialpedagoger og logopeder i P.S.T

Forskningsprosjekt:

Å delta i forskning er alltid frivillig

På planleggingsdagen i juni og august ble vi enig om å ta vare på, og utvikle, muligheten vi har til å hospitere hos hverandre. Jeg ønsker å ha kollegahospitering som tema i min masteroppgave, da jeg er interessert i det potensialet som finnes for læring i praksis, sammen med kollegaer.

Jeg setter pris på å få kjennskap til erfaringer og refleksjoner rundt temaet kollegahospitering. I etterkant av gjennomført hospitering ønsker jeg at du skriver et refleksjonsnotat med dine tanker og refleksjoner omkring det å hospitere sammen med kollegaer. Refleksjonsnotatene kan være anonyme og leveres i konvolutten jeg har hengt opp ved lekeskapet.

Jeg vil også spørre noen om å bli intervjuet for å få mer utfyllende data omkring temaet «læring gjennom kollegahospitering».

Observasjoner jeg gjør som en del av kollegiet kommer også til å bli brukt som datamateriale til min masteroppgave.

For å kunne gjennomføre et forskningsopplegg må jeg følge en struktur, metode. For dette prosjektet har jeg valgt aksjonsforskning som metode, da den egner seg for prosjekter som er initiert og drevet av gruppen (oss) i feltet.

Dataene og resultatet skal munne ut i en masteroppgave og kan bli publisert offentlig. Avdelingen vil ikke være anonym, men ingen navn vil bli nevnt. I temaet for denne oppgaven er det selve kollegahospitering som metode for å utvikle praksiskompetanse som er interessant.

Oppsummert:

-Kollegahospitering skal vi alle delta på, det er administrativt bestemt.

-Å skrive refleksjonslogg og stille til intervjuer, samtaler er frivillig. Jeg skal samle inn data om kollegahospitering.

Ta kontakt om du lurer på noe, eller bare vil snakke om temaet.

Vennlig hilsen

Grethe Fotland. Aug. 2016

## Intervjuguide

Semistrukturert intervju: tema kollegahospitering

Sted: i møterom på egen arbeidsplass, planlagt tid: 27/2 2017 kl. 1330-1430

Intervjuer: Grethe Fotland

Intervjuobjekt: XXXXXXXXXX

- 1) Klargjøring av tema, rolleavklaringer med tanke på kollega-intervjurollen.  
Tema forutsettes kjent, da kollegahospitering er et utviklingsprosjekt for hele avdelingen. Intervjuobjekt er kjent med tema for intervjuet og har hatt tid til å forbedre seg (1 uke).
- 2) Målet med intervjuet er å innhente erfaringer og refleksjoner fra en av deltakerne, muligheter og utfordringer med kollegahospitering. Særlig interessant er deltakerens opplevelse av kollegahospitering som meningsfullt og lærerikt, er det verdt å bruke tid på? Samsvarer intervju med funn i refleksjonsnotater og observasjoner?

Intervjuet er lagt opp til en lett strukturert og styrt samtale.

- Fortell om prosessen da du hospiterte. Hvordan gikk dere frem for å avtale, planlegge og utføre hospitering?
- Hva er den viktigste erfaringen du sitter igjen med, nå i etterkant?
- Hva tenker du om å hospitere med tanke på å lære, utvikle din egen kompetanse?
- Hva kreves det av deg og partneren din for å få en fruktbar kollegahospitering?
- Hva tenker du om praktiske, faglige og personlige hindringer med kollegahospitering?