



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i Utdanningsvitenskap, spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2019 Åpen
Forfatter: Anette Lykke (signatur forfatter)
Veileder: Marieke Bruin, førsteamanuensis, IGIS, UiS	
Tittel på masteroppgaven: Samarbeid om spesialpedagogisk hjelp i barnehagen: En analyse av de ulike aktørenes tanker om og erfaringer med samarbeid på tvers av virksomheter. Engelsk tittel: Collaboration on special educational assistance in preschool settings: An analysis of professionals' reflections on and experiences with collaboration across institutions.	
Emneord: Inkludering, barnehage, spesialpedagogisk hjelp, vilkår for deltakelse, samarbeid mellom virksomheter, praksisfellesskap	Antall ord: 27346 + vedlegg:2454 Stavanger, 10. juni 2019

Forord

To spennende, krevende og lærerike år er snart over. Jeg føler meg heldig som har kunnet delta i fag der teorien følges av felles refleksjon knyttet til praksis. Å oppleve det gjennomgående inkluderingsperspektivet i IGIS-fagene har vært inspirerende, og innspill fra de dyktige fagfolkene og medstudentene på IGIS-forum har bidratt i utviklingen av masteroppgaven.

En ekstra stor takk til min veileder Marieke Bruin, som har vært en uvurderlig støtte gjennom hele prosessen. Med sin solide fagkunnskap og evne til å gi innspill til videre refleksjon har hun bidratt til at arbeidet med oppgaven har blitt så lærerik. Evig takknemlig!

Takk til de flotte deltakerne i studien som satte av tid til å dele tanker og refleksjoner med meg i en travel barnehagehverdag. Deres engasjement for studiens tema lover godt for virksomhetenes samarbeid om ivaretagelse av mangfoldet i barnehagen!

En stor takk til min arbeidsplass, og alltid støttende Beate, som har lagt til rette for at jeg har kunnet jobbe deltid samtidig med studiene. En fot i virkeligheten, og gode samtaler med store og små i barnehagen har vært motiverende i studieprosessen. Jeg har vært så heldig å gjennom årene blitt kjent med så mange unike barn i barnehagen. Det er dere jeg lærer aller mest av, og som har inspirert meg til stadig å ville lære mer.

En varm takk rettes også til medstudentene jeg har delt opp- og nedturer med underveis; Anita, Nina og Elsebeth. Dere har vært gull verdt når oppgaven har føltes for overveldende!

Sist, men ikke minst takk til Yngve og guttene mine hjemme for støtte og tålmodighet. Og takk, Yngve, for gjennomlesning av oppgaven med nytt blick!

Stavanger, juni 2019

Anette Lykke

Innhold

Forord.....	2
Sammendrag:.....	5
1. Innledning.....	6
1.1. Bakgrunn for valg av tema	6
1.2. Aktualitet	6
1.3. Studiens formål og forskningsspørsmål	8
1.4. Sentrale begrep	8
1.4.1. Spesialpedagogisk hjelp	8
1.4.2. Inkludering	9
1.4.3. Deltakelse	9
1.4.4. Mulighetsbetingelser	9
1.4.5. Samarbeid	10
2. Samarbeid mellom pedagogiske ledere og spesialpedagoger i barnehagen	11
3. Teoretisk perspektiv	14
3.1. Et sosiokulturelt perspektiv på læring og utvikling.....	14
3.2. Den allmennpedagogiske og den spesialpedagogiske tradisjonen	15
3.3. Perspektiv på spesialpedagogisk hjelp	17
3.4. Inkludering	19
4. Metodisk tilnærming	22
4.1. Metodevalg.....	22
4.1.1. Valg av metode og forskningsdesign.....	22
4.1.2. Det kvalitative forskningsintervju	22
4.1.3. Utvalg og rekruttering	23
4.2. Forskningsetiske betraktninger.....	25
4.2.1. Forskerens rolle	25
4.2.2. Studiens gyldighet og troverdighet.....	27
4.2.3. Personvern	27
4.3. Konstruksjon av data	28
4.3.1. Intervjuguide	28
4.3.2. Gjennomføring av intervju	29
4.4. Fremgangsmåte i analyseprosessen	31
4.4.1. Transkribering	31
4.4.2. Analyseprosessen	31
5. Analysepresentasjon	39
5.1. Betingelser for samarbeid.....	39

5.1.1.	Kommunikasjon og gjensidig respekt	39
5.1.2.	Felles engasjement.....	41
5.1.3.	Tid som faktor i samarbeidet	43
5.2.	Roller og forventninger	44
5.2.1.	Avklaring av forventninger	44
5.2.2.	Støtte-/spesialpedagogens rolle og ansvar.....	46
5.2.3.	Pedagogisk leders rolle og ansvar	48
5.3.	Å utvikle felles forståelse	49
5.3.1.	Om oppfattelse av samarbeid	50
5.3.2.	Om oppfattelse av spesialpedagogisk hjelp.....	52
5.3.3.	Om oppfattelse av barnets deltakelse	54
6.	Med barnets deltakelse som mål.....	57
6.1.	Barnehagen som praksisfellesskap	58
6.1.1.	Gjensidig engasjement.....	59
6.1.2.	En felles virksomhet	61
6.1.3.	Et felles repertoar	64
6.2.	Barnehagen som lærende organisasjon og samarbeid på tvers av virksomheter	66
6.3.	Samarbeidets påvirkning på mulighetsbetingelser for barnets deltakelse	68
7.	Konklusjon	73
	Litteraturliste	74
	Vedlegg	77
Vedlegg 1:	Godkjenning fra NSD.....	78
Vedlegg 2:	Informasjonsskriv/samtykkeerklæring	80
Vedlegg 3:	Intervjuguide pedagogiske ledere	82
Vedlegg 4:	Intervjuguide støtte-/spesialpedagog	84
Vedlegg 5:	Tankekart over koding og tematisering i fase 3 i analyseprosessen.....	86
Vedlegg 6:	Tankekart over tematisering i fase 4 i analyseprosessen	87

Liste over figurer:

Figur 1:	Faser i tematisk analyse etter Braun og Clarke (2006)	32
Figur 2:	Tankekart med hovedtema og undertema etter fase 5 i analyseprosessen	35
Figur 3:	Tabell med oversikt over koder, under- og overtema	37

Sammendrag:

Formålet med studien er å utvikle kunnskap om hvordan samarbeidet mellom pedagogiske ledere og støtte-/spesialpedagoger skaper mulighetsbetingelser for deltakelse i barnefellesskapet for barn som mottar spesialpedagogisk hjelp. Valg av tema aktualiseres på bakgrunn av rammeplanen for barnehagen sin føring om at barn som mottar spesialpedagogisk hjelp skal inkluderes i barnegruppen og i det allmennpedagogiske tilbudet. Det er lagt vekt på en utforskende tilnærming til tema, med et åpent forskningsspørsmål:

Hva forteller pedagogiske ledere og støttepedagoger/spesialpedagoger om samarbeidet rundt barn som mottar spesialpedagogisk hjelp?

Et sosiokulturelt perspektiv på læring og utvikling danner sammen med tidligere studier angående inkludering og spesialpedagogisk hjelp studiens teoretiske bakteppe. Data er innhentet gjennom intervju med pedagogiske ledere fra barnehage, og støtte-/spesialpedagoger fra styrket barnehagetilbud. Det er benyttet en primært induktiv tilnærming til den tematiske analyseprosessen. Analysen viser at åpen dialog og felles engasjement regnes som betingelser for samarbeid mellom aktørene, men samarbeidet utfordres ved at spesialpedagogene har lite tid i barnehagen. Det er delvis manglende rutiner for avklaringer av roller og forventninger, og støtte-/spesialpedagogene opplever svært ulike forventninger til deres rolle. Analysen viser ulike oppfattelser av samarbeid, av hva spesialpedagogisk hjelp innebærer, og hva deltakelse for barn som mottar spesialpedagogisk hjelp vil si i praksis. Å utvikle en felles forståelse for disse temaene framsto som utfordrende når støtte-/spesialpedagog kom fra en annen virksomhet. Det mønsteret som dannet seg gjennom analysen er diskutert i lys av teori om praksisfellesskap. På bakgrunn av analysen konkluderes det med at å se på barnehagen som et praksisfellesskap der støtte-/spesialpedagogen blir regnet som medlem av praksisfellesskapet kan påvirke mulighetsbetingelsene for alle barns deltakelse i fellesskapet. Dette forutsetter at lederne i begge virksomheter setter fokus på inkluderende prosesser, og hva det vil si for aktørenes roller.

1. Innledning

Denne studien søker å utforske det pedagogiske ledere og støtte-/spesialpedagoger forteller om erfaringer med og tanker om samarbeid rundt barn som mottar spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Studien tar utgangspunkt i rammeplanen for barnehagen sin føring om at barn som mottar spesialpedagogisk hjelp skal inkluderes i barnegruppen og i det allmennpedagogiske tilbudet (Utdanningsdirektoratet, 2017a).

1.1. Bakgrunn for valg av tema

Mange års erfaring fra arbeid i barnehagen har vekket min interesse både for de muligheter og utfordringer som ligger i skjæringspunktet mellom det allmennpedagogiske og det spesialpedagogiske. Dette masterstudiet har gitt anledning til fordyping i inkluderingsperspektivet i skole og barnehage, blant annet gjennom et fokusgruppeintervju med støttepedagoger om spesialpedagogisk hjelp og inkludering. Tema omhandlet rammeplanens føring om at barn som mottar spesialpedagogisk hjelp i barnehagen skal inkluderes i barnegruppen og det allmennpedagogiske tilbudet, og delta i sosiale fellesskap i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Gjennom dette fokusgruppeintervjuet ble samarbeidet med pedagogisk leder på barnets avdeling pekt på som en viktig betingelse for organisering av den spesialpedagogiske hjelpen innenfor rammen av det allmennpedagogiske tilbudet. Samtidig kom det fram at støttepedagogene hadde svært varierte opplevelser av hvordan samarbeidet med pedagogisk leder fungerte, og hvordan dette påvirket støttepedagogenes muligheter for å gi den spesialpedagogiske hjelpen innenfor fellesskapet i barnehagen. Av Hillesøy og Ohna (2014) sin studie framgår det at den barnehagefaglige tradisjonen preget de pedagogiske ledernes refleksjoner, og den spesialpedagogiske tradisjonen preget primærkontaktene og spesialpedagogenes tanker om den spesialpedagogiske hjelpen. Disse tradisjonene så ut til å opprettholde separate rom, og det ble i liten grad etablert nye rom der tradisjonene kunne påvirke hverandre (Hillesøy & Ohna, 2014).

1.2. Aktualitet

I august 2017 trådte den nye rammeplanen for barnehagen i kraft. Her står det: «Barnehagen skal sørge for at barn som mottar spesialpedagogisk hjelp, inkluderes i barnegruppen og i det allmennpedagogiske tilbudet» (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 40). Dette er en ny føring i rammeplanen, etter at bestemmelsene knyttet til spesialpedagogisk hjelp for barn under opplæringspliktig alder ble flyttet fra opplæringsloven til barnehageloven i august 2016. Flytting av bestemmelsene skulle gi rammeplanen «tydeligere føringer for innholdet til barn

med spesielle behov» og «sikre disse barna et inkluderende og tilpasset tilbud» (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 56). Den nye teksten i barnehageloven inneholder krav om at PPT skal bistå barnehagen med kompetanse- og organisasjonsutvikling (Barnehageloven, 2005). Endringene i barnehageloven og rammeplanen kan tolkes som at den spesialpedagogiske hjelpen i større grad skal gis innenfor barnehagens fellesskap. Barnehageloven (2005) og Veilederen for spesialpedagogisk hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2012) er vage på hvordan den spesialpedagogiske hjelpen skal gis. Hillesøy (2016b) finner på grunnlag av sin studie at det trengs mer forskning på hvordan spesialpedagogiske tiltak kan gjennomføres samtidig som barnets deltakelse i fellesskap med andre barn ivaretas. Forhold som muliggjør eller begrenser barns deltakelse omtales av Hillesøy (2016b) som mulighetsbetingelser.

Prosjektet *Barnehagens inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne i et profesjonsperspektiv* ledet av Arnesen (2008) har resultert i en mengde fagartikler som blant annet setter søkelys på spesialpedagogikkens rolle i en barnehage i endring. Blant annet skriver Arnesen og Simonsen (2011) om det krysspresset spesialpedagogikk som fag og profesjon er utsatt for, mellom politiske krav både om å bidra til kartlegging og tidlig identifisering av vansker, og føringer for inkludering i barnehagen. Solli (2010) setter fokus på spesialpedagogiske tiltak som støtte eller barriere for inkludering, avhengig av det perspektiv man har på tiltakene. Simonsen og Kristoffersen (2017) tar opp profesjonenes ansvar for å realisere målet om en mer inkluderende barnehage, og spesialpedagogenes mulighet til å bidra til en mer utforskende praksis sammen med allmennpedagogene.

Ifølge ekspertutvalget for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging ledet av Nordahl (2018) organiseres støttepersonellet som gir spesialpedagogisk hjelp hovedsakelig på to ulike måter i kommunene. I ca. 70% av kommunene er støttepersonell tilsatt direkte i den enkelte barnehage, og i ca. 30% er støttepersonellet tilsatt i ressurscenter med timer i ulike barnehager. Ekspertgruppen mener en organisering der spesialpedagogen ikke er ansatt i barnehagen kan være en utfordring når det gjelder inkludering av barn som mottar spesialpedagogisk hjelp (Nordahl et al., 2018). De støtter seg på Åmot og Mørland (2017) som finner at når spesialpedagogene har få timer på hvert enkeltvedtak, og dermed få timer i hver gruppe eller barnehage, blir ofte det spesialpedagogiske opplegget i mindre grad satt i sammenheng med det pedagogiske opplegget for hele barnegruppen. Det kan gi spesialpedagogene begrenset mulighet til å påvirke inkluderende prosesser i barnehagene (Åmot & Mørland, 2017).

Dette landskapet med perspektivene som omhandler inkludering og en spesialpedagogrolle i endring danner grunnlag for denne studien. Rammeplanens føring om at barn som mottar spesialpedagogisk hjelp skal inkluderes i barnegruppen og i det allmennpedagogiske tilbudet aktualiserer refleksjoner rundt innhold og organisering av den spesialpedagogiske hjelpen. Føringerne for spesialpedagogers arbeid i barnehagen er uklare i offentlige dokumenter, og hvordan profesjonen benyttes varierer fra barnehage til barnehage (Simonsen & Kristoffersen, 2017). Et politisk krav om at barn som mottar spesialpedagogisk hjelp skal inkluderes i barnegruppen og i det allmennpedagogiske tilbudet fordrer tettere samarbeid mellom barnehagen og de som gir den spesialpedagogiske hjelpen. Det finnes lite forskning som går direkte på samarbeidet mellom pedagogiske ledere og støtte-/spesialpedagoger i barnehagen, og hva de tenker om samarbeidets betydning for å realisere rammeplanens føring.

1.3. Studiens formål og forskningsspørsmål

Gjennom intervju søker studien kunnskap om deltakernes erfaringer med og tanker om samarbeid mellom pedagogiske ledere og støtte-/spesialpedagoger rundt barn som mottar spesialpedagogisk hjelp, og hva deltakerne tenker om dette samarbeidets påvirkning på barnets tilbud.

Forskningsspørsmål: Hva forteller pedagogiske ledere og støttepedagoger/spesialpedagoger om samarbeidet rundt barn som mottar spesialpedagogisk hjelp?

Formålet med studien er å utvikle kunnskap om hvordan samarbeidet mellom pedagogiske ledere og støtte-/spesialpedagoger skaper mulighetsbetingelser for deltakelse i barnefellesskapet for barn som mottar spesialpedagogisk hjelp.

1.4. Sentrale begrep

1.4.1. Spesialpedagogisk hjelp

I barnehageloven § 19a står det:

Barn under opplæringspliktig alder har rett til *spesialpedagogisk hjelp* dersom de har særlige behov for det. Formålet med spesialpedagogisk hjelp er å gi barn tidlig hjelp og støtte i utvikling og læring av for eksempel språklige og sosiale ferdigheter.

Spesialpedagogisk hjelp kan gis barnet individuelt eller i gruppe. Hjelpen skal omfatte tilbud om foreldreveiledning (Barnehageloven, 2005).

PP-tjenesten er sakkyndig instans i vurderingen av om et barn har behov for spesialpedagogisk hjelp, og barnets foreldre må gi samtykke til at en sakkyndig vurdering utarbeides. Den sakkyndige vurderingen skal blant annet inneholde en utredning av om barnet

viser sen utvikling og lærevansker, og ta standpunkt til om barnet har behov for spesialpedagogisk hjelp eller om behovet kan avhjelpes innenfor det ordinære barnehagetilbudet (Barnehageloven, 2005).

1.4.2. Inkludering

Ifølge rammeplanen for barnehagen skal barn som mottar spesialpedagogisk hjelp inkluderes i barnegruppa og i det allmennpedagogiske tilbudet (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Begrepet *inkludering* blir i rammeplanen hyppigst brukt i delen som omhandler barn som trenger ekstra støtte, og knyttes til «den sosiale, pedagogiske og/eller fysiske tilretteleggingen som er nødvendig for å gi barnet et inkluderende og likeverdig tilbud». Videre står det at inkludering i barnehagen også handler om «tilrettelegging for sosial deltakelse», og at tidlig innsats kan innebære at personalet jobber systematisk og målrettet med å «inkludere barnet i meningsfulle fellesskap» (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 40).

Begrepet inkludering er mangetydig, beskriver et komplekst fenomen og opererer i et felt med mange kryssende føringer og hensyn (Arnesen, 2017b). Inkludering forstås i denne studien i lys av Florian og Spratt (2013) sitt begrep *inclusive pedagogy*. Inkluderende pedagogikk er en tilnærming til undervisning, læring og deltakelse i fellesskapet, som støtter pedagogene til å respondere på individuelle forskjeller i barnegruppa uten å bidra til stigmatisering.

1.4.3. Deltakelse

Inkludering knyttes i rammeplanen til blant annet til *deltakelse* (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Ifølge Marinósson, Ohna og Tetler (2007) handler ikke deltakelse kun om fysisk tilstedeværelse, men om den subjektive opplevelsen av anerkjennelse og tilhørighet, å aktivt ta del i sosial interaksjon, og om ressurser og rettigheter som sikrer dette. Et slikt perspektiv på deltakelse vil kunne styrke inkluderende prosesser i pedagogisk sammenheng (Marinósson et al., 2007).

Deltakelsesbegrepet er sentralt innenfor *det sosiokulturelle perspektivet*, der deltakelse i sosiale fellesskap anses som forutsetning for læring og utvikling. Mennesket lærer gjennom appropriasjon, det vil si ved å ta til seg kunnskap og erfaringer gjennom samhandling med andre og verden for øvrig, og gjøre kunnskapen til sin egen. Sett fra et sosiokulturelt perspektiv vil det som hindrer deltakelse i fellesskapet kunne være til hindring for barnets læring og utvikling. (Säljö, 2016; Vygotskij, 2001).

1.4.4. Mulighetsbetingelser

Forhold som muliggjør eller begrenser barns deltakelse omtales av Hillesøy (2016b) som *mulighetsbetingelser*. Vilkår for barns deltakelse i fellesskapet oppstår i dynamiske prosesser

mellom barna og de sosiale praksisene de er del av (Hillesøy, 2016b). Aktørene i de sosiale praksisene forhandler fram mening, og språket påvirker handlinger (Wenger, 1998). Måten de voksne i barnehagen tenker om barns deltakelse, læring og spesialpedagogisk hjelp vil dermed påvirke deres handlinger og barnas mulighetsbetingelser for deltakelse i fellesskapet.

Det perspektivet allmennpedagoger og spesialpedagoger har på spesialpedagogiske tiltak vil kunne påvirke organisering av tiltakene, og i hvilken grad tiltakene blir organisert innenfor fellesskapets rammer. Med det *individuelle perspektivet* lokaliseres vansken hos individet, noe som kan medføre en segregerende praksis med mindre vekt på deltakelse i fellesskapet (Solli, 2010). Med det *relasjonelle perspektivet* på spesialpedagogisk hjelp ser man barnets vansker som betinget av miljøets krav og utfordringer, spesialpedagogiske tiltak rettes i større grad mot relasjoner og system, og barnets deltakelse i fellesskapet (Solli, 2010).

1.4.5. Samarbeid

Den tradisjonelle modellen for spesialpedagogisk arbeid følger det individuelle perspektivet (Simonsen & Kristoffersen, 2017). Hvis de spesialpedagogiske tiltakene baserer seg på det individuelle perspektivet kan det være utfordrende å forene den spesialpedagogiske hjelpen med føringer om en inkluderende barnehage (Groven, 2017). Rammepланens føring om at barn som mottar spesialpedagogisk hjelp skal inkluderes i barnegruppa og i det allmennpedagogiske tilbudet vil kunne innebære større grad av helhetstenkning rundt barnet og *samarbeid* mellom allmennpedagoger og spesialpedagoger om hva som skal til for at barnet opplever mestring. Pedagogiske ledere og støtte-/spesialpedagoger har et felles ansvar for å ivareta barn som har behov for spesialpedagogisk hjelp. Den allmennpedagogiske tradisjonen og den spesialpedagogiske tradisjonen har imidlertid ulikt utgangspunkt, og det kan være krevende for fagpersoner med ståsted i hver sin fagtradisjon å få til et godt samarbeid (Mørland, 2017).

2. Samarbeid mellom pedagogiske ledere og spesialpedagoger i barnehagen

Når flere yrkesgrupper arbeider sammen for å løse oppgaver kan dette forstås som tverrfaglig samarbeid (NOU 2009: 18). På oppdrag fra Kunnskapsdepartementet kartla Rambøll Management Consulting (2011) spesialpedagogisk hjelp slik det da var beskrevet i Opplæringslovens §5-7. De oppsummerte med at et godt tverrfaglig samarbeid mellom aktørene i tilbudet var en av tre «suksessfaktorer for et godt og effektivt tilbud om spesialpedagogisk hjelp» (Rambøll, 2011, s. 53). Hva «et godt og effektivt tilbud» er defineres imidlertid ikke nærmere. I *Tid for lek og læring* (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016) omtales tverrfaglig samarbeid som spesielt viktig rundt barn med særlige behov. Det heter videre at forutsetninger for et godt samarbeid fremmes av «realistiske mål, klart definerte roller, sterk ledelse og styring på tvers av tjenester og gode systemer for deling av informasjon» og at «barnehagen må ha god kjennskap til eget ansvar og rolleforståelse». Dette skal ifølge meldingen tydeliggjøres i ny rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 82), men tverrfaglig samarbeid nevnes i svært liten grad i den nye rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017a). I *Tid for lek og læring* trekkes barnevernstjenesten, helsestasjonen/tannhelsetjenesten, og PP-tjenesten og Statped frem som instanser barnehagen samarbeider tverrfaglig med (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016). Både her og i Rambøll (2011) får man inntrykk av at det er PP-tjenesten som regnes som den spesialpedagogiske aktøren i det tverrfaglige samarbeidet, og det står lite om samarbeid mellom barnehagen og støtte-/spesialpedagogen som gir den spesialpedagogiske hjelpen i barnehagen.

Antall og andel barn som mottar spesialpedagogisk hjelp har økt jevnt de siste årene. I 2013 mottok 2,4% av alle barn i barnehage spesialpedagogisk hjelp, noe som i 2017 var steget til 3,1% (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Denne økningen kan skyldes at større andel av barn nå går i barnehage, og i tillegg kan oppmerksomhet rundt tidlig innsats ha medført at barn meldes opp tidligere enn før hvis man har en mistanke om at et barn vil ha behov for spesialpedagogisk hjelp (Nordahl et al., 2018). Tidlig innsats som begrep kom inn i norsk politikk med stortingsmelding nr. 16 «... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring» (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007). Det er ikke så lett å finne en enhetlig faglig forståelse for hva begrepet tidlig innsats betyr, og innholdet i tidlig innsats kan bli operasjonalisert ulikt fra kommune til kommune. Tidlig innsats knyttes både til forebyggende tiltak, og til det å kartlegge barns utvikling tidlig for ved behov å kunne iverksette individuelle tiltak (Groven & Rostad, 2017). «Å bli oppdaget» tidlig kan gi adekvat hjelp i rett tid for

mange barn, men for andre kan det føre til stigmatisering og marginalisering (Arnesen & Simonsen, 2011, s. 122). Resultatet av kartleggingen kan føre til mest oppmerksomhet mot barnets svake framfor sterke sider, og spesialpedagogisk hjelp med trening ut av gruppa på det barnet ikke mestrer kan komme til å gi barnet følelse av nederlag og opplevelse av å komme til kort (Arnesen & Simonsen, 2011). Det kan være en fare for at kartleggingens individuelle fokus fører til flere henvisninger til PP-tjenesten da barnet ses i mindre grad i kontekst i mye av det kartleggingsmateriellet som brukes i barnehagene. Økt fokus på konteksten rundt barnet vil kunne føre til at oppmerksomheten rettes mer mot strukturelle og relasjonelle sammenhenger i barnehagemiljøet (Åmot, 2017).

Det finnes lite forskning som går direkte på samarbeidet mellom pedagogiske ledere og støtte-/spesialpedagoger i barnehagen, men i forskningsprosjektet «Samarbeid til barnets helhetlige utbytte?» studerer Nilsen og Jensen (2010) det tverrfaglige samarbeidet rundt barnehagebarn med nedsatt funksjonsevne som har fått vedtatt en individuell plan (IP). En IP er en plan personer med behov for langvarige og koordinerte tjenester har rett til å få utarbeidet. Målsettingen med prosjektet var å få innsikt i ulike samarbeidsformer i arbeidet med den individuelle planen, og å bidra til refleksjon og videreutvikling av barnehagens praksis for denne gruppen barn. Foreldre, barnehage, spesialpedagog, fysioterapeut, helsesøster, fastlege, habiliteringstjenesten m.fl. inngår i denne studien som aktører i samarbeidet. Gjennom blant annet intervju kommer det fram at aktørenes opplevelse av et godt samarbeid i hovedsak ikke er forhold på systemnivå, som for eksempel en IP, men forhold på det personlige nivå. Når godt samarbeid mellom aktørene beskrives brukes ord som trygghet, tillit, likeverdighet, respekt, åpenhet og god kommunikasjon mellom aktørene. De finner også at aktørenes opplevelse av å føle seg sett, og det å kjenne at de har noe å bidra med påvirker deres engasjement og deltakelse i samarbeidet. Barnehagens ansatte og spesialpedagogen ser ifølge studien ut til å samarbeide på en måte som gjør at de i det daglige profitterer på hverandres kunnskap, og de framstår i intervju som nokså like i syn på og vurderinger rundt barnet. Når det gjelder inkludering av barnet i barnegruppa kommer det likevel tidvis en faglig motsetning fram. Studien viser at barnehagens ansatte vektlegger i stor grad barnets deltakelse i barnegruppa på linje med andre barn, og dette ser ut til å være en holdning spesialpedagogene deler. I praksis synes det likevel å være en vanskelig vurdering for spesialpedagogen om barnet skal delta i gruppa eller få individuell opplæring (Nilsen & Jensen, 2010). Studien til Nilsen og Jensen (2010) viser også at barnehagelærere ofte kan være utydelige på egen faglighet og usikre på å hevde egen kompetanse i møte med andre faggrupper.

I prosjektet *Barnehagens arbeid for inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne i et profesjonsperspektiv* ledet av Arnesen (2008) søker man å studere grunnlaget for inkluderingsarbeid i barnehagen. Prosjektet omfatter flere delundersøkelser. Arnesen og Simonsen (2011) setter fokus på endringer i spesialpedagogens rolle. Ved intervju med spesialpedagoger kom det fram at de var oppmerksomme på at de bidro lite inn i miljøet i barnehagen, på tross av kravet om inkludering. Dette forklarte det med at det var liten tid til å delta i barnehagefellesskapet, og at arbeid med enkeltbarn da ble prioritert. Personalet i barnehagen så ut til å ha ulike meninger om hvordan arbeidsdelingen skulle være mellom dem og spesialpedagogen, og flere mente at når spesialpedagogen tok barn ut for trening kunne dette skape avstand mellom barna i barnegruppa (Arnesen & Simonsen, 2011). Med utgangspunkt i samme prosjekt fant Arnesen og Solli (2009) at det er forsket for lite på hvordan den spesialpedagogiske hjelpen gis, og hvilken betydning denne hjelpen har når det gjelder inkludering i barnehagen.

Dette viser at det kan være mange utfordringer når det gjelder samarbeid rundt den spesialpedagogiske hjelpen. Det er uklare føringer for samarbeidet mellom aktørene når spesialpedagogen kommer fra en annen virksomhet i barnehagen, og det finnes lite forskning om dette samarbeidet påvirker barnets deltakelse i fellesskapet.

3. Teoretisk perspektiv

I dette kapittelet redegjøres det for det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for analyser og drøftinger av studiens resultat. Studien er teoretisk forankret i den sosiokulturelle arven etter Vygotskij (2001). Forståelsesrammen for studien tydeliggjøres gjennom det sosiokulturelle perspektivet på læring og utvikling, og betydningen av deltakelse i sosiale fellesskap (Säljö, 2016). Den allmennpedagogiske tradisjonen og den spesialpedagogiske tradisjonen møtes gjennom spesialpedagogisk arbeid i barnehagen, og det redegjøres derfor for ulike perspektiv på spesialpedagogisk hjelp (Nevøy, 2007; Solli, 2010; Tangen, 2012). Den siste delen handler om inkludering, blant annet utdanningspolitiske føringer for inkludering i barnehagen med utgangspunkt i Arnesen (2017a).

3.1. Et sosiokulturelt perspektiv på læring og utvikling

Innenfor den sosiokulturelle forståelsesrammen sees læring og utvikling som aspekter ved all menneskelig virksomhet, og ikke som en separat aktivitet. Læring skjer gjennom deltakelse i sosiale fellesskap i en gitt kulturell og historisk kontekst (Säljö, 2016; Vygotskij, 2001). Deltakerne lærer gjennom appropriasjon, ved å ta til seg kunnskap og erfaringer i samhandling med andre og verden for øvrig, og å gjøre kunnskapen til sin egen. Interaksjoner og aktiv deltakelse i sosiale fellesskap anses således som en forutsetning for læring (Vygotskij, 2001). Vi mennesker er deltakere i flere sosiale fellesskap, og tilegner oss ulike erfaringer og kunnskaper i interaksjon med forskjellige andre deltakere. Barnefellesskapet i barnehagen er det fellesskapet som etableres av og med barn gjennom deres interaksjoner i løpet av hverdagens aktiviteter (Hillesøy, 2016b). Barns deltakelse med jevngamle er kvalitativt annerledes enn med voksne, og fordrer en annen kompetanse som man kun kan opparbeide seg gjennom deltakelse i jevnaldningsrelasjoner. Frønes (2010) framhever at i relasjonen mellom barn er kommunikasjonen mer kompleks enn i relasjonen mellom barn og voksne. Barn-barn-relasjonen gir barnet større mulighet til å aktivt utforske samhandling med andre likeverdige, og er sentral for utvikling av sosial kompetanse (Frønes, 2010).

Hillesøy (2016b) sin studie er teoretisk forankret i sosiokulturelle perspektiver på læring og utvikling, der læring sees som deltakelse i sosiale fellesskap (Säljö, 2016). Med sosiokulturelle briller vil det som er til hinder for deltakelse i fellesskapet være en trussel mot barnets læring og utvikling. Deltakelse i fellesskap med jevngamle gir muligheter for sosial interaksjon og læring som ikke kan erstattes gjennom relasjonen barn-voksen. Når den spesialpedagogiske hjelpen organiseres som individuell støtte kan dette være til hinder for barnets deltakelse i barnehagefellesskapet, og dermed barnets læring og utvikling (Hillesøy &

Ohna, 2014). I Hillesøy sin studie framstår den spesialpedagogiske hjelpen å være av en slik karakter at den ikke kan ivaretas innenfor fellesskapets rammer, noe som påvirker vilkår for deltakelse i barnefellesskapet (Hillesøy & Ohna, 2014). Hillesøy (2016a) finner at støttepedagogens tilnærming til spesialpedagogiske tiltak innenfor fellesskapet kan påvirke vilkår for barnets deltakelse med andre barn, avhengig av om støttepedagogen benytter individsentrerte eller gruppebaserte tilnærminger. Hvis støttepedagogen fokuserer kun på å være barnets støtte uten å delta i gruppeaktiviteten kan det føre til at barnet henvender seg til støttepedagogen ved utfordringer i interaksjon med andre barn, i stedet for å delta og lære i barn-barn-interaksjonen. Når støttepedagogen deler sin oppmerksomhet mellom alle barna som er med i leken vil barnet i løpet av lek-sekvensen i større grad delta selvstendig i interaksjoner også med andre barn, og støttepedagogen kan bidra til at barnets deltakelse i leken gjennom å bidra i leken som helhet. Støttepedagoger synes å være lite oppmerksomme på hvordan deres handlinger kan hemme i stedet for fremme barnets deltakelse med jevn gamle. Støttepedagogens tanker om barnets behov for støtte i lek med andre barn så heller ikke ut til å være helt på linje med den kompetansen barnet viste på egenhånd i barnefellesskapet (Hillesøy, 2016a).

3.2. Den allmennpedagogiske og den spesialpedagogiske tradisjonen

I Hillesøy og Ohna (2014) sin studie så det ut til at i møte mellom den allmennpedagogiske og den spesialpedagogiske tradisjonen kunne det hende at tradisjonene opprettholdt separate rom. I så tilfelle vil det i mindre grad etableres felles rom der tradisjonene kan påvirke og berike hverandre. Studien tar utgangspunkt i den forrige rammeplanen for barnehagen fra 2011, som legger føringer for barnehagen som arena for alle barns aktive deltakelse og læring sammen med jevnaldrende i et inkluderende fellesskap. Deltakelse forstås i nevnte studie som mer enn fysisk tilstedeværelse, det innebærer i tillegg å bli anerkjent av de andre barna som reell deltaker, og ha tilgang på de ressursene som trengs for å kunne ta aktivt del i aktiviteter (Hillesøy & Ohna, 2014). Tradisjonell organisering av spesialpedagogiske tiltak knytter i større grad barnets vansker til barnet i seg selv og tiltakene kan da primært bli rettet mot barnet og ikke mot fellesskapet. Individuell trening organisert ut av gruppa vil kunne redusere barnets tilstedeværelse og deltakelse i fellesskapet, og dermed barnets læring og utvikling, hvis man ser på deltakelse med sosiokulturelle briller. For å realisere rammeplanens mål om at alle barn aktivt får ta del i og medvirke i fellesskapet er det ønskelig med bedre samhandling mellom allmennpedagogiske og spesialpedagogiske virksomheter i barnehagen (Hillesøy & Ohna, 2014).

Den barnehagefaglige tradisjonen vektlegger deltakelse som ramme for barns læring og utvikling. Barns deltakelse og medvirkning i fellesskapet framheves i rammeplanens del om barnehagens verdigrunnlag. Om læring står det i rammeplanen at «Personalet skal sørge for et inkluderende fellesskap og legge til rette for at barn kan bidra i egen og andres læring» (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 22). Samtidig kan barnehagene oppleve økende politiske krav om kartlegging og læringstrykk med barnehagen som skoleforberedende arena. Barna kan da bli vurdert med et individualisert blikk, som for noen kan gi rett hjelp tidlig, men det kan også medføre stigmatisering og tid ut av fellesskapet (Arnesen, 2017a). Den spesialpedagogiske tradisjonen kan sies å ha et individrettet preg, der spesialpedagogisk arbeid rettes mot oppfølging og behandling av enkeltbarns vansker og diagnoser. Spesialpedagoger kan oppleve krysspress mellom fagets kunnskapsteoretiske forankring og samfunnsoppdraget om å bidra til inkludering i barnehagen (Simonsen & Kristoffersen, 2017).

Det tradisjonelle perspektivet på spesialpedagogisk hjelp med utgangspunkt i barnets vanske har blitt utfordret av perspektivet der man ser barnets utfordringer som betinget av miljøets krav og utfordringer. Med det siste perspektivet kan man si at barnets behov for støtte kan være et utslag av fellesskapet i barnehagen sine behov eller mangler, som uhensiktsmessige rutiner eller regler, for få voksne eller voksne uten rett kompetanse. Behov for spesialpedagogisk hjelp kan derfor oppstå fordi måten fellesskapet fungerer på kan gi barnet utfordringer med å delta på egne premisser (Arnesen & Solli, 2009). Alle barns deltakelse og medvirkning i fellesskapet er en viktig del av barnehagens verdigrunnlag ifølge rammeplanen. Personalet skal sørge for at barn kan bidra i egen og andres læring i inkluderende fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Dette fordrer at fellesaktiviteter tilrettelegges for mangfold og forskjellighet. Da bestemmelsene knyttet til spesialpedagogisk hjelp ble flyttet fra opplæringsloven til barnehageloven ble det i § 19c innført krav om at PP-tjenesten skulle bistå barnehagenes kompetanse- og organisasjonsutvikling innen tilrettelegging for barn med særlige behov (Barnehageloven, 2005). Det nye kravet i barnehageloven om at PP-tjenesten skal jobbe mer system-rettet kan tolkes som en dreining mot å styrke barnehagenes kompetanse på å ivareta mangfoldet av barn, slik at behovet for individrettede tiltak reduseres.

Det er PP-tjenesten sine sakkyndige vurderinger for enkeltbarn som legger føringer for de spesialpedagogiske tiltakene. Funnene i en studie gjennomført av Tveitnes (2018) tyder på at de sakkyndige vurderingene i stor grad bygger på evnetesting og fokus på barnets vansker. Dette er i tråd med den tradisjonelle modellen for spesialpedagogisk arbeid, som Simonsen og

Kristoffersen (2017) hevder ofte tar utgangspunkt i barnets vanske eller diagnose med dertil hørende behandling og mye bruk av individuell trening. Rammeplanen er tydelig på at barnehagen «skal tilpasse det allmennpedagogiske tilbudet etter barnas behov og forutsetninger, også når noen barn har behov for ekstra støtte i kortere eller lengre perioder» (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 40). Det spesialpedagogiske tilbudet bør i størst mulig grad være en integrert del av det allmennpedagogiske tilbudet, som i prinsippet skal tilpasses hvert enkelt barn i gruppa (Helland, 2012).

Utfordringen vil ifølge Hillesøy og Ohna (2014) være hvordan det kan utvikles en mer helhetlig pedagogisk praksis, der barnehagene kan ta i bruk innsiktene og erfaringene fra spesialpedagogikken, uten å videreføre de tradisjonelle måtene å organisere den spesialpedagogiske hjelpen på.

3.3. Perspektiv på spesialpedagogisk hjelp

Solli (2010) finner at det er i stor grad den spesialpedagogiske forståelsen av spesialpedagogiske tiltak som avgjør om tiltakene fungerer som barriere eller støtte for inkludering og dermed deltakelse i fellesskapet. Solli beskriver to ulike perspektiv på spesialpedagogiske tiltak. Det *individuelle perspektivet*, som kan være kategorisk eller kompensatorisk, har fokus på barnets *med* vansker. Grunnlaget for spesialpedagogiske tiltak lokaliseres som dysfunksjoner hos individet, og man søker å kategorisere vansken og finne diagnosen. Oppfølging innebærer ofte spesielle løsninger og fører til segregerende praksis. Dette perspektivet kan føre til ansvarsfraskrivelse fra allmennpedagogen, og et krav om at eksperten (spesialpedagogen) skal «løse problemet» (Solli, 2010, s. 36). Perspektivet medfører få refleksjoner rundt hva barnehagen kan gjøre for å ivareta alle barna innenfor fellesskapets rammer. Med det *relasjonelle perspektiv*, eller systemperspektiv/kritisk perspektiv, ses barnets vansker som betinget av miljøets utfordringer og krav, altså barnet *i* vansker. Relasjoner kan medføre ekskludering, og barnehagen som organisasjon kan ha iboende ekskluderende mekanismer. Tilnærmingen til de spesialpedagogiske tiltakene blir å se på helheten rundt barnet, og analysere system og relasjoner. Allmennpedagoger og spesialpedagoger vil ha et felles ansvar for å finne muligheter, og medansvar for å se «hva som låser og hva som løser en vanske» (Solli, 2010, s. 36). Disse to perspektivene får fram grunnleggende forskjeller på utgangspunktet for spesialpedagogiske tiltak og påvirker hvordan tiltakene blir organisert. I praksis vil pedagoger sjelden bevisst følge den ene eller andre retningen, men vil være påvirket av den institusjonaliserte praksisen som har utviklet seg i barnehagen og støttesystemet. Det individuelle perspektivet på barnets vansker har i stor

grad påvirket prosedyrene for spesialpedagogisk hjelp, og kan sies å ha satt seg fast i systemet (Solli, 2010). Tveitnes (2018, s. 33) beskriver at PPT sin sakkyndighetskunnskap kan forstås som institusjonalisert. En institusjon skapes når en kollektiv handling repeteres, og det utvikles et handlingsmønster som tas for gitt og begrunnes i en normativ forklaring. Prosedyrene for spesialpedagogisk tiltak som sitter fast i systemet kan beskrives som en institusjonalisert praksis, der begrunnelsen ligger i «det er sånn det gjøres».

Både allmennpedagoger og spesialpedagoger kan ha det individuelle perspektivet på spesialpedagogisk hjelp, der allmennpedagogen kan stå i fare for å fraskrive seg ansvaret for barnet, og spesialpedagogen kan oppfattes som ekspert som tar over med flest tiltak direkte rettet mot barnet, og lite mot konteksten rundt barnet (Solli, 2010). Med et relasjonelt perspektiv ses barnets utfordringer i sammenheng med konteksten, eller miljøet rundt barnet. Dette vil kunne innebære at barnehagen i større grad tilpasser det allmennpedagogiske opplegget etter de barna som til enhver til går på avdelingen, og kan rette oppmerksomheten mot inkluderende prosesser (Groven, 2017).

Nevøy (2007) omtaler også spesialpedagogikkens mangfold og motsetninger, blant annet gjennom ulike perspektiv på fagets utfordringer, og tilnærming til spesialpedagogikkens oppgaver. Nevøy beskriver spesialpedagogikkens to paradigmer gjennom det individuell-diagnostiske perspektivet og det kollektiv-inkluderende perspektivet. Det *individuell-diagnostiske* perspektivet har sine røtter i medisinen og psykologien, og fokuserer på individuelle egenskaper, eller mangler, som utgangspunkt for diagnoser og utvikling av metodiske tiltak. Det faglige blikket styres da mot individet som objekt for tiltak (Nevøy, 2007). Det *kollektiv-inkluderende* perspektivet har en samfunnsvitenskapelig forankring, og individet ses «som aktør, som tenkende og handlende i sosiale, kulturelle og politiske kontekster» (Nevøy, 2007, s. 52). Med dette perspektivet rettes fokus mot hvordan undervisningen legges opp for å ivareta alle, og hvordan læring skjer i kollektive og inkluderende læringsfellesskap (Nevøy, 2007). Både det individuell-diagnostiske og kollektiv-inkluderende perspektivet preger det spesialpedagogiske fagfeltet, og en bevissthet rundt kjernen i disse perspektivene kan være med på å endre praksis. Inkludering som begrep og visjon preger utdanningspolitiske føringer og utdanningsvitenskapen både i Norge og internasjonalt, og for spesialpedagogikken sin del kan dette innebære at det faglige blikket flyttes fra kategorier og diagnoser til elevmangfoldet som helhet. Den spesialpedagogiske kompetansen vil da i større grad være en del av skolens (barnehagens) praksisfellesskap, og brukes aktivt for å støtte gode opplæringsstilbud for alle i inkluderende læringsfellesskap. Den

individuelle læringsstøtten kan da sikres gjennom barnets deltakelse i fellesskapet (Nevøy, 2007).

Tangen (2012) bruker lignende perspektiv når det gjelder forståelsesmåter av begrep som funksjonshemming og lærevansker. Forståelsen av disse begrepene vil komme til uttrykk i språkbruk og tilnæringsmåter til praksis, og vil kunne gi føringer for hvilke tiltak som vurderes faglig velbegrunnede og hensiktsmessige. Den *individuelle forståelsesmåten* tar utgangspunkt i at funksjonshemmingen er knyttet til egenskaper ved enkeltindividet, og følger en medisinsk-diagnostisk tradisjon. Tiltak vil da primært rette seg mot å avhjelpe eller kompensere for en mangeltilstand ved individet. Denne forståelsesmåten var lenge enerådende i spesialpedagogikken, før det vokste fram en erkjennelse av at den individualistiske forståelsen var utilstrekkelig og føre til manglende tilpasning av konteksten rundt barnet. Med en *samfunnsmessig forståelsesmåte* ses funksjonshemninger og lærevansker hovedsakelig som konsekvenser av manglende tilrettelegging og av vilkår rundt individet som kan være problemskapende. Herunder hører også systemenes og samfunnets oppfattelse av hva som er «normalt» og hva som regnes som «avvik». Tiltak for å fjerne eller redusere funksjonshemmingene vil da være å endre disse vilkårene. Med den *relasjonelle forståelsesmåten* vurderes individuelle særtrekk i forhold til ulike miljøer og arenaer sine betingelser, normer og krav. Dette medfører at et individ kan oppfattes som funksjonshemmet i noen miljø, men ikke i andre (Tangen, 2012).

Øen (2017) har utarbeidet en spesialpedagogisk arbeidsmodell som søker å bygge bro mellom det kategoriske og det relasjonelle perspektivet. Ensidig fokus på «hva som er galt med systemet» kan være like feil som å fokusere kun på «hva som er galt med barnet», og man må heller spørre «hva skal til for at barnet lykkes?» (Øen, 2017, s. 4). Arbeidsmodellen kan brukes for å identifisere og analysere delkomponenter i tilbudet til barn med spesialpedagogiske behov, og bidra til en mer helhetlig og inkluderende opplæringssituasjon. Den ene delkomponenten er *team*, som innebærer samarbeid og kollektiv kapasitetsbygging mellom de ulike voksne, og bidrar til bedre sammenheng mellom det ordinære opplegget og oppfølgingen barn med spesialpedagogiske behov får. Dette er vesentlig for at barnet skal være mest mulig inkludert i fellesskapet (Øen, 2017).

3.4. Inkludering

Denne studien tar utgangspunkt i rammeplanen for barnehagen sin føring om at barn som mottar spesialpedagogisk hjelp skal *inkluderes* i barnegruppen og i det allmennpedagogiske

tilbudet (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 40). Inkludering er her et sentralt begrep i denne studien, og er samtidig et begrep som ofte brukes med ulikt meningsinnhold.

Arnesen (2017a) finner i sin analyse av utdanningspolitiske føringer for inkludering i barnehagen at inkludering kan bli presentert som et grunnleggende prinsipp. Hva inkludering innebærer synes imidlertid vagt definert i utdanningspolitiske dokumenter, og inkludering formuleres ofte som noe som angår enkelte grupper, ikke alle barn (Arnesen, 2017a). Dette gjelder også rammeplanen for barnehagen, der begrepet inkludering brukes mest i det kapitlet som omhandler barn som trenger ekstra støtte. Her brukes begrepet inkludering i forbindelse med den sosiale, pedagogiske og fysiske tilretteleggingen som trengs for å gi barnet «et inkluderende og likeverdig tilbud». Inkludering knyttes til tilrettelegging for sosial deltakelse for barn som har behov for ekstra støtte, og at for noen barn kan tidlig innsats innebære at personalet jobber systematisk og målrettet med å «inkludere barnet i meningsfulle fellesskap» (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 40). Å knytte inkluderingsbegrepet til barn som trenger ekstra støtte kan tyde på et smalt perspektiv på inkludering, og en tradisjonell spesialpedagogisk tilnærming rettet mot barnet og barnets egenskaper (Solli, 2017).

Inkludering forstås i denne studien gjennom Florian og Spratt (2013) sitt begrep *inclusive pedagogy*, som handler om ivaretagelse av mangfoldet gjennom deltakelse i fellesskapet. Å utvikle en inkluderende praksis innebærer her å forstå læring, å forstå sosiale rettferdighetsprinsipper og å bli en aktiv profesjonsutøver. Å forstå læring handler blant annet om å avvise deterministiske syn på evner. Å forstå sosiale rettferdighetsprinsipper innebærer å tro at barnets utfordringer med læring kan handle om måten man underviser på, og at man som pedagog er kvalifisert til å støtte alle barn i læringsprosessen. Å være en aktiv profesjonsutøver fordrer at ulike yrkesgrupper reflekterer over felles praksis og utarbeider nye måter å samarbeide på (Florian & Spratt, 2013).

Spørsmålet om inkludering har blitt betraktet gjennom to hovedperspektiver, et allmennpedagogisk og et spesialpedagogisk. Det spesialpedagogiske perspektivet har blitt rettet mot grupper av barn med særlige rettigheter og behov, som barn med nedsatt funksjonsevne. Det allmennpedagogiske perspektivet har hatt fokus på hvordan barnehage- og utdanningspolitikken påvirker inkluderende og ekskluderende prosesser (Arnesen, 2017b). I *Rett til læring* sier Midtlyng-utvalget at barnehagen «anses å være en god arena for inkludering» (NOU 2009: 18, s. 38), men at det finnes klare utfordringer blant annet med hensyn til å ivareta enkeltbarns behov og samtidig bidra til alle barns deltakelse i inkluderende fellesskap. Økt kompetanse framheves her som hovedstrategi for at barnehager

og skoler skal kunne skape inkluderende miljøer. Denne kompetansen må omfatte både allmenn og spesialisert kunnskap, og evnen til samarbeid (NOU 2009: 18). Ekspertgruppen for barnehagelærerrollen framhever barnehagelærerens betydning for utvikling av en inkluderende praksis for barn som mottar spesialpedagogisk hjelp. Barnehagelærerens forståelse og tolkning av barnets utfordringer, og om disse settes i sammenheng med egenskaper hos barnet eller i samspillet mellom barnet og miljøet, påvirker den måten barnehagelæreren følger opp barnet i hverdagen (Børhaug et al., 2018). Åmot (2018) tar utgangspunkt i Biesta sine begrep sosialisering, kvalifisering og subjektivering når hun skriver om inkludering i barnehagens spesialpedagogiske virksomhet. Hun hevder kvalifiseringsdomenet kan få for stor plass i de spesialpedagogiske tiltakene, på bekostning av sosialisering og subjektivering, og at det er for lite bevissthet rundt dette. Tanken om at barnet må trenes for å kvalifiseres for samfunnet kan bli det motsatte av at alle skal kunne delta på sine premisser i et inkluderende samfunn (Åmot, 2018).

Inkludering i barnehage og skole kan sies å utgjøre et motsetningsfylt tema, da det synes å være stor tilslutning til prinsippet om inkludering og de verdiene man knytter til begrepet, men hvordan man tolker hva inkludering handler om og hvilke konsekvenser dette får i praksis ser ut til å variere i stor grad (Arnesen, 2017a).

4. Metodisk tilnærming

I dette kapitlet presenteres forhold knyttet til metode benyttet i denne studien. Det innebærer vurderinger rundt valg av metode og forskningsdesign, verktøy for innsamling av data, og utvalg og rekruttering av deltakere. Så beskrives forskningsetiske betraktninger gjort i arbeidet med studien, herunder forskerens rolle, studiens gyldighet og troverdighet og personvern. Deretter beskrives konstruksjon av data, med utforming av intervjuguide og gjennomføring av intervju, før framgangsmåte i analyseprosessen presenteres.

4.1. Metodevalg

4.1.1. Valg av metode og forskningsdesign

Studien søker å utforske deltakernes erfaringer med og tanker om samarbeid mellom pedagogiske ledere og støtte-/spesialpedagoger rundt barn som mottar spesialpedagogisk hjelp. Formålet med studien er å utvikle kunnskap om hvordan dette samarbeidet skaper mulighetsbetingelser for deltakelse i barnefellesskapet for barn som mottar spesialpedagogisk hjelp. Det har ikke vært et mål i denne studien å finne fakta, men å utvikle kunnskap som bidrar til refleksjon rundt den etablerte praksisen, og hvordan man kan utvikle en mer helhetlig praksis for spesialpedagogiske tiltak.

En kvalitativ fortolkende forskningstilnærming ble derfor funnet som hensiktsmessig. Da det var få studier fra tidligere som omhandlet dette temaet var et eksplorerende design formålstjenlig. Fleksibiliteten i et kvalitativt design ga rom for at nye momenter kunne dukke opp underveis i dataene, og bli en del av studiens funn. Prosjektet ble informert av Maxwell (2008) sin interaktive modell for kvalitative design som synligjør hvordan de ulike delene av prosjektet interagerer og påvirker hverandre gjennom hele prosessen. Denne fleksibiliteten har gjort det mulig å få med ny innsikt som ble utviklet underveis i prosjektet. Disse innsiktene kunne påvirke delene og helheten, og medvirke til at studien fikk en mest mulig gjennomgående koherens (Maxwell, 2008).

4.1.2. Det kvalitative forskningsintervju

Valg av metode for datainnsamling ble gjort på grunnlag av studiens forskningsspørsmål. Studien søker kunnskap om pedagogiske ledere og støtte-/pedagoger sine erfaringer med og tanker om dette samarbeidet, og hvordan det påvirker barnets tilbud. For å forstå deltakernes opplevelse av dette ble kvalitative forskningsintervju vurdert som egnet verktøy for innsamling av data (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvale og Brinkmann (2015) bruker begrepet semistrukturert livsverdenintervju der formålet er å innhente intervjupersonens beskrivelse og oppfattelse av fenomener med henblikk på fortolkning av mening. Livsverdenintervjuet

innebærer en åpen fenomenologisk holdning der intervjuer søker å lære av den intervjuede og forsøke å forstå verden slik den intervjuede ser den. Den kunnskapen intervjuet gir konstrueres i samspillet mellom intervjuperson og intervjuer. Det krever bevissthet fra intervjuerens side om egen påvirkning på den kunnskapen som utvikles (Kvale & Brinkmann, 2015).

4.1.3. Utvalg og rekruttering

Det ble benyttet strategisk utvalg av deltakere til studien, det vil si et utvalg av deltakere som hadde kvalifikasjoner som var strategiske i forhold til studiens forskningsspørsmål (Thagaard, 2013). Forskningsspørsmålet omfatter pedagogiske ledere og støtte-/spesialpedagoger sine tanker om og erfaringer med samarbeid rundt barn som mottar spesialpedagogisk hjelp. Det ble vurdert at seks individuelle intervju, tre intervju med pedagogiske ledere og tre intervju med støtte-/spesialpedagoger, ville være tilstrekkelig i forhold til studiens rammer.

Organiseringen av det spesialpedagogiske tilbudet varierer fra kommune til kommune, og det ble vurdert som hensiktsmessig å rekruttere deltakere fra ulike kommuner. Det ble sendt henvendelse til barnehagesjef i fire kommuner med presentasjon av prosjektet med forespørsel om de støttet at barnehager og styrket barnehagetilbud i deres kommune deltok. Studien begrenser seg derfor til pedagogiske ledere i kommunale barnehager. Kommunale barnehager har større andel av barn som mottar spesialpedagogisk hjelp enn private barnehager (Nordahl et al., 2018) og dermed flere pedagogiske ledere som har erfaring med den typen samarbeid som studien søker kunnskap om.

To barnehagesjefer svarte raskt. Begge var positive til studien og støttet videre kontakt med kommunens barnehager og styrket barnehagetilbud. I kommune A ble det så sendt henvendelse til virksomhetsledere i 13 barnehager, valgt ut med fast intervall fra den alfabetiske listen over kommunale barnehager, og til styrket barnehagetilbud.

Virksomhetsledere og leder for styrket barnehagetilbud formidlet henvendelsen videre til sine aktuelle medarbeidere. Det kom raskt svar fra spesialpedagog fra styrket barnehagetilbud som var interessert i å delta, og flere pedagogiske ledere. I kommune B tok barnehagesjef selv kontakt med virksomhetsledere i barnehager og styrket barnehagetilbud, og formidlet tilbake kontakt med styrket barnehagetilbud og to barnehager som var interesserte i å delta. Etter henvendelse til disse meldte en spesialpedagog og en pedagogisk leder seg som deltakere. Barnehagesjef i kommune C var også positiv til studien og støttet kontakt med barnehager og styrket barnehagetilbud. Det tok imidlertid tid før barnehagesjefen svarte. For ikke å forsinke prosjektet ble henvendelsene til virksomhetslederne sendt før tilbakemelding fra

barnehagesjef kom. Det er ikke formelle krav om at man må ha godkjenning fra barnehagesjef for å kontakte barnehager og styrket barnehagetilbud. Det ble sendt henvendelse til virksomhetsleder i ti barnehager, valgt ut med fast intervall fra den alfabetiske listen over kommunale barnehager, og til styrket barnehagetilbud. Styrket barnehagetilbud sendte henvendelsen videre til en støttepedagog, som viste seg å være en medstudent og tidligere arbeidskollega av intervjuer, noe som ville kunne påvirket intervjuet. Det ble da gjort en ny henvendelse for å få en ny deltaker, noe som raskt ble ordnet. Det tok tid før barnehagene i kommune C svarte. Det ble tilfeldig valgt ut to barnehager til, og den ene av disse hadde pedagogiske ledere som var interessert i å delta. I kommune A og B kom svarene fra barnehagesjefene raskt, og deres støtte til videre kontakt kunne skrives inn i henvendelsene til virksomhetslederne. Det kan synes som dette påvirket graden av tilbakemeldinger fra barnehagene.

Det ble avtalt intervju med de første som meldte seg. Alle de andre som meldte sin interesse for å delta sa seg villige til å stille som reserver. Utvalget besto til slutt av en pedagogisk leder og en støtte-/spesialpedagog fra hver av de tre kommunene, slik som ønsket. De fleste av deltakerne nevnte at de ønsket å være med i denne studien på grunn av interesse for studiens tema. I alle henvendelsene angående rekruttering ble det nevnt at støtte-/spesialpedagog og pedagogiske ledere som ønsket å delta ikke burde være fra samme barnehage for å unngå at dette skulle påvirke hvor åpne deltakerne ville være i sine refleksjoner rundt samarbeidet. Forskningsetisk kunne dette vært problematisk med hensyn til studiens anonymitetskrav, og gjenkjennelse av deltakere i oppgavens skriftlige form.

De tre kommunene hadde litt ulik organisering av den spesialpedagogiske hjelpen. I kommune A og B ble de timene barnet hadde vedtak på til spesialpedagogisk hjelp fordelt mellom miljøterapeut og spesialpedagog. Miljøterapeutene var ansatt i barnehagene, og hadde flest timer med barnet. Spesialpedagogene var ansatt i styrket barnehagetilbud, og hadde som regel 2-5 timer i uka med barnet. I kommune C dekket støttepedagog alle timene barnet hadde vedtak på om spesialpedagogisk hjelp, med veiledning fra en spesialpedagog ved behov. Både støttepedagog og spesialpedagog var her ansatt i styrket barnehagetilbud. Det ble funnet mest hensiktsmessig å intervju støttepedagogen i stedet for spesialpedagog i kommune C fordi en del av det som studien søker svar på krever erfaring fra felles praksis mellom pedagogiske ledere og de som gir den spesialpedagogiske hjelpen. Å ha deltakere fra ulike kommuner ble funnet å være hensiktsmessig for at ikke organiseringen av den spesialpedagogiske hjelpen, som var noe ulik fra kommune til kommune, skulle få betydning for studiens resultat. Det

understrekes at det ikke er studiens mål å sammenligne de tre kommunene, og resultatene kan heller ikke si noe generelt hvordan hver kommune arbeider med studiens tema.

Alle deltakerne hadde lang erfaring fra arbeid i ulike roller i barnehage. Spesialpedagogene og støttepedagogen hadde alle jobbet som pedagogiske ledere tidligere. Spesialpedagogene og støttepedagogen jobbet alle i en enhet for styrket barnehagetilbud i sin kommune.

4.2. Forskningsetiske betraktninger

Refleksjoner over forskningsetiske problemstillinger og hensyn som må tas har preget prosjektet gjennom hele prosessen, noe Maxwell (2008) understreker. Dette har blant annet handlet om vurderinger rundt rekruttering, selve intervjusituasjonen, og analyse og framstilling av data. De forskningsetiske retningslinjene fra NESH (2016) har bidratt med kunnskap om forskningsetiske normer, og refleksjon rundt de etiske dilemmaer som oppstår i prosjektet. Som eksempel kan nevnes vurderinger rundt rekruttering og utvalg. Det ble ved henvendelse til kommunene ytret ønske om at de pedagogiske lederne og støtte/-spesialpedagog ikke skulle ha en samarbeidsrelasjon nå, noe som kunne påvirke både deltakernes åpenhet i selve intervjusituasjonen og utfordret anonymitetshensyn ved oppgavens skriftlige sluttprodukt. Refleksjoner rundt forskningsetiske vurderinger kan sies å ha bidratt til utvikling av forskerens etiske kompetanse, og forskerens praktiske klokskap, det vil si evnen til å utvise situert skjønn og vurdere hva som er viktigst i en gitt situasjon. Dette er av vesentlig betydning blant annet under selve intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015). Det ble lagt vekt på å etablere tillit og god kontakt med deltakerne i intervjusituasjonen, noe som ga et godt grunnlag for samtalen. Imidlertid kan dette føre til at intervjupersonen forteller mer åpent enn det vedkommende hadde tenkt (Thagaard, 2013), noe det måtte tas hensyn til i analysen og den ferdige teksten. Dette kunne omhandle beskrivelser av situasjoner som intervjuer vurderte at deltaker ikke ville skulle gjengis i den ferdige oppgaven. Deltakerne fikk god informasjon om studiens tema på forhånd, men de fikk ikke spørsmålene tilsendt. Dette ble gjort for å få en mest mulig åpen og fleksibel dialog. Man kan likevel innvende at deltakerne ikke har visst hvilke spørsmål de skulle få da de samtykket i å delta, noe som krever etisk ansvarlighet fra forsker både i intervjusituasjonen og i analysen av data (Thagaard, 2013).

4.2.1. Forskerens rolle

Innenfor humaniora og samfunnsvitenskap er fortolkning og innlevelse en integrert del av forskningsprosessen, og forskers forforståelse vil påvirke hele forskningsprosessen (NESH, 2016). Kvaliteten på de data man får gjennom et intervju er avhengig av intervjuerens

kunnskap om temaet, men det krever bevissthet om egen påvirkning, og ferdigheter i det å intervju. Fortolkning som del av prosessen fordrer en tydelighet og en gjennomsiktighet med hensyn til presentasjon av studiens analyseprosess som grunnlag for konklusjonene (Kvale & Brinkmann, 2015).

Eget ståsted i praksisfeltet har i stor grad påvirket studiens tema. Egen bakgrunn som pedagogisk leder på spesielt tilrettelagt avdeling, på ordinær avdeling, som støttepedagog og styrer har påvirket hvem jeg er og min forforståelse av dette temaet. Det er viktig å være bevisst hvordan egne holdninger og verdier kan påvirke de valg og tolkninger som gjøres i alle fasene av studien, fra planlegging, til datakonstruksjon, til analyse og fortolkning og rapportering (NESH, 2016). Samtidig kan nettopp denne forforståelsen legge grunnlag for ny kunnskap, og kan på den måten være studiens styrke (Maxwell, 2008). Kjennskap til miljøet kan føre til at vi forstår deltakernes situasjon bedre, og den forståelsen vi utvikler støttes av både deltakernes og egne erfaringer. Samtidig kan vår forforståelse bidra til at vi overser det som ikke passer med våre egne erfaringer, og det er derfor viktig at eget ståsted presenteres, slik at leseren kan vurdere våre tolkninger på grunnlag av dette (Thagaard, 2013).

Denne tosidigheten med egen forforståelse som både styrke og svakhet har vært styrende for valg gjennom hele prosessen. Forskningsspørsmålet ble mest mulig åpent utformet for en eksplorerende tilnærming der nye tema introdusert av deltakerne kunne få fokus. Både gjennom utforming av intervjuguide og gjennomføring av intervjuene var balansen mellom egen forforståelse og utforskende tilnærming høyt oppe i bevisstheten. Egen kunnskap og innsikt i temaet ga muligheter for utforsking av deltema som man ellers ikke ville fått anledning til. I kvalitative intervju er intervjuet en aktiv kunnskapsprosess, der kunnskapen konstrueres i samtalerelasjonen mellom intervjuer og deltaker (Kvale & Brinkmann, 2015). De data man får fra intervjuet vil dermed i høy grad være påvirket av forsker, og krever en bevissthet rundt balansen mellom å bruke egen forståelse som en styrke for å utforske tema, og det å styre resultatet mot egen forståelse. I kvalitative studier vil det være umulig å eliminere påvirkningen fra forsker, og målet blir heller å forstå påvirkningen, og bruke den produktivt (Maxwell, 2008). Data ble analysert med utgangspunkt i Braun og Clarke (2006) sin beskrivelse av tematisk analyse. Det ble valgt en induktiv tilnærming til analysen, og høy bevissthet rundt at analysen skulle beskrive det som sto opp fra data. Det er likevel forsker som vurderer hva som anses som sentrale tema, noe som er påvirket av egen forforståelse.

4.2.2. Studiens gyldighet og troverdighet

I samfunnsvitenskapene dreier validitet seg om den valgte metoden er egnet til å undersøke det en ønsker å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne studien har hatt som mål å utvikle kunnskap om intervjupersonenes erfaringer med og refleksjoner om samarbeidet mellom pedagogiske ledere og støtte-/spesialpedagoger. Intervju ble vurdert til å være en egnet metode fordi en da kan få fram intervjupersonens oppfatninger og refleksjoner om dette samarbeidet. Validitet kan ses på som håndverksmessig kvalitet, og om forskeren har forsøkt å utvise praktisk klokskap, det vil si evne til å utvise situert skjønn og vurdere hva som er viktigst i en gitt situasjon, gjennom hele prosessen og alle deler av studien (Kvale & Brinkmann, 2015).

Studiens gyldighet og overføringsverdi vil være avhengig av i hvilken grad den gir tykke beskrivelser som leserne av rapporten kan gjenkjenne og finne ny innsikt som de kan ta med seg til egen praksis. Beskrivelse av en hendelse gjøres tykkere ved at den beskrives i sin kontekst (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne studien er forskerens forforståelse gjort rede for og påvirkning forsøkt synliggjort gjennom hele prosessen, slik at leserne av rapporten kan vurdere studiens tolkninger på bakgrunn av forskerens ståsted. Studiens troverdighet er argumentert fram gjennom transparens i forskningsprosessen, ved at forskeren har gitt detaljerte beskrivelser slik at de som leser rapporten kan vurdere forskningsprosessen steg for steg (Thagaard, 2013).

4.2.3. Personvern

Meldeskjema ble sendt til NSD. Forvaltningen av dataene har fulgt retningslinjene for behandling og oppbevaring av forskningsdata med personopplysninger i studentprosjekter ved Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora ved UiS (UH-Fakultetet, 2018). Data har blitt lagret i kryptert form, og det er kun student som har hatt tilgang til data. Veileder har hatt mulighet til innsyn i data. Alle data slettes ved prosjektets avslutning. Personopplysninger har blitt avidentifisert. Kodenøkkel for materiale som kan brukes til å identifisere personer har blitt oppbevart separat fra det øvrige materialet. Datamaskin og lydopptaker som brukes i behandlingen av personopplysningene har vært beskyttet i henhold til overfor nevnte retningslinjer. Sikkerhetskopi av datamaterialet har blitt nedlåst i kryptert form på ekstern harddisk. Det ble utarbeidet et skriftlig samtykkeskjema med informasjon om studien, hva deltakelse i studien ville innebære og hvordan data og personopplysninger skulle behandles. Samtykkeskjemaet inneholdt i tillegg informasjon om at deltakerne når som helst kan trekke seg fra studien, og uten begrunnelse. Samtykkeskjema har blitt oppbevart i låst skap adskilt

fra data (NESH, 2016). Godkjenning fra NSD og informasjonsskriv/samtykkeerklæring er vedlagt (se vedlegg 1 og 2).

4.3. Konstruksjon av data

Data ble generert gjennom seks individuelle intervju, tre med pedagogiske ledere og tre med støttepedagog/spesialpedagoger. Intervjuene varte i mellom 35 og 50 minutter, og ble gjennomført med utgangspunkt i en semistrukturert intervjuguide.

4.3.1. Intervjuguide

Intervjuguiden endret seg i takt med prosessen med utforming av studiens teoretiske perspektiv og innblikk i tidligere forskning på relaterte tema. Den intervjuguiden som ble lagt ved søknaden til NSD var nokså annerledes enn den som til slutt ble brukt som utgangspunkt for intervjuene. I denne prosessen ble i tillegg både tittel og forskningsspørsmål for studien endret. Det ble derfor sendt henvendelse til NSD om disse tre endringene burde meldes. Tilbakemeldingen var at det trengtes ikke. Ny formulering av forskningsspørsmål førte til en åpnere inngang til temaet, og påvirket på den måten formuleringen av spørsmålene i intervjuguiden. Intervjuspørsmålene ble utformet med rot i forskningsspørsmål. Det ble lagt vekt på åpne spørsmål med enkelt og praksisnært språk. Noen av spørsmålene ble utformet etter inspirasjon fra forskningsprosjektet «Samarbeid til barnets helhetlige utbytte?» av Nilsen og Jensen (2010).

Det ble foretatt to prøveintervju, på forskjellige tidspunkt i arbeidet med intervjuguiden. Det første intervjuet ble gjennomført tidlig i prosessen, og hensikten var å teste ut spørsmålene, tidsramme og bruk av diktafon. Etter prøveintervjuet ga deltaker nyttige innspill. Hun ga blant annet tilbakemelding om at hun på et par av spørsmålene fikk en opplevelse av at intervjuer var ute etter et bestemt svar. Dette ble tatt med videre i bearbeidingen av spørsmål, og lå i bakholdet også med tanke på oppfølgingsspørsmål. Alle spørsmål ble gjennomgått for å få en åpnere inngang og form. Andre prøveintervju ble gjennomført noen dager før intervjuene startet. Deltaker ga tilbakemelding på at spørsmålene opplevdes som gode og spisset i forhold til tema. Som intervjuer påvirket lite erfaring med intervjusituasjonen at oppmerksomhet enkelte ganger var mer mot neste spørsmål enn mot det deltakeren fortalte, noe som førte til at muligheter til oppfølgende spørsmål kan ha gått tapt (Thagaard, 2013). Dette var en følelse intervjuer satt igjen med etter prøveintervjuet, og som kom fram da lydopptaket ble lyttet til etterpå. Begge prøveintervjuene bidro til mer formålstjenlige spørsmålsformuleringer, og til økt selvtillit i selve intervjusituasjonen, noe som ga trygghet i de neste intervjuene. Det ble gjort endringer på formuleringer helt fram til intervjuene begynte.

Det ble utformet to intervjuguider, en for pedagogiske ledere (vedlegg 3) og en for støtte-/spesialpedagoger (vedlegg 4). Spørsmålene var forholdsvis like, men ulike roller og arbeidsoppgaver førte til at noen tilpasninger ble gjort. Spørsmålene handlet blant annet om hva samarbeid mellom pedagogisk leder og støttepedagog/spesialpedagog innebærer, roller og ansvarsområder, organisering av den spesialpedagogiske hjelpen, forståelse av de barnets utfordringer med mer. Spørsmålene innebar en veksling mellom det generelle refleksive om tema og konkrete erfaringer.

Deltakerne fikk informasjon om studiens formål og hva som ville være tema i intervjuene gjennom mail og informasjonsskriv (vedlegg 2). Intervjuguiden ble ikke sendt til deltakerne på forhånd, både fordi deltakerne skulle slippe å forberede seg, og fordi det ga en større fleksibilitet til å gå dypere inn i de delene av temaet som hver deltaker trakk fram som viktig. Det ble vurdert at mulighetene for mer spontane svar og det å finne noe nytt i utforskningen av tema ville være større ved en spontan prosedyre under intervjuet. Med spontane intervjuprosedyrer øker sannsynligheten for uventede svar, men setter samtidig større krav til analysen enn et mer strukturert intervju (Kvale & Brinkmann, 2015). Det ble også understreket at spørsmålene ikke hadde fasitsvar, men hadde som mål å få tak i deltakernes tanker om og erfaringer med temaet. Spørsmålene i intervjuguiden ble brukt som støtte underveis i intervjuene, og flere av deltakerne kom selv inn på de neste spørsmålene i forlengelsen av samtale rundt et spørsmål. Rekkefølgen på spørsmålene ble således bestemt underveis, og strukturen ga rom for tema deltakeren ønsket å ta opp, noe som kan være en styrke ved bruk av semistrukturert intervju (Thagaard, 2013).

4.3.2. Gjennomføring av intervju

Intervjuene fant sted på hver enkelt deltaker sin arbeidsplass, på et tidspunkt som passet for deltaker. Ingen av deltakerne ble syke eller trakk seg av andre grunner, og alle intervjuene ble gjennomført på planlagt tidspunkt. Konteksten for intervjuet kan påvirke deltakerne og intervjuene ble gjennomført på deres arbeidsplass for å gi deltakerne økt trygghet i situasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015). Alle deltakerne viste et stort engasjement for studiens tema. At dette var noe deltakerne var opptatt av og ønsket å bidra til påvirket både etablering av kontakt, og samtalerelasjonen under intervjuet. Det ble lagt vekt på å etablere god kontakt med deltakerne helt fra første håndtrykk, og å lytte oppmerksomt og vise forståelse og respekt for deltakerens utsagn gjennom hele intervjuet. En brifing i starten av intervjuet kan bidra til økt trygghet i situasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015). Hvert intervju startet derfor med informasjon om tema og formål med studien, i tillegg til rettigheter med hensyn til

personvern, anonymitetsbeskyttelse og behandling av data. Samtykkeskjema ble underskrevet, og deltakerne ble påminnet sin taushetsplikt.

Intervjuene ble tatt opp med diktafon, noe som fungerte godt, og ga god kvalitet på lydfil. Økt trygghet på at det tekniske fungerte gjorde at forsker kunne konsentrere seg om dynamikken og tema i intervjuet. Bruk av diktafon i intervjusituasjonen kan påvirke deltaker (Kvale & Brinkmann, 2015). Deltakerne var på forhånd spurt om bruk av diktafon, og alle samtykket til dette. Det var likevel noen som ga uttrykk for at det var litt «skummelt» å bli tatt opp, men alle så ut til å glemme diktafonens tilstedeværelse etter hvert. Egen trygghet i intervjusituasjonen økte i takt med antall intervju gjennomført. Det ble stadig lettere å stille oppfølgings spørsmål for blant annet å få konkrete eksempler på det deltaker trakk fram, samtidig som man sikret at temaene fra intervjuguiden ble dekket. Intervjuer ble bedre på å lytte aktivt, og vurdere hvordan det deltaker fortalte kunne følges opp. Selve intervjusituasjonen opplevdes som faglig interessant, og det var spennende å få lov til å fordype seg i dette temaet sammen med deltakerne.

Spørsmålene for hvert tema var forsøkt formulert i et enkelt språk, og så åpne som mulig. Det var på forhånd satt opp mer direkte spørsmål som kunne brukes hvis deltaker ikke selv kom inn på dette. Et at de mer direkte spørsmålene omhandlet avklaring av roller og ansvarsområder. I flere av disse intervjuene ble det på slutten kommentert at dette var noe de hadde blitt bevisst på betydningen av gjennom samtalen, og noe de ville ta med seg videre. I det semistrukturert livsverdenintervju konstrueres kunnskapen i samspillet mellom intervjuperson og intervjuer. Intervjuer er medprodusent av kunnskap, og gjennom samtalen kan intervjupersonen selv oppdage nye forhold ved det temaet samtalen dreier seg om (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette ble blant annet tydelig gjennom at et punkt fra intervju spørsmålene som deltakere ikke hadde tenkt på, ble det første de nevnte som godt råd til andre for å få til et godt samarbeid, og tankevekkende med hensyn til hvor stor påvirkningskraft intervjuer har.

Da diktafonen var slått av fortsatte ofte samtaler rundt tema, og rundt hvordan deltakerne hadde opplevd å bli intervjuet, som en debriefing (Kvale & Brinkmann, 2015).

Gjennomgående tilbakemelding fra deltakerne var at det hadde vært givende å samtale om dette temaet. Rett etter hvert intervju ble umiddelbare inntrykk fra intervjuet nedskrevet, for å være en støtte til å ivareta helheten i intervjuet, siden noe vil gå tapt allerede fra intervjusituasjon til lydfil, og gi verdifull informasjon om kontekst når data senere skulle analyseres.

4.4. Fremgangsmåte i analyseprosessen

4.4.1. Transkribering

Det ble tatt lydopptak fra intervjuene med diktafon, og lydfilen ble umiddelbart lagret på ekstern harddisk. Data ble transkribert rett etter intervjuene ved hjelp av dataprogrammet NVivo12. Her kunne memos legges inn underveis i transkriberingen, som elementer fra konteksten eller dialogen som ikke kunne synliggjøres gjennom den skrevne teksten. Opplevelse av forskjell på intervjusituasjon og lydfil framsto tydelig gjennom arbeidet med transkribering. Intervjusituasjonene opplevdes umiddelbart veldig forskjellige, både på grunn av kontekst og intervjupersonens personlighet. I tekstform framsto utsagnene mer like. I analyseprosessen ble derfor notatene skrevet ned rett etter intervju hentet fram, slik at sitater kunne ses i lys både av denne forståelsen av konteksten og den tekstuelle sammenhengen. Ved transkribering oversettes samtalen til tekst, og noe vil alltid gå tapt i denne prosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). Transkriberingen søkte å gjengi samtalen så nøyaktig som mulig, men av anonymitetshensyn ble enkelte måter å uttrykke seg på endret for ikke å kunne bli personidentifiserende (Thagaard, 2013). Blant annet ble teksten utformet i skriftspråkform, noe kan avvike fra ord og setningsbygning for den dialekten deltaker hadde. Der tilpasninger til skriftspråkform ble gjort ble det lagt vekt på å sikre at meningen i utsagnene ble beholdt.

Sitatene er kodet med det formål at leseren skal kunne se når utsagnene kommer fra pedagogiske ledere og når de kommer fra støtte-/spesialpedagog. Spesialpedagog 1 (SP 1) og pedagogisk leder 3 (PL 3) jobber i kommune A, spesialpedagog 2 (SP 2) og pedagogisk leder 1 (PL 1) jobber i kommune B, og støttepedagog 1 (ST 1) og pedagogisk leder 2 (PL 2) jobber i kommune C. Studien omfatter tre pedagogiske ledere og tre personer som gir spesialpedagogisk hjelp, to spesialpedagoger og en støttepedagog. I analysepresentasjonen vil gruppen som gir spesialpedagogisk hjelp enkelte ganger bli omtalt som spesialpedagoger.

Å transkribere intervjuene selv ga god mulighet til å bli godt kjent med studiens data. Dette er i tråd med Braun og Clarke (2006) sitt rammeverk for tematisk analyse innen kvalitativ forskning.

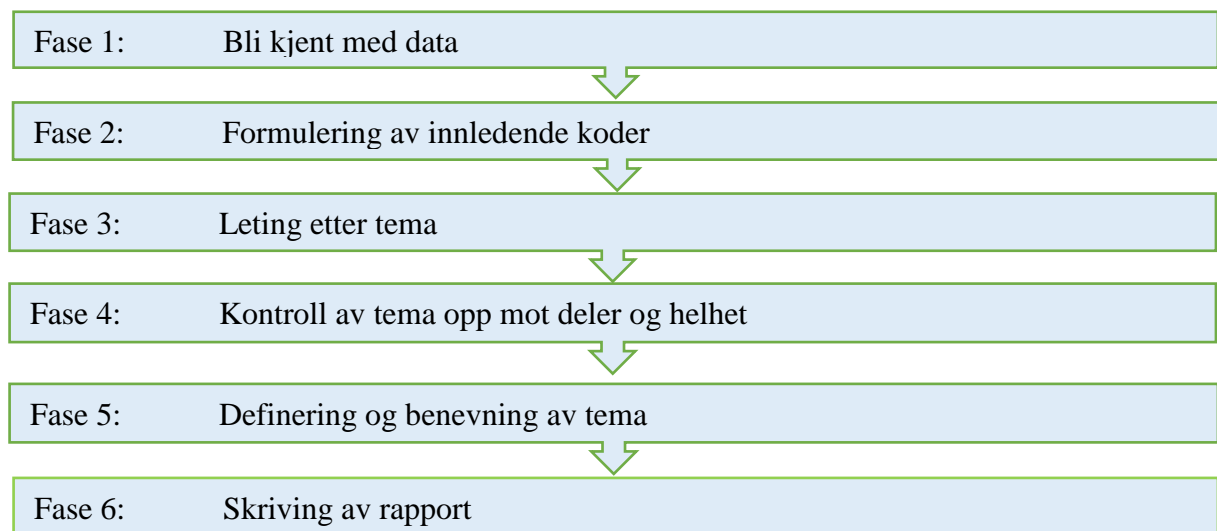
4.4.2. Analyseprosessen

Analyse og fortolkning startet allerede under hvert intervju. Notater som beskrev umiddelbare inntrykk etter intervjuene ga verdifull kontekst for senere analyse. Spesielt opplevdes det som nyttig å hente fram disse notatene når sitater fra teksten ble brukt i presentasjon av analysen, for å sikre at sitatene ikke ble brukt på en annen måte enn det som ble tolket som deltakerens mening.

Databehandlingsverktøyet NVivo12 ble brukt som støtte for organisering av data. Alle intervjuene ble transkribert i dette programmet, og memos lagt inn fortløpende for å utdype inntrykk den skrevne teksten ikke favnet. Dette støttet senere tolkning av sitat, slik at deltakerens mening i størst mulig grad ble ivaretatt. I NVivo ble sitat fra alle intervjuene merket og kodet, og oversikten over de primære kodene ga grunnlag for å analysere mønstre i materialet. De mønstrene som sto fram fra kodingen i NVivo ble synliggjort gjennom kategorisering i tema, med at koder ble samlet under en kategori. Endring av kategorier og tema ble lagt inn i takt med analysen. På slutten av analyseprosessen ble alle sitat kodet under en kategori hentet fram samlet, med oversikt over hvilken deltaker det enkelte sitat var hentet fra, noe som støttet beskrivelsen av tema i analysepresentasjonen.

NVivo opplevdes som et hensiktsmessig organiseringsverktøy, og en støtte til å synliggjøre koder og kategorier. Det må imidlertid understrekes at dette var en støtte i prosessen, mens selve analysen ble informert av Kvale og Brinkmann (2015) sin beskrivelse fortolkning av mening ved intervju, og Braun og Clarke (Braun & Clarke, 2006) sin beskrivelse av tematisk analyse. Braun og Clarke (2006, s. 87) beskriver analyseprosessen gjennom seks faser.

Figur 1: Faser i tematisk analyse etter Braun og Clarke (2006):



Braun og Clarke (2006) sin tematiske analysemodell er beslektet med *grounded theory*-tilnærmingen til kvalitative data, der flere trinn med koding av data har en sentral plass i en induktiv analyseprosess. *Grounded theory* ble introdusert av Glaser og Strauss i 1967 (Kvale & Brinkmann, 2015). Med en analyse etter *grounded theory*-tilnærmingen søker man

imidlertid å utvikle en teori, mens Braun og Clarke (2006) sin tematiske analyse setter fokus på prosessen med å identifisere, analysere og rapportere mønstre eller tema i data.

Fase 1 (Braun & Clarke, 2006) handlet om å bli kjent med data. Intervjuene ble transkribert i NVivo av intervjuer selv, noe som la grunnlag for inngående forståelse av data. Hver transkripsjon ble skrevet ut og gjennomgått igjen, og ideer til koder notert i materialet. Det ble lagt vekt på å finne det som sto opp fra data, og i hovedsak bruke deltakernes egne ord i kodene. Det er benyttet en induktiv tilnærming til analysen, der kodene i hovedsak er datadrevne eller empirisk forankret (Thagaard, 2013). Enkelte koder og senere kategorier ble imidlertid benevnt med begrep brukt i intervjuguiden, som var utformet med utgangspunkt i studiens forskningsspørsmål og formål. Dette kan betegnes som en deduktiv tilnærming (Thagaard, 2013). Dette var i utgangspunktet praksisnære begrep, som deltakerne ofte selv benyttet før intervjuer brukte dem i spørsmål. Analysen kan likevel på den måten betraktes som en kombinasjon av induktiv og deduktiv tilnærming til analysen. I Braun og Clarke (2006) sin beskrivelse av tematisk analyse kan koder være både teoridrevet og datadrevet.

Fase 2 (Braun & Clarke, 2006) innebar videre arbeid med å utvikle og formulere koder for å synliggjøre hva som sto opp fra data. Kodingen ble gjennomført ved at deler av tekst ble knyttet til nøkkelord for senere å kunne identifisere en uttalelse (Kvale & Brinkmann, 2015). Tekstsegmentene som ble kodet inneholdt som regel mer enn en setning, da det ble lagt vekt på å få med sammenhengen uttalelsen var en del av. De tidlige kodene bar preg av meningsfortetting av tekstsegmenter der det som ble sett på som den umiddelbare meningen ble gjengitt med få ord (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne prosessen resulterte i en mengde koder. Disse første kodene ble overført til tankekart, ett for hvert intervju, og ett tankekart med oversikt over koder og fellestrekk fra hele materialet. Transkripsjonene ble parallelt kodet i NVivo. Dette ble så samlet i et felles prosjekt, og tilpasninger ble gjort for å slå sammen koder med samme meningsinnhold, men litt ulik formulering fra deltakerne.

Fase 3 (Braun & Clarke, 2006) handlet om å utvikle tema. Nytt tankekart ble laget, der kodene fra fase to ble koblet sammen til mulige tema. Den samme koblingen av koder til mulige tema ble gjennomført i NVivo. Tankekartet ble funnet mest hensiktsmessig for å få et helhetlig bilde av mulig tematiseringer og forbindelser mellom disse (se vedlegg 5), mens i NVivo kunne tekstsegmentene fra en kode ses i sammenheng med en annen og støtte vurderingen av sammenhengen mellom disse til et tema. Videre analyse av kodene førte til mulige under- og overordnet tema. Hele prosessen med koding og kategorisering ble påvirket av fortolkning av data, med en veksling mellom tekstsegment, koder og tema. Gjennom

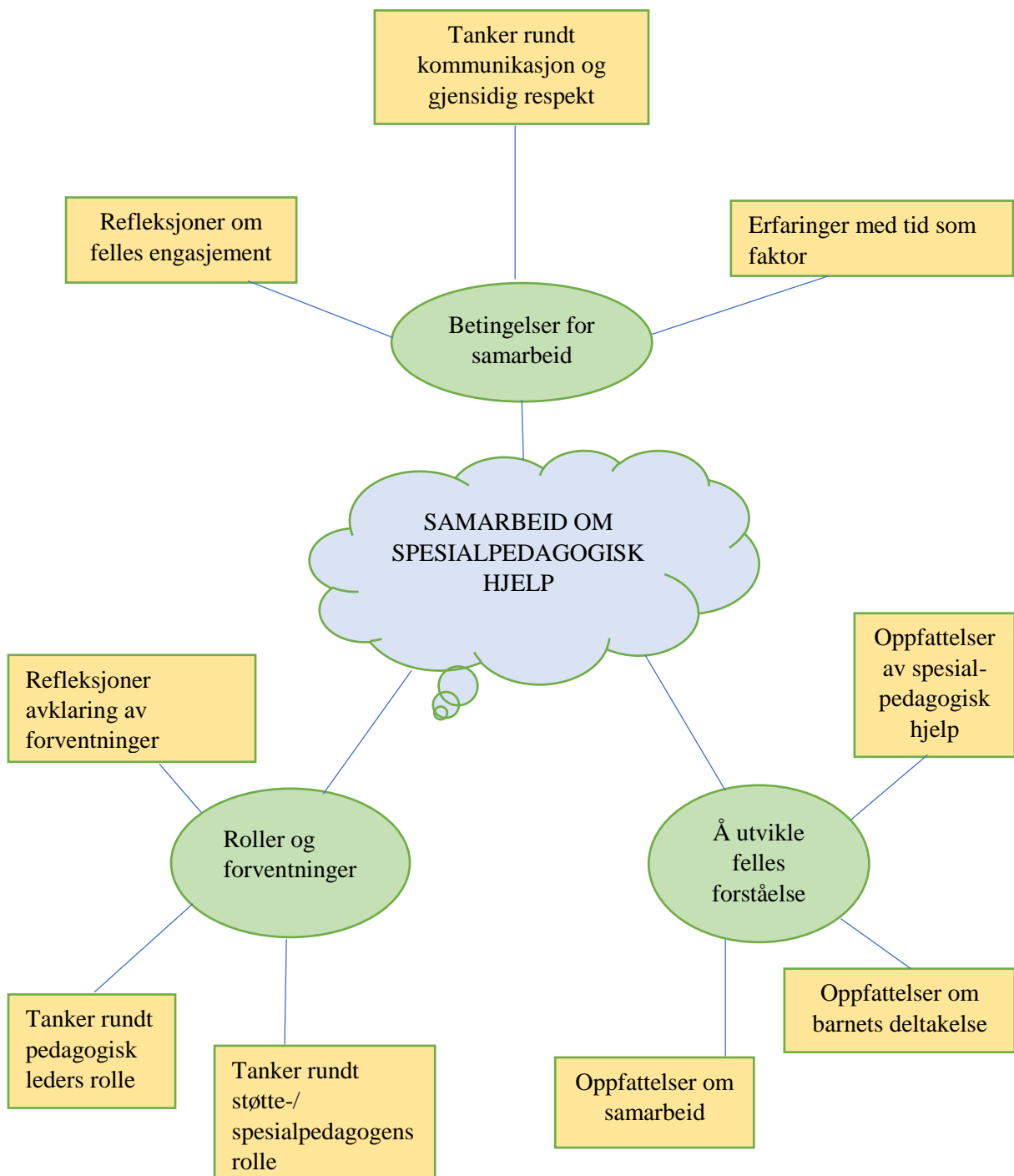
meningstolkning med hermeneutisk tilnærming ble det utviklet forståelse av data. Tolkningen av data innebar å finne meningsstrukturer og relasjoner mellom tema som ikke kommer direkte fram i teksten (Kvale & Brinkmann, 2015). Tolkning av data innebar bevissthet rundt forskers forforståelse som styrke for å utvikle kunnskap om temaet, samtidig som det krevde en bevissthet rundt å ikke la egen forforståelse styre hvilke koder og tema som ble trukket fram som sentrale.

Fase 4 (Braun & Clarke, 2006) omfattet videre analyse av temaene fra fase tre, med gjennomgang av det som var kodet innenfor hvert tema med tanke på om det kodede materialet hang sammen og ga mening ut ifra det som ble definert som overordnet tema. Noen koder ble funnet å ikke ha nok data til å støtte dem og ble lagt vekk, og noen ble slått sammen for å gi mening. Enkelte koder ble flyttet til andre tema, da dette ga mer mening til helheten i mønsteret i et tema. Dette ble visualisert med tankekart (se vedlegg 6). Denne fasen innebar deretter en gjennomlesing av hele datasettet og en gjennomgang av temaene gyldighet i forhold til helheten for å se om temaene fanget opp meningene som sto fram i dataene. Det ble da lagt til noen nye koder, og sitater i disse, for at temaene i størst mulig grad skulle dekke de mønstrene som trådte fram i datasettets helhet.

Fase 5 (Braun & Clarke, 2006) innebar en beskrivelse av essensen i hvert tema. For hvert tema ble data som var kodet hentet fram gjennom NVivo og brukt som grunnlagt for en mer detaljert analyse og tekst. Det ble så gjort en vurdering av hvor hvert tema passet inn i den overordnede analysen. Det tankekartet som viser over- og undertemaene (se figur 2) slik det så ut etter analysen i denne fasen utgjør utgangspunktet for organisering av teksten i analysepresentasjonen.

Fase 6 (Braun & Clarke, 2006) innebar skriving av rapport fra analysen, gjengitt i studiens analysepresentasjon i kapittel 5.

Figur 2: Figuren viser inndelingen i hovedtema og undertema slik det framsto etter fase 5 i den beskrevne analyseprosessen, utført med utgangspunkt i Braun Clarke (2006) sin beskrivelse av tematisk analyse. I denne fasen ble essensen i hvert tema beskrevet, og det ble vurdert hvor hvert tema passet inn i den overordnede analysen (Braun & Clarke, 2006). Disse over- og undertemaene dannet utgangspunkt for teksten i analysepresentasjonen.



Fortolkningen besto av interaksjon mellom deler og helhet, mellom fenomenet, forståelsen og konteksten (Ricoeur, 1981), for best mulig å berike og utdype meningen i erfaringsmaterialet. Dette kan ses på som en hermeneutisk prosess, der nye forståelser skapes i en kontinuerlig veksling mellom deler og helhet (Kvale & Brinkmann, 2015). Å jobbe med materialet på denne måten var både spennende og krevende. Spennende fordi det stadig ble oppdaget nye sammenhenger og tolkninger, og det opplevdes spesielt verdifullt og lærerikt å finne nye meninger som overrasket. Det krevde samtidig en bevissthet rundt å gå inn i materialet på en utforskende måte, samtidig som egen forforståelse var en styrke for å finne nye meninger og mønstre.

Bevissthet rundt deler og helhet preget måten sitater ble tolket på. Alle transkriberingene av intervjuene ble gjennomgått og sitater og passasjer kodet i tråd med kategoriene. Med denne tilnærmingen til analysen ble sitater trukket ut av sin kontekst og lest på tvers av flere intervjuer, og det krevde en bevissthet rundt ivaretagelse av helhetsperspektivet. Hvert enkelt sitat måtte vurderes ut ifra det enkelte intervju som helhet (Thagaard, 2013). Hele analyseprosessen ble påvirket av vår faglige tradisjon og forståelse av temaene, slik nærmere presentert i kapittel 3 om teoretisk perspektiv. Den forståelsen deltaker opplevde at forsker hadde av deltakers situasjon under intervjuet vil ikke nødvendigvis være like tydelig for deltaker i presentasjon av resultatene (Thagaard, 2013). Dette er det forsøkt tatt hensyn til i analysepresentasjonen. Bruk av tematisk analyse av flere enheter på tvers vil imidlertid kunne beskytte deltakernes anonymitet, da deltakernes situasjon ikke har blitt beskrevet i sin helhet (Thagaard, 2013).

Figur 3: Tabell med oversikt over koder og tema, slik det framsto etter analyseprosessen med utgangspunkt i Braun og Clarke (2006) sin beskrivelse av tematiske analyse. Kodene ble opprettet gjennom de første fasene i analyseprosessen, der alle intervjuene ble gjennomgått med tanke på hva som sto opp fra data, det vil si i utgangspunktet en induktiv tilnærming til analysen. Benevnelser på undertema og overtema ble utarbeidet gjennom de neste fasene, og analysen av hva dette dreier seg om.

KODER	UNDERTEMA	OVERTEMA	
Åpen og ærlig dialog	Kommunikasjon og gjensidig respekt	Betingelser for samarbeid	
Å skape en god relasjon			
Tilhørighet			
Anerkjenne hverandres kompetanse og roller			
Å skape driv	Felles engasjement		
Å gi av seg selv			
Å bruke hverandre			
«Barnets tid»	Tid som faktor i samarbeidet		
Samarbeidsformer			
Rutiner for avklaring	Avklaring av forventninger til roller		Roller og forventninger
Behov for avklaring			
Å være en støtte	Støtte-/ spesialpedagogens rolle og ansvar		
Veilederrollen			
Ekspertrollen			
Hovedansvar barnet	Pedagogisk leders rolle og ansvar		
Gjennomføring tiltak			
Å hevde egen kompetanse			
Samarbeid som møter	Om oppfattelse av samarbeid	Å utvikle felles forståelse	
Hele personalet med			
Tilstedeværelse på avd.			
Å lære av hverandre			
Felles undring/refleksjon			
Endring i spesialpedagog-rollen	Om oppfattelse av spesialpedagogisk hjelp		
Allmennpedagogikk og spesialpedagogikk			
Inkludering og deltakelse	Om oppfattelse av barnet deltakelse		
Det allmennpedagogiske tilbudet			
Organisering			

Som fremkommer av figur 3 ble det analysert frem tre sentrale, overbyggende temaer, og disse brukes i struktureringen av analysepresentasjonen.

1. Betingelser for samarbeid.
2. Roller og ansvar.
3. Å utvikle felles forståelse.

Betingelser for samarbeid handler om deltakernes fortellinger rundt kommunikasjon og gjensidig respekt, felles engasjement, og erfaringer med tid som faktor i samarbeidet. *Roller og ansvar* beskriver det deltakerne forteller om avklaring av forventninger, om støtte-/spesialpedagog sin rolle og om pedagogisk leders rolle. *Å utvikle felles forståelse* handler om de oppfatninger deltakerne formidler av samarbeid, spesialpedagogisk hjelp og barnets deltakelse.

5. Analysepresentasjon

Formålet med studien er å utvikle kunnskap om hvordan samarbeidet mellom pedagogiske ledere og støtte-/spesialpedagoger skaper mulighetsbetingelser for deltakelse i barnefelleskap for barn som mottar spesialpedagogisk hjelp. Det ble lagt vekt på en utforskende tilnærming til tema, med et åpent forskningsspørsmål: *Hva forteller pedagogiske ledere og støttepedagoger/spesialpedagoger om samarbeidet rundt barn som mottar spesialpedagogisk hjelp?* Data ble innhentet gjennom intervju med tre pedagogiske ledere, to spesialpedagoger og en støttepedagog. Det ble benyttet en primært induktiv tilnærming til analyseprosessen, med utgangspunkt i Braun og Clarke (2006) sin beskrivelse av den tematisk analyse. Den siste fasen i den tematiske analyseprosessen innebar skriving av rapport. Analysepresentasjonen følger inndeling i de over- og undertema som ble analysert fram.

5.1. Betingelser for samarbeid

Deltakerne ble spurt om hva de mente var viktig for å få til et godt samarbeid med henholdsvis pedagogisk leder og støtte-/spesialpedagog. Det som gikk igjen i svarene var tanker om kommunikasjon, gjensidig respekt for hverandres rolle, og det å ha et felles engasjement for at barnets utvikling. Samtidig satte alle ord på tid som en begrensende faktor for samarbeidet.

5.1.1. Kommunikasjon og gjensidig respekt

«Hva som er viktig, det er dette her med at vi tenker at vi begge er viktige» (SP 1).

Alle deltakerne uavhengig av profesjon trakk fram betydningen av åpen dialog og kommunikasjon som en forutsetning for at samarbeidet rundt barn som mottar spesialpedagogisk hjelp skulle fungere tilfredsstillende. Støttepedagogen hadde flere timer enn spesialpedagogene i hver barnehage, og mer tid til dialog med personalet. «Jeg tenker at respekt er viktig, og tillit, og en åpen dialog, kommunikasjon» (ST 1). De fleste pedagogiske ledere og spesialpedagogene prøvde å få tid til å snakke sammen i forkant og etter spesialpedagogens tid med barnet. Dette ble beskrevet som uformell dialog med informasjonsutveksling. «Så alltid når hun (spesialpedagogen) kommer så pleier vi å ha en sånn kjapp; hva har skjedd, eller hvordan er formen, eller er det noe spesielt» (PL 1).

Spesialpedagogene vektla det å formidle informasjon til pedagogisk leder. «Når jeg har vært med ungene snakker jeg alltid med pedagogisk leder. Sier litt kjapt noe om hvordan vi har hatt det og hvordan det har gått» (SP 1).

To av de pedagogiske lederne var opptatt av at god kommunikasjon i samarbeidet også innebar det å sette ord på uenigheter. Det å være ærlig ble trukket fram som forutsetning for

samarbeidet. «Det å ha god kommunikasjon, og det å være ærlig. Altså, på en måte at du tør stå i det også» (PL 2). Denne pedagogiske lederen fortalte blant annet at en bestemt metode som hun var skeptisk til var blitt brukt av støttepedagogene, og at hun som pedagogisk leder da måtte tørre å si ifra. «Hvis støttepedagogen gjør en jobb jeg ikke synes er bra, så tenker jeg at da må du tørre å stå i det (...) Så må du på en måte si at; Vet du hva, det synes jeg ikke noe om» (PL 2). Den andre pedagogiske lederen satte ord på at uenigheten kunne bunne i at hun og spesialpedagogen så forskjellige ting, og at dialogen derfor var sentral i samarbeidet. «Det er jo ikke alltid vi er enige, sant, at hun (spesialpedagogen) sier; Nei, jeg ser ikke det du snakker om nå. Så er det jo godt å få en diskusjon på det» (PL 1). Dette ble omtalt som forskjeller i deltakere fra ulike profesjoners tilnærming til de utfordringer barnet møtte og mulige tiltak, både når det gjaldt valg av metoder og med hvilket blikk man så. «Når hun er der er det jo kun han hun ser, og da ser hun jo andre ting enn det jeg ser» (PL 1). Disse fortellingene viste og at de pedagogiske lederne hevdet egen kompetanse i møte med den spesialpedagogiske kompetansen.

Støttepedagogen la vekt på at måten hun kommuniserte med personalet i barnehagen på skapte gode relasjoner, noe som igjen påvirket samarbeidet positivt. «Det er mye anerkjennelse og skryt, og det er sånn som bygger meg opp, og gjør at jeg gjør det tilbake igjen. Og det gjør at du trives på jobb, ikke sant. Og det drypper ned på ungene» (ST 1). Støttepedagogen hadde 15 timer med spesialpedagogisk hjelp i en barnehage, og følte seg som en del av personalet der. Hun beskrev sin tilhørighet i personalgruppa som en forutsetning for å kunne delta og bidra så mye som hun gjorde i barnehagens aktiviteter, og for å få en rolle der hun ble hørt og kunne påvirke hvordan personalet møtte barnet. Støttepedagogen beskrev tilhørigheten og relasjonene til personalet som grunnlag for gjensidig respekt. «Du må gi og ta, og så må du kjenne de personene du jobber med og, ikke sant, sånn at de ikke føler de bare får ting bare over hodet og så skal de jobbe med det» (ST 1). Tilhørighet ble beskrevet som en betingelse for å kunne veilede personalet.

Det å ha god kommunikasjon og åpen dialog ble altså beskrevet som det å utveksle informasjon, det å være ærlig, og å bygge relasjoner som ville påvirke samarbeidet positivt. En av spesialpedagogene var opptatt av at det ikke var noe fasitsvar på det å få til fungerende kommunikasjon i samarbeidet. «Jeg tror du må se hvert menneske an, og så finne den framgangsmåten som fungerer bra for den pedagogiske lederen. Og deg. Som sagt, vi er alle forskjellige» (SP 2). Hun hadde erfaring med at noen pedagogiske ledere kunne hun kommunisere på en direkte måte med, mens andre kunne se det som et angrep på egen praksis

hvis hun tok ting for direkte opp. Hun knyttet dette til personenes trygghet i rollen, og evne til å skille det faglige og det personlige når tilbakemeldinger ble gitt. Spesialpedagogen hadde lært seg å bli godt kjent med pedagogisk leder og gruppa før hun begynte å veilede. «For jeg prøvde i begynnelsen å bare veilede og sa sånn og sånn og sånn. Så synes jeg folk gikk i forsvar. Så tenkte jeg litt selv; Men det hadde jeg også gjort, om noen bare kom inn» (SP 2). Spesialpedagogen satte her ord sin erfaring med det å komme utenfra, og hvordan hun måtte gå fram for å bygge opp tillit hos personalet for å få en legitim rolle som veileder.

Gjensidig respekt og anerkjennelse av hverandres roller gikk igjen i intervjuene som forutsetning for et fungerende samarbeid. «Hva som er viktig, det er dette her med at vi tenker at vi begge er viktige» (SP 1). Hun var opptatt av å støtte personalet på betydningen av barnehagens kompetanse og deres kjennskap om barnet. «Og så er det viktig å høre hva *de* tenker om den spesialpedagogiske hjelpen. Og hva *de* tenker om barnet» (SP 1). Denne anerkjennelsen av barnehagens kunnskap så hun som viktig for å få til et fungerende samarbeid om de utfordringer barnet møtte og hvilke tiltak som burde settes inn. Hun knyttet det og til egen rolle som støtte for barnehagens utvikling av et mer inkluderende læringsmiljø. En av de pedagogiske lederne satte også ord på det å verdsette hverandres kunnskap som kjennetegn ved godt samarbeid, «og kunne være ydmyke for hverandres rolle» (PL 2).

Spesialpedagogene og støttepedagogen hadde alle selv erfaring som pedagogiske ledere, noe de mente gjorde det lettere å sette seg inn i pedagogisk leders rolle. «Jeg ser det å ha jobbet som pedagogisk leder selv, følt det på kroppen selv, hjelper veldig i dette. Vi har en som ikke har gjort det, og hun sliter litt med det» (SP 2). Det at støtte-/spesialpedagog kunne vise ydmykhet for barnehagens kompetanse og forståelse for de krav som stilles barnehagene ble trukket fram som viktig for å få i gang god dialog og utvikling av felles forståelse. «Det er ikke helt enkelt å møte, å se hvert enkelt barn, men samtidig ha fokus på gruppa som helhet. Jeg ser at det kan være vanskelig. (...) Når jeg sier hva barnet har behov for så sier de; Det er vanskelig å få til. Og jeg må jo møte de på det, for jeg ser det jo» (SP 1). Spesialpedagogen satte ord på at det å møte barnehagen på at det var mange krav i en travel barnehagehverdag gjorde det lettere å få til en dialog omkring tiltak for barnet.

5.1.2. Felles engasjement

«*Sammen er vi dynamitt!*» (SP 1)

Flere av deltakerne var opptatt av felles engasjement for å støtte barnet som vesentlig for å få til et godt samarbeid. En pedagogisk leder satte ord på at den spesialpedagogen hun samarbeidet med nå viste et tydelig engasjement for oppgaven, og at dette påvirket

samarbeidet positivt. «Jeg opplever at hun har lyst. Og at barnet blir *sett*. Og at vi blir *sett*, ikke minst, og da får jo jeg og en lyst eller et engasjement til å jobbe videre med de målene vi har satt oss» (PL 1). Hun hadde erfaring fra tidligere med en spesialpedagog som hun opplevde ikke viste særlig engasjement for oppgaven som et felles prosjekt eller for å samarbeide. «Det er liksom noe med det å gi av deg sjøl. (...) At hvis du viser et engasjement, så er det jo kjekkere å jobbe med et menneske, og det må jo være sånn gi og ta forhold» (PL 1). Det å by på seg selv knyttes til å være engasjert og å bidra. «Det tror jeg har litt med hvilken rolle du får på avdelingen. Hvis du byr på deg selv. Det tror jeg er viktig. For trivselen. Og det igjen påvirker ungene» (ST 1). Støttepedagogen som fortalte dette hadde flere timer i barnehagene enn spesialpedagogene, og satte ord på at følelsen av tilhørighet gjorde det lettere å bidra på avdelingen og å skape et felles engasjement.

Den ene spesialpedagogen brukte ordet *driv* om det å få til et felles engasjement rundt den spesialpedagogiske hjelpen. «For å få *driv*, eller få til den spesialpedagogiske hjelpen. At hvis det er en gjensidighet. Jeg pleier å si at sammen er vi dynamitt!» (SP 1). Et felles engasjement ble beskrevet å innebære en gjensidighet der aktørene kunne bidra med forskjellige ting og drar veksler på hverandres kompetanse. «Og hvordan de kan bruke meg, hvordan vi bruker hverandre til beste for barnet. Da er det veldig bra» (SP 1). Hun satte ord på betydningen av å få hele personalet med, pedagogisk leders ansvar for å få resten av personalet engasjert. «Hvis pedagogisk leder får drivet inn på avdelingen. For jeg vet at pedagogisk ledet sine *holdninger* eller hva *de* legger vekt på, det betyr mye for resten av personalet» (SP 1).

Både pedagogiske ledere og støtte-/spesialpedagoger beskrev at felles engasjement påvirket samarbeidet og tilbudet til barn som mottar spesialpedagogisk hjelp. «Og et godt samarbeid er jo målet, og det må vi få til, for ellers får vi ikke til noen ting» (ST 1). Et felles engasjement ble sett på som en forutsetning for å nå målene som var satt for barnet. «Men det skal jo gagne barnet, altså, for hvis vi klarer å ha et godt samarbeid så vil jo det si at vi kan pushe ham litt ekstra, og få til ting som vi sikkert ikke hadde fått til hvis ingen av oss hadde vært interessert» (PL 1). Her ble oppgaven med spesialpedagogisk hjelp beskrevet som et felles prosjekt, der aktørenes felles engasjement i oppgaven førte til mestring for barnet.

Deltakerne hadde alle lang erfaring med samarbeid omkring barn som mottar spesialpedagogisk hjelp, og studiens tema var noe som deltakerne var opptatt av. Dette engasjementet var tydelig gjennom alle intervjuene. En av spesialpedagogene sa dette om studiens tema: «Jeg ser effekten av det vi gjør, den er mye bedre når vi samarbeider. At vi kan

gjøre litt ting på ulike måter, men vi må ha en felles forståelse og noen felles tiltak som vi gjør. Så det er kjepphestene mine! Det var derfor jeg sa; Dette ville jeg snakke om!» (SP 1).

5.1.3. Tid som faktor i samarbeidet

«*Eller så har vi jo møter etter behov, men det går jo på hans (barnets) tid*» (PL 1).

De pedagogiske lederne satte ord på at tid var en begrensende faktor som spilte inn på mulighetene for samarbeid med støtte-/spesialpedagogene. «Jeg synes at spesialpedagogen ikke er der så ofte. Hun har jo få timer. Og da er du gjerne opptatt med noe annet» (PL 3). Dette var i den barnehagen der barna som mottok spesialpedagogisk hjelp var mest ut av gruppa når spesialpedagog var der, noe som ga lite mulighet for uformell dialog. Det spesialpedagogen brukte timene til ble oppfattet som en egen virksomhet.

Spesialpedagogene i studien beskrev at de hadde fra 2-5 timer i uka med spesialpedagogisk hjelp på hvert barn, og at denne tiden ble brukt til direkte arbeid med barnet en til en, i liten gruppe og på avdelingen. Møter, veiledning og uformelle samtaler ble også gjort innenfor disse timene. Flere av de pedagogiske lederne var opptatt av at de timene spesialpedagogen hadde ble brukt mest mulig i direkte arbeid med barnet, og mindre til møter og dialog, selv om dette også ble ansett som viktig for et fungerende samarbeid. «Det går jo utover hans (barnets) tid, når vi trenger å ha møter» (PL 1).

Flere pedagogiske ledere nevnte andre former for informasjonsutveksling som ikke gikk ut over barnets tid, blant annet kommunikasjon via mail og utveksling av planer. Et annet moment en av de pedagogiske lederne var opptatt av var at uformell dialog om barnet når barnet var tilstede var uetisk. «Hvis det er noe de lurer på, eller jeg lurer på, så kan vi bruke mail. For vi kan jo ikke snakke over ungene. Og det er begrenset med tid» (PL 2). Denne pedagogiske lederen fortalte at det ble samarbeidet i skriftlig form også om tiltak. «De (støttepedagogene) har skrevet sine mål for uka, som da er anonymisert, som de henger inni skapet. Sånn at når jeg åpner opp skapet så ser jeg hva de jobber med den her uka» (PL 2).

En spesialpedagog opplevde at noen barnehager strevde med å få gjennomført både avdelingsmøter og samarbeidsmøter, og at hun måtte ta ansvar for å få til tid til dialog om barnet. «Sånn som jeg sa til han ene forrige uke; Nå må jeg snakke litt med deg, for nå har det blitt avlyst igjen. Nå må du og jeg ha en samtale» (SP 1). Spesialpedagogen opplevde at tid ble sett på som en begrensende faktor av barnehagene også for å få gjennomført de tiltakene de hadde ansvar for ifølge sakkyndig vurdering eller individuell utviklingsplan. Hun fortalte at dette var noe hun ofte måtte ta opp med pedagogisk leder. «Men det er *noe* du kan få til av

disse delmålene inne på avdelingen. Og så setter vi ord på det. For det, at umiddelbart kan de si; Men dette får vi ikke til. Vi får det ikke til, for hva med alle de andre?» (SP 1). Det kom fram at tiltakene kunne være beskrevet eller av pedagogisk leder oppfattet som noe som måtte gjennomføres en til en, noe barnehagene så på som en stor utfordring ressursmessig.

I kommune A og B ble timene delt mellom miljøterapeut ansatt i barnehagen og spesialpedagog fra styrket barnehagetilbud, med færrest timer på spesialpedagogen. I kommune C hadde støttepedagog fra styrket barnehagetilbud alle barnets timer til spesialpedagogisk hjelp, med mulighet for veiledning fra spesialpedagog. Støttepedagog i kommune C hadde dermed 15 timer i uka på det ene barnet, og hadde vært i den barnehagen i flere år. Hun satte ord på at det å være i barnehagen over så lang tid hadde betydning for hennes følelse av tilhørighet og samarbeid med personalet. «Så jeg har vært heldig som har vært i samme barnehage. Og det gjør jo litt og med samarbeidet, ikke sant, med kontinuitet og tilhørighet» (ST 1).

Betingelser for samarbeid ble beskrevet som det å ha en åpen dialog, der aktørene også kunne ta opp uenigheter. Gjensidig respekt ble framhevet, spesielt det at støtte-/spesialpedagogene viste forståelse for alle de krav som ble stilt barnehagen. Støtte-/spesialpedagogene måtte bygge opp tillit for å bli lyttet til, og felles engasjement ga driv i samarbeidet. Mangel på tid ble sett på som begrensende på betingelser spesielt for samarbeid definert som møter. Antall timer i barnehagen kunne påvirke betingelsene for å bygge relasjoner til personalet og tilhørighet i barnehagen.

5.2. Roller og forventninger

Deltakerne ble spurt om hvordan de ville beskrive egen rolle og ansvarsområder for barn som mottar spesialpedagogisk hjelp, og hvordan de opplevde den andre aktørens rolle og ansvar. De ble også spurt om forventninger til den andre aktøren, og om forventninger ble avklart som en del av samarbeidet.

5.2.1. Avklaring av forventninger

«Nei, vi har ikke gjort det. Det har alltid bare vært sånn» (PL 3)

Ifølge deltakerne i studien hadde kommune C faste rutiner for å starte samarbeidet mellom pedagogiske leder og støtte-/spesialpedagog med avklaring av forventninger. «Vi bruker alltid å snakke om hva vi forventer av hverandre, det tror jeg er viktig» (PL 2). Støttepedagog i samme kommune var opptatt av at avklaring la grunnlag for å nå målene fra individuell utviklingsplan sammen. «Og derfor tenker jeg det er viktig at vi gjør det sammen på høsten. Spesielt i nye mandater, altså, (når) du kommer i nye barnehager, å avklare litt forventninger

til hverandre» (ST 1). I denne kommunen hadde støttepedagogene alle timene til spesialpedagogisk hjelp, det vil si betydelig flere timer på hvert barn enn spesialpedagogene i de andre kommunene i studien.

Pedagogisk leder i kommune B fortalte at de ikke hadde rutiner for avklaring av forventninger, og at dette ikke var et tema i samarbeidet med spesialpedagog. «Nei, vi har aldri snakket om det. Har ikke gjort det med noen av de andre heller» (PL 1). Hun beskrev at hun ikke så behov for avklaring med den spesialpedagogen hun samarbeidet med nå, blant annet fordi hun oppfattet dem som like i personlighet, men at hun hadde samarbeidet med andre der hun i ettertid så at avklaring av forventninger burde vært gjennomført. «For jeg tenker at hvis jeg hadde gjort det, i hvert fall med ei spesiell jeg tenker på, så hadde gjerne samarbeidet gått litt bedre. (...) Men vi var veldig forskjellige personligheter, vi da. Så det var mer et ork å få det til» (PL 1). På slutten av intervjuet ble hun spurt om hun hadde et godt råd til andre pedagogiske ledere som skal samarbeide om spesialpedagogisk hjelp. «Da vil jeg jo egentlig si det som du sa, det med å avklare forventninger til hverandre» (PL 1).

Pedagogisk leder i kommune A fortalte at hun ikke hadde tenkt over at det var behov for avklaring av forventninger mellom pedagogiske ledere og spesialpedagoger. «Nei, vi har ikke gjort det, det har bare alltid vært sånn. (...) Jeg tror bare alle kjenner sin rolle» (PL 3). Det var i denne barnehagen spesialpedagogen jobbet mest ut av gruppa. Hun kom imidlertid også tilbake til dette temaet da hun på slutten av intervjuet skulle gi et godt råd til pedagogiske ledere som samarbeidet om spesialpedagogisk hjelp. «Kanskje det du sa i begynnelsen. Du spurte meg om at det var satt liksom hvem er hvem sin oppgave (...) Avklaring av oppgaver og hvem skal gjøre hva (...) Hvis det er noen nye inne så er i hvert fall avklaring, synes jeg, noe av det viktigste» (PL 3).

Spesialpedagog i kommune A la vekt på å være tydelig på hva pedagogisk leder kunne forvente av henne. «Det er viktig å si noe om hvorfor du er der. Og hva du kan bidra med» (SP 1). Hun satte ord på at det måtte settes av tid til dette, og betydningen av møter spesielt i oppstarten for at samarbeidet skulle fungere. «Å sette opp ganske tette møter i begynnelsen. Treffpunkter (...) For jeg ser de plassene jeg har vært litt sånn på hugget i begynnelsen, så er det mye lettere seinere» (SP 1). Støttepedagogen fortalte at hun hadde god erfaring med avklaringer i begynnelsen av samarbeidet. «Ha et møte tidlig på høsten, og avklare forventninger, det gir rom for en god start. Og en god start er viktig for et godt samarbeid» (ST 1).

5.2.2. Støtte-/spesialpedagogens rolle og ansvar

«Jeg er en hjelpende hånd» (SP 2)

Begge spesialpedagogene fortalte at de så på egen rolle som å være en støtte for barnehagen. I den ene kommunen ble dette satt ord på og tydeliggjort gjennom en arbeidsmodell for spesialpedagogisk arbeid som både spesialpedagoger og pedagogiske ledere skulle få innføring i og jobbe etter i samarbeidet rundt barn som mottar spesialpedagogisk hjelp. «Vi blir en del av støttesystemet inn mot barnehagen» (SP 1). Spesialpedagog i kommune B delte denne oppfattelsen av seg selv som støtte for barnehagen. «Jeg tenker jeg er en hjelpende hånd» (SP 2).

Både støtte-/spesialpedagoger og pedagogiske ledere trakk fram veiledning av personalet som en del av støtte-/spesialpedagog sin rolle. I kommune A hadde spesialpedagogen noen saker der hun bare var veileder, og ikke hadde direkte timer med barnet. Dette ble begrunnet i ressursmangel i styrket barnehagetilbud. «Så er det et annet barn jeg bare veileder i forhold til, det gjør jeg nå i vår, fordi det er behov for spesialpedagogisk hjelp, men det er ikke nok folk» (SP 1). I kommune B hadde det også vært noen rene veiledningssaker for spesialpedagogene, noe spesialpedagogen som ble intervjuet var kritisk til fordi det ikke stemte med hvordan hun ønsket å utforme sin rolle. «Vi liker å være med barnet, bruke oss selv, og veilede ut ifra det. For jeg synes det er viktigere enn å sitte der og fortelle dem hva de skal gjøre» (SP 2). Hun satte ord på betydningen av å delta på avdelingen og selv se hva utfordringene gikk i. «Så jeg tenker hvis vi bare skal gå ut i barnehagen og veilede, det sliter jeg litt med» (SP 2). Hun knyttet dette til at den veiledningen hun kom med måtte ha utgangspunkt i hennes kjennskap til barnet og avdelingen for at personalet skulle ta det til seg. «Min erfaring er at du heller må vise litt, være på gulvet med dem, til og med være med på påkledning, være litt en av dem en stund. Og så kommer du med ting» (SP 2). Pedagogisk leder i samme kommune fortalte at hun hadde hørt at spesialpedagogene skulle få en mer veiledende funksjon, og uttrykte bekymring for at dette ville påvirke kvaliteten på veiledningen. «Da blir de jo ikke kjent med barna, får ikke sett ungene, og da er jeg redd de ikke kan komme med den beste veiledningen» (PL 1). Dette beskrev refleksjoner om at spesialpedagogen kunne miste en del av sin legitimitet som veileder hvis de ikke hadde kjennskap til barn og rutiner gjennom deltakelse i barnehagens hverdag. Pedagogisk leder i kommune C fortalte at hun forventet at støttepedagogene ga beskjed hvis det var noe de mente personalet burde håndtere annerledes, og at de da veiledet på dette. «Sånn at noen barn trenger vi direkte veiledning på» (PL 2). Støttepedagog i kommune C brukte ikke ordet veiledning, men fortalte at hun opplevde å ha

en viktig rolle med å formidle kunnskap om barnets vanske til personalet. «Så derfor er det viktig å forklare hvorfor hun (barnet) reagerer som hun gjør i de situasjonene» (ST 1). Hun kunne selv få veiledning av spesialpedagog ved behov, men opplevde dette behovet som lite fordi hun hadde mye erfaring og kompetanse. I alle kommunene var det et system for veiledning av støttepedagog/miljøterapeut, mens rutiner for veiledning av personalet varierte.

Enkelte av deltakerne trakk fram støtte-/spesialpedagogens rolle som ekspert. «De er jo eksperter på det de holder på med» (PL 3). En pedagogisk leder fortalte at hun hadde bedt spesialpedagogen være med på avdelingsmøter hvis det var noe spesielt angående barnet som skulle tas opp. «For det er liksom noe med det, når hun sier det og når jeg sier det, hvis du forstår, -det blir liksom en annen tyngde da» (PL 1). Hun beskrev at hun trodde det som ble sagt lettere fikk gjennomslag hos personalet når spesialpedagog sa det fordi spesialpedagogen av personalet ble forventet å være eksperten. En spesialpedagog fortalte at hun fra barnehagepersonell hadde møtt veldig direkte forventninger på ekspertrollen. «Jeg husker en sa til meg en sommer; Å, jeg gleder meg til du begynner i august! Da skal vi få eksperten inn og da skal han få det så godt! Så tenkte jeg; Wow!» (SP 2). Hun var da tydelig på hva hun mente om denne forventningen. «Ja, da blir du temmelig skuffet, sa jeg, for jeg er ikke eksperten. Jeg kommer, vurderer, jeg hjelper dere til å se hva dere kan gjøre bedre (...) Det kan jeg tilby. Men jeg kan ikke i løpet av et år «fikse» et barn, sånn at det er klar for skolebenken» (SP 2). Spesialpedagogens rolle som støtte for barnehagen trekkes her fram igjen.

Deltakerne fortalte at det ofte var støtte-/spesialpedagog som hadde ansvar for og utformet den individuelle utviklingsplanen (IUP), og at de pedagogiske lederne kom med innspill. En pedagogisk leder fortalte at i utgangspunktet var det miljøterapeuten som utformet IUP'en i samarbeid med spesialpedagogen, men at pedagogisk leder hadde gode muligheter til å komme med innspill. «De er veldig åpne for å motta, de er veldig på at det er avdelingen som kjenner barnet best. Så det er et veldig godt samarbeid der, hva vi bør tilføre, eller om det er noe som ikke stemmer» (PL 3). Spesialpedagog fra en annen kommune fortalte at der var det pedagogisk leder som hadde ansvaret for å skrive IUP, men at ansvaret ofte ble lagt over på spesialpedagogene på grunn av at «...de har alltid unnskyldninger; Jeg kommer ikke inn på det, har ikke tilgang, eller ditt eller datt» (SP 2). Det ble altså beskrevet svært ulike rutiner for utarbeidelse av og samarbeid rundt IUP.

Ulike forhold på avdelingene kunne også føre til at spesialpedagogens rolle ble annerledes. En av spesialpedagogene hadde opplevd pedagogiske ledere som ikke fungerte i sin rolle, og at

det hadde vært utfordrende for henne. «Da blir vi litt erstatningspedagog til vi får den pedagogiske lederen til å fungere» (SP 2). Hun fortalte at hun savnet at styrerne i barnehagene tok tak i dette. «Hvis en pedagogisk leder ikke fungerer, er det PPT sin jobb eller vår jobb å komme inn? Så jeg har hatt en tendens til å melde videre til styrerne, og si at jeg ser, jeg har prøvd å veilede, jeg har vært mye tilstede» (SP 2). Hun hadde da anbefalt styrerne å ta kontakt med PPT. «Så sier jeg; Hvis dere ikke får det til, så får du kontakte PPT og spørre om systemveiledning» (SP 2). Det ble beskrevet som uavklart hva som var spesialpedagogens mandat i dette.

5.2.3. Pedagogisk leders rolle og ansvar

«Det er jo barnehagen som eier barnet, ikke sant» (ST 1)

Både pedagogiske ledere og støtte-/spesialpedagoger framhevet at det var barnehagen som hadde hovedansvaret for barn som mottar spesialpedagogisk hjelp. En spesialpedagog sa det slik: «Jeg har vært veldig tydelig på det til pedagogisk leder, at det er *du* som har ansvar for alle barn» (SP 1). Denne tanken om ansvar støttes av en pedagogisk leder: «Jeg får hjelp av de (støttepedagogene) til å kunne ... altså, vi samarbeider om å få de jobben gjort. Men barna er mitt ansvar» (PL 2). Støttepedagogen hadde en lignende oppfatning. «Jeg opplever at jeg har det spesialpedagogiske ansvaret for henne (barnet). Altså, med alle mine, da. Og det har litt med at det er jo jeg som har lagt planene, og da får du større følelse av ansvar rundt den biten. Men det er jo barnehagen som eier barnet, ikke sant» (ST 1). En spesialpedagog trakk fram hovedansvar for barnet i forbindelse med utarbeidelse av individuell utviklingsplan (IUP). «Det er i hvert fall min intensjon at de (pedagogiske lederne) skal være deltakende, aktive og kjenne på at det er deres barn» (SP 1). Hun satte også ord på at organiseringen med at spesialpedagogene kom utenfra kunne være utfordrende i forhold til ansvar. «Det er ingen enkel sak, for her kommer det folk utenfra og skal gjøre en jobb i forhold til deres barn» (SP 1).

De pedagogiske lederne satte ord på sitt ansvar for at tiltak ble gjennomført. «Og det er mitt ansvar at de (støttepedagogene) utfører sin jobb, og at vi får til et samarbeid» (PL 2). De pedagogiske lederne beskrev eget ansvar for at avdelingspersonalet og eventuelt miljøterapeut fulgte opp de spesialpedagogiske tiltakene beskrevet i IUP. «Det er jo mitt ansvar og da tar vi de tingene på avdelingsmøte» (PL 1). Dette ble støttet av en annen pedagogisk leder. «For meg er det viktig at det blir holdt. At den planen vi har, den er jo ikke bare når du har en støttepedagog, den går gjennom hele barnehagehverdagen» (PL 3). Også støttepedagogen

satte ord på pedagogisk leder sitt ansvar for å følge tiltak rundt barnet. «Og da er det jo pedagogisk leder sitt ansvar å følge opp det, ikke sant, med sine assistenter» (ST 1).

De pedagogiske lederne ga uttrykk for at kompetansen til pedagogiske ledere og støtte-/spesialpedagog var ulik. «Vi har kompetanse på barnet, men vi har ikke kompetanse på det spesialpedagogiske, føler jeg» (PL 2). En annen pedagogisk leder satte ord på at barnehagen brukte mest tid med barnet, og derfor hadde mest kompetanse på barnet. «Jeg tenker og at spesialpedagogen, de er jo ikke *så* mange timer. Vi er der jo, -det er vi som på en måte egentlig har kompetanse på barnet, og er med det (barnet) hele veien» (PL 1). Hun satte i tillegg ord på at hun og spesialpedagogen hadde kompetanse på forskjellige ting. «Det må vi øve på, og hvorfor øver vi på det, altså, akkurat *dette* er viktig for *det*, det er hun (spesialpedagogen) mer bevisst på. Mens jeg kanskje ser mer den sosiale biten, da» (PL 1). Den spesialpedagogiske kompetansen ble her knyttet til individuell ferdighetstrening, og den allmennpedagogiske til kjennskap til barnet og barnets fungering i gruppa.

De pedagogiske lederne i ga uttrykk for at de hevdet egen kompetanse i møte med spesialpedagogen. «Det er jo jeg som i utgangspunktet har skrevet søknaden, og der står det jo masse faglig om hva vi ser. Og de hører jo på meg» (PL 3). Det ble satt ord på at den ene ikke nødvendigvis hadde mer kompetanse enn den andre. «Men jeg tenker ikke at hun (spesialpedagogen) har sånn *kjempe-mye* kompetanse mer enn meg. Jeg tenker egentlig ikke det, altså. Jeg ser på oss som litt sånn jevne» (PL 1). Når de pedagogiske lederne omtalte egen kompetanse ga de inntrykk av at dette omhandlet det de hadde lært om vansker og individuelle tiltak fra spesialpedagogikken.

Roller og forventninger framsto noe uavklart, med delvis manglende rutiner.

Spesialpedagogene opplevde at enkelte barnehager forventet at de primært skulle ta barnet ut av gruppa, og være eksperten som kom med svarene. Støtte-/spesialpedagogene så på seg selv som en støtte for barnehagen, og det framkom at de hadde stor frihet til å utforme sin egen rolle. Pedagogisk leder ble av alle deltakerne definert å ha hovedansvaret for barn som mottar spesialpedagogisk hjelp, og for at tiltak ble gjennomført gjennom dagen.

5.3. Å utvikle felles forståelse

Felles forståelse av barnet og de utfordringer barnet møtte ble av den ene spesialpedagogen trukket fram som sentralt for at den spesialpedagogiske hjelpen skulle ha effekt på barnets læring og utvikling. Gjennom intervjuene kom det imidlertid fram mange ulike forståelser av hva den spesialpedagogiske hjelpen skulle innebære. Barnets deltakelse i fellesskapet ble

beskrevet som et overordnet mål, men det var litt uklart hvilke følger dette hadde fått for praksis. Det framkommer også ulike oppfattelser av samarbeidet mellom pedagogiske ledere og støtte-/spesialpedagoger, både når det gjaldt behov, organisering og innhold.

5.3.1. Om oppfattelse av samarbeid

«Når vi får til en god samtale, et godt driv i arbeidet. Vi kan bruke hverandre» (SP 1)

Den formen for samarbeid deltakerne først tenkte på, og som ble mest omtalt når det var snakk om samarbeid var møter. Her kom tid til møter inn som en begrensende faktor, og det virket uavklart hvem som hadde ansvar for at det ble avsatt tid til møter mellom aktørene. En spesialpedagog fortalte at hun følte det som sitt ansvar at dialog rundt den spesialpedagogiske hjelpen fant sted, og at samtale var grunnleggende for å utvikle en felles forståelse for hvordan man kunne støtte barnet best mulig. «Og så at vi tenker litt likt i forhold til dette med hvordan vi forstår dette barnet, hvordan forstår vi barnets vansker. Og hva kan vi gjøre. Hvordan skal vi få det til inne på avdelingen» (SP 1). En pedagogisk leder framhevet god dialog som viktig for felles forståelse. «Jeg har sikkert vært vanvittig heldig med de støttepedagogene jeg har hatt, for vi har fått en veldig god dialog, vi snakker om de utfordringene, vi snakker om planene, vi er integrert i hverandres planer» (PL 3). Flere nevnte samarbeid rundt individuell utviklingsplan (IUP) kunne danne grunnlag for utvikling av felles forståelse. «Dette her med å snakke om IUP'en sånn at det kommer en felles forståelse» (SP 1). Dette støttes av en av de pedagogiske lederne. «Men det har jo med det at vi har skrevet IUP'en sammen, ikke sant» (PL 1).

Spesialpedagogene hadde erfart det som betydningsfullt at hele avdelingspersonalet var med når tiltak for barnet ble diskutert. «Det er jo ønskelig å treffe avdelingen og gå gjennom opplæringsplanen der og høre hva de tenker, hvordan de opplever barnet. Og reflekterer rundt det» (SP 1). Hun knyttet dette til egen rolle som støtte for barnehagen, og at hun kunne bidra til refleksjoner som førte til at barnet ble møtt på en måte som støttet barnet til mestring. Hun beskrev likevel pedagogisk leders rolle som helt sentral. «Det er ønskelig med hele avdelingen, men jeg vil i hvert fall ha pedagogisk leder (...) For jeg vet at pedagogisk leder sine holdninger eller hva de legger vekt på betyr veldig mye for resten av personalet i gruppa» (SP 1). Den andre spesialpedagogen ønsket også å få hele avdelingspersonalet med når forståelse av barnet og tiltak skulle diskuteres. «Noe jeg har begynt med er å gå over på å være med på avdelingsmøtene. For vi fikk mye tilbakemeldinger fra assistentene på at pedagogisk leder går på møtene, og så får ikke de (assistentene) den informasjonen» (SP 2).

Støtte-/spesialpedagogens tilstedeværelse på avdelingen ble av flere beskrevet som sentralt for både støtte-/spesialpedagogens og barnehagepersonalets forståelse av barnet. «For hun kommer inn med noen nye øyne. For jeg ser ham jo hele veien, og jeg har mange unger å fokusere på. Så når hun er der er det jo kun han hun ser, og da ser hun andre ting enn det jeg ser» (PL 1). En pedagogisk leder framhevet betydningen av at spesialpedagogen lærte barnet å kjenne inne på avdelingen før den individuelle utviklingsplanen ble skrevet. «Bli kjent med barnet, og vær på avdelingen, før du skriver IUP. At du ikke bare skriver ut fra hva du har hørt pedagogisk leder eller avdeling si, men at du får egne erfaringer» (PL 3). En av spesialpedagogene trakk inn egen tilstedeværelse på avdelingen for å få hele avdelingspersonalet med i arbeidet. «Og *være* på avdelingen. Jeg prøver jo alltid om jeg har timer direkte med barn, så har jeg halvparten der og halvparten inne på avdelingen. Så ser de meg i arbeid med barn inne på avdelingen» (SP 1). Spesialpedagogens tilstedeværelse ble nevnt for å kunne skape grunnlag for felles refleksjon om forståelse av barnet og tiltak. «Og de synes, personalet, med en gang jeg er mer inne på avdelingen så blir de mer sånn ... Altså, du skaper noe som gjør det lettere å snakke om ting» (SP 1). Tilstedeværelse på avdelingen ble beskrevet å skape en legitimitet for spesialpedagogens innspill. Den andre spesialpedagog hadde også erfart at det var mye lettere å veilede personalet om hun først hadde vært mye tilstede i gruppa. «Vi har hatt mye diskusjon rundt dette her, men hun (kollega) er og veldig enig i det å være på gulvet, det å være med barna, være med de voksne, og *da* komme med litt tiltak og sånn, det blir mye bedre tatt imot» (SP 2).

En pedagogisk leder ga uttrykk for at spesialpedagogens tilstedeværelse på avdelingen hadde betydning for om spesialpedagogen og personalet kunne lære av hverandre. Spesialpedagogen hun samarbeidet med jobbet nå mer med tiltak inne på avdelingen i stedet for på et grupperom. «Så ser vi hva hun gjør. Så gjør jeg det selvfølgelig på min måte, men så får du liksom litt inspirasjon da til å komme i gang» (PL 1). Hun satte også ord på at spesialpedagogen kunne lære av barnehagepersonalet. «Så lærer vi litt av hverandre, og så sier hun; Ja, hva gjør du da, når han setter seg på bakbeina? (...) Å, ja. Ja, da skal jeg gjøre det neste gang» (PL 1). Støttepedagogen beskrev også praksis sammen som utgangspunkt for læring mellom de voksne. «For jeg ser jo på hvordan de gjør ting, sant, og de ser hvordan jeg gjør ting. (...) Og at vi kan fylle litt på hverandre, det synes jeg er viktig, og ta den andres initiativ og føre det videre og lage det til sitt eget» (ST 1). En spesialpedagog fortalte at hun la vekt på å være til stede på avdelingen, og spørre personalet om hvordan de forholdt seg til barnet i ulike situasjoner. Hun opplevde at tiltak hun anbefalte for de barna hun fulgte opp

kunne bli brukt for hele gruppa. «Ha noen enkle symboler som viser hvordan de skal forholde seg i køen. (...) Men de ser egentlig gruppa profiterer på det. Samtidig som jeg ser de gjør ting som jeg kan bruke overfor mine barn» (SP 1). Den andre spesialpedagogen nevnte at tilstedeværelse på avdelingen ga mulighet til å være en god modell for avdelingspersonalet med måten hun var i samspill med barn inne på avdelingen på. «Hvis de sliter med et barn og kjefter på det, og jeg kommer inn og roser ham litt på det positive» (SP 2). En av de pedagogiske lederne opplevde at hun og spesialpedagogen ikke lærte så mye av hverandre i det praktiske arbeidet, på grunn av at spesialpedagogens tid som regel ble brukt med barnet ut av gruppa.

En pedagogisk leder trakk fram støttepedagogens tilstedeværelse på avdelingen som utgangspunkt for felles refleksjon. «Hvis vi har hatt situasjoner på avdelingen, eller det har skjedd noe med barnet, eller noe sånt, så kan hun komme inn og så kan vi snakke om situasjonen. Hva kunne vi gjort, og hva gjør vi» (PL 2). En spesialpedagog ga uttrykk for at det å forstå barnet og finne ut av hvordan man best skulle møte barnet var et felles ansvar. «Og bruke; Når vi gjør det sånn. Er det noen måte vi kunne gjort det annerledes? Så drøfter vi det litt sammen (...) Og da ser jeg mer blir gjort» (SP 2). Hun la trykk på *vi*, noe som kunne tyde på en markering av den spesialpedagogiske oppfølgingen som en felles oppgave. Hun hadde erfaring med at en tilnærming med felles undring ga bedre grunnlag for felles forståelse med personalet. «Jeg tror mange barnehager er litt lei av folk som bare gir et svar. Uten å ha tenkt seg om. Vi kan virke litt allvitende av og til» (SP 2). Hun hadde opplevd at hun lettere kunne påvirke hvordan personalet møtte barnet ved felles undring. «Vi klarer ikke helt å få tak i hvorfor barnet gjør som det gjør. Men vi undrer oss sammen, og det er litt greit av og til å høre de som de kaller ekspertene undre seg litt» (SP 2).

5.3.2. Om oppfattelse av spesialpedagogisk hjelp

«Men skal du ikke ta barnet bort?» (SP 2)

Gjennom intervjuene kom det fra mange ulike oppfattelser av hva spesialpedagogisk hjelp innebar. En spesialpedagog fortalte at i barnehager som ikke har hatt barn med behov for spesialpedagogisk hjelp før hadde de ofte lite kunnskap om hva spesialpedagogisk hjelp egentlig var. «Når vi begynner å jobbe så (sier de); Ja, men dette er jo sånn som alle barn trenger (...) Det er noe som må *erfares* her. At dette er nyttig, dette er bra» (SP 1). Hun oppfattet det som barnehagepersonalet så på det spesialpedagogiske arbeidet som noe veldig annerledes. Hun satte ord på at det ikke var så stor forskjell mellom det allmennpedagogiske og det spesialpedagogiske. «Spesialpedagogikk, det er jo å gjøre mye av det samme som du

gjør allmennpedagogisk, men du gjør det på en annen måte» (SP 1). Hun hadde erfart at barnehagens oppfatninger av den spesialpedagogiske hjelpen burde være en del av tidlige avklaringer i samarbeidet. «Og så er det viktig å høre hva *de* tenker om den spesialpedagogiske hjelpen. Hva *de* tenker om barnet» (SP 1). Dette ble begrunnet i spesialpedagogens rolle som støtte for barnehagen, og at det var personalet som var mest sammen med barnet.

Flere deltakere hadde erfaring med at spesialpedagogens rolle hadde endret seg de siste årene, og at det var ulike forventninger i barnehagene om hva den spesialpedagogiske hjelpen skulle innebære. «Tidligere har det gjerne vært sånn at spesialpedagogen bare har kommet og hentet barnet, og så har de satt seg på et grupperom (...) Men jeg vet jo ikke akkurat konkret hva de gjør på det rommet, og det har vært litt sånn frustrerende» (PL 1). En av spesialpedagogene opplevde at enkelte barnehager hadde en forventning om at hun skal ta barnet ut av gruppa. «Ja, jeg har hatt barnehager som sier; Ja, men skal du ikke ta barnet bort?» (SP 2). Hun benevnte den måten spesialpedagogene i hovedsak gjennomførte tiltak på før som «gammel» spesialpedagogisk modell. «Min opplevelse før var at spesialpedagogen kom inn, tok med seg barnet, satte seg på et rom. Og så gikk det de timene det skulle, og så kom barnet tilbake igjen. Så det var to delte prosjekt, på en måte» (SP 2). Hun hadde erfart at barnehager som forventet at spesialpedagogen hadde et eget arbeidsområde separat fra avdelingens praksis ofte ikke var åpne for veiledning. «De bare sa; Ja, men dette har vi prøvd i mange år og det fungerer ikke (...) De vil bare du skal komme inn og ta barnet, så de kunne få pause» (SP 2). En av de pedagogiske lederne var også opptatt av at tidligere separat praksis påvirket mulighetene for samarbeid. «For jeg har jo opplevd med andre at de (spesialpedagogene) bare kommer og så gjør de det de må, og så går de igjen» (PL 1). Det ble satt ord på at det ble mindre samarbeid når spesialpedagogen fulgte den tradisjonelle modellen for spesialpedagogisk arbeid, og når personalet hadde en forventning om at spesialpedagogen skulle jobbe etter den tradisjonelle modellen.

En av spesialpedagogene ga uttrykk for at spesialpedagogene i kommunen tenkte ulikt om i hvilken grad de skulle delta i barnehagens aktiviteter. Hun fortalte at hun begynte å tvile på egen rolle da en av hennes kollegaer mente at deltakelse i barnehagens praksis var miljøterapeutens rolle. «Så jeg sa til sjefen min; Jeg føler at noen av de andre trekker de (barna) ut på kontoret (...) Så sa hun; Nei, det er egentlig sånn som du jobber vi ønsker det skal være» (SP 2). Dette viste ulike tolkninger av spesialpedagogrollen også innenfor samme

kommune, noe som spesialpedagogen mente påvirket måten den spesialpedagogiske hjelpen ble gitt på.

Det ble satt ord på at det allmennpedagogiske og det spesialpedagogiske ble sett på som separate felt. «Altså, jeg driver med det allmennpedagogiske og de driver med sitt, sant, som skal integreres i vår avdeling». (PL 2). Det spesialpedagogiske ble også av de andre pedagogiske lederne beskrevet som fokus på det individuelle. «Jeg er jo mer på å se gruppa. På enkelt og sånn, å fokusere på en ting, det er ikke min spesialitet. Så jeg vil jo si de (spesialpedagogene) er eksperter på det» (PL 3). En pedagogisk leder ga uttrykk for at spesialpedagogen så barnet med andre øyne. «For det kjenner jeg at jeg, siden jeg ikke klarer å se bare han, da synes jeg det er vanskelig, for jeg har jo ansvar for 17 andre unger og» (PL 1). Hun opplevde at spesialpedagogen hadde et mer individrettet blikk. «Når hun er der så er det jo kun han hun ser, og da ser hun jo andre ting enn jeg ser. Så da ser hun gjerne mer de utfordringene han har, mens jeg ser mer på ... Altså, hun på det individuelle, mens jeg ser gjerne mer i en sånn helhet» (PL 1).

5.3.3. Om oppfattelse av barnets deltakelse

«For å få barn med i fellesskapet, så må de voksne være tilstede i fellesskapet» (SP 2)

Deltakerne i utvalget ga uttrykk for at barn som mottar spesialpedagogisk hjelp skulle være en del av fellesskapet i barnehagen, og flere nevnte at barnets skulle ha en opplevelse av å være inkludert. En av de pedagogiske lederne satte ord på at deltakelse i gruppa kunne være utfordrende fordi barnet ikke hadde nådd like langt som de andre i sin sosiale utvikling, og at spesielt språket kunne være en utfordring. «Men han er med på sine premisser, og han opplever at han er med» (PL 1). En spesialpedagog la vekt på at de voksnes holdninger var avgjørende for et inkluderende læringsmiljø. «Det merker jeg på holdningene som er ... De (barn som mottar spesialpedagogisk hjelp) er en del av gruppa» (SP 2). Hun fortalte hun merket forskjell på hvordan gruppa ble omtalt med tanke på om de barna som mottok spesialpedagogisk hjelp ble regnet som en del av gruppa eller ikke. «Jeg merker det på holdningen når de sier; Jeg har alle disse barna. Hvordan skal jeg legge til rette for at alle disse skal være med? Alle barn. Og så er det de som sier; Jeg har *disse* barna, og så har jeg *de to* som trenger støtte» (SP 2). Hun hadde altså erfart at pedagogiske ledere tenkte ulikt om gruppa som enhet eller de som mottok spesialpedagogisk hjelp som noe utenfor enheten.

En pedagogisk leder var opptatt av at barna ikke skulle bli definert som spesielle. «De er ikke *spesielle* i hverdagen, tenker jeg. Dette her er barn som har sine utfordringer, men de er en del av gruppa» (PL 2). En annen pedagogisk leder kommenterte at spesialpedagogiske tiltak en til

en kunne legge grunnlag for at barnet kunne delta i fellesskapet på samme måte som de andre. «De kan briljere litt i samlingene, så jeg føler jo på en måte ... Det er mer inkludering. Selv om det ofte begynner med en til en eller liten gruppe» (PL 3). Hun hadde erfaring med at barnets selvtillit ble styrket gjennom å bli forberedt på samlingens tema på forhånd. «De er forberedt, de rekker opp hånda og de deltar og ... Å, det er så kjekt å se» (PL 3). Hun opplevde at organisering med liten gruppe for tiltak med spesialpedagogen økte barnets status i gruppa, og de andre barna ville gjerne være med. «Ja, det er veldig stas! Det blir på en måte en popularitets-ting. Vi må bytte litt på så alle får lov til å bli med. (...) Og så leker de sammen etterpå, og det er en sånn flott ting» (PL 3). Her ble segregerte tiltak ble beskrevet som grunnlag for deltakelse i felles aktiviteter, og for å styrke relasjoner med andre barn og bidra til barnets deltakelse i lek.

Støttepedagogen så også forberedelse som sentralt for barnets deltakelse i fellesskapet, spesielt i arbeid med ulike tema. «Forberedelse er viktig. At de kjenner seg trygge. Og at det er på deres nivå» (ST 1). Støttepedagogen hadde selv ansvar for samlinger med hele barnegruppa, slik at hun hadde kontroll på tema både i trening en til en med barnet og i stor gruppe. «Hun (barnet) er alltid introdusert for det vi skal ha i stor gruppe etterpå. (...) Og det gjør at hun klarer å sitte og konsentrere seg og ha fokus i samlinga» (ST 1). Alle deltakerne ble spurt om det som ble beskrevet som barnets utfordringer påvirket planlegging og gjennomføring av det allmennpedagogiske tilbudet. En pedagogisk leder fortalte at hun var bevisst på hvordan samlingen kunne gjennomføres for at alle skulle få mulighet til å delta. «Så må vi jo legge samlingen litt annerledes opp, for han er jo mer avhengig av det visuelle, altså, at vi ikke bare sitter der med hodet i en bok» (PL 1). Det var ellers få refleksjoner rundt det å ha barn som mottar spesialpedagogisk hjelp påvirket planlegging og gjennomføring av det allmennpedagogiske tilbudet.

De fleste deltakerne fortalte at timene med spesialpedagogisk hjelp for de barna de hadde nå ble fysisk organisert både i gruppa og ut av gruppa, enten alene med støtte-/spesialpedagogen, eller med en liten gruppe barn. Den ene pedagogiske lederen fortalte at spesialpedagogen jobbet mest med barnet alene eller i en liten gruppe, og at det var det hun forventet av spesialpedagogen. «Mest har det vært en til en, for det er det som har vært behovet for de fleste ungene vi har hatt her som har hatt spesialpedagog» (PL 3). En av spesialpedagogene fortalte at hun ofte brukte hele høsten i gruppa med barnet og personalet, for å se barnets strategier, hvordan barnet bygde relasjoner, og hvordan de voksne møtte barnet. «For jeg

opplever at sånne språk-saker ofte er noe annet. Og barnehagene melder ofte på språk» (SP 2). Hun la vekt på relasjonenes betydning som grunnlag for å kunne støtte barnet.

Støttepedagogen fortalte at hun hadde hatt en del timer en til en da hun begynte med barnet «Jeg brukte masse tid på å bli kjent og opparbeide en relasjon, at hun skulle være trygg og ha tillit. Men nå har hun fått mange gode venner på avdelingen, sånn at nå er det gjerne en gruppe på to eller tre» (ST 1). En pedagogisk leder fortalte at barnet hadde hatt mange timer en til en med spesialpedagogen i begynnelsen. «Men nå har vi vel kommet fram til at det ikke har noen hensikt å øve på det språket. Så nå har vi egentlig lagt det litt vekk. Nå er det mer på det sosiale, og hun er nesten bare på avdelingen med ham» (PL 1). Hun ga også uttrykk for at hun kunne være med og påvirke hvordan timene ble organisert. Støtte-/spesialpedagogene beskrev stor frihet til å kunne bestemme hvordan timene skulle organiseres. «Jeg synes ikke det er noe fasit-svar. Du må se hver sak an, og se hva som er behovet i den saken» (SP 2). Deltakernes fortellinger viste at organisering av timene gjøres på mange ulike måter.

En av spesialpedagogene var opptatt av de voksnes deltakelse i fellesskapet som forutsetning for barns deltakelse. «For å få barn med i fellesskapet, så må de voksne være tilstede i fellesskapet» (SP 2). Hun satte ord på at målet var at barn som mottok spesialpedagogisk hjelp skulle delta i fellesskapet mest mulig, og få med seg den læringen som lå i sosialt samspill med andre barn. Hun fortalte at hun så at noen barn trengte tett støtte for å kunne delta med andre barn, og at voksne ofte ikke fikk med seg det som skjedde mellom barna. «For mange ganger sier de det går fint, så sier jeg; Det gjør ikke det» (SP 2). Hun mente voksne måtte leke mer med barna, for å vite hvilken støtte barna trengte for å kunne delta i fellesskapet. «Jeg har fått spørsmål (fra barn) om jeg ikke er voksen, om jeg er en ungdom? De mente jeg kunne jo ikke være en voksen fordi jeg leker. Det gjør ikke de voksne» (SP 2).

Å utvikle felles forståelse framsto som utfordrende når spesialpedagogene hadde få timer i hver barnehage, og det ikke var etablert rutiner for avklaring av forventninger. Samarbeid ble primært oppfattet som møter, men fortellinger fra praksis viste at samarbeid gjennom støtte-/spesialpedagogens tilstedeværelse på avdelingen framsto som betydningsfullt for felles refleksjoner over de utfordringene barnet møtte. Spesialpedagogisk hjelp og hvordan denne skulle organiseres ble oppfattet som spesialpedagogens ansvar, og noe separat fra det allmennpedagogiske. Barnets deltakelse i barnefellesskapet ble omtalt som et mål, og støtte-/spesialpedagogens tid med barnet ut av gruppa ble sett på som forberedelse til felles aktivitet, og det som gjorde det mulig for barnet å delta. Det var få refleksjoner rundt hvordan det allmennpedagogiske tilbudet kunne tilrettelegges for å ivareta alle barna i gruppa.

6. Med barnets deltakelse som mål

Deltakelse i barnefellesskapet for barn som mottar spesialpedagogisk hjelp beskrives av alle deltakerne som et overordnet mål. Deltakernes fortellinger viser imidlertid ulike oppfattelser om hva dette betyr i praksis. Samarbeidet mellom pedagogiske ledere og støtte-/spesialpedagoger kan utfordres på grunn av ulike forståelser og mangel på avklaringer, noe som påvirker mulighetsbetingelsene for barnets deltakelse.

Analysen viser et stort engasjement, både blant pedagogiske ledere og støtte-/spesialpedagoger, for å kunne bidra til at barn som mottar spesialpedagogisk hjelp får støtte til utvikling og mestring. Det fortelles imidlertid om store variasjoner i hvordan samarbeidet mellom de ulike aktørene foregår, og på hvilken måte roller og ansvar i forbindelse med den spesialpedagogiske hjelpen fordeles eller gjøres felles. Det framkommer delvis manglende rutiner for avklaring av forventninger til roller og til samarbeidet mellom aktørene, og at det er ulike forventninger til hva den spesialpedagogiske hjelpen skal innebære. Fortellinger fra praksis viser få refleksjoner rundt hvordan det allmennpedagogiske tilbudet kan tilrettelegges for at alle barn skal kunne delta. Den spesialpedagogiske praksisen med tiltak ut av gruppa begrunnes av deltakere fra begge profesjoner med å forberede barnet slik at det kan delta i aktiviteter på linje med andre barn. Samarbeidet utfordres av at støtte-/spesialpedagogen kommer fra en annen virksomhet, med begrenset tid i barnehagen. Det settes ord på at det er for lite tid til samarbeid mellom aktørene. Tid til samarbeid defineres mest som tid til møter, selv om fortellinger fra praksis viser flere måter å samarbeide på. Deltakere fra begge profesjoner trekker fram at spesialpedagogens deltakelse i barnehagens praksis og anerkjennelse av barnehagens kompetanse styrker spesialpedagogens legitimitet som veileder for personalet. Spesialpedagogene er opptatt av å kunne veilede hele avdelingspersonalet, og at det kan utvikles felles forståelse for de utfordringer barnet møter og tiltak gjennom refleksjoner med utgangspunkt i individuell utviklingsplan.

Det mønsteret som sto opp fra analysen kan forstås i lys av Wenger (1998) sin teori om *Communities of practice* (praksisfellesskap). Praksisfellesskap kjennetegnes ved tre dimensjoner. Disse dimensjonene er *mutual engagement* (gjensidig engasjement), *joint enterprise* (felles virksomhet) og *shared repertoire* (felles repertoar) (Wenger, 1998, s. 73) Dimensjonene vil utgjøre rammen for diskusjonen.

6.1. Barnehagen som praksisfellesskap

Begrepet praksisfellesskap ble introdusert av Lave og Wenger i 1991, og hører til Vygotskij-tradisjonen og en sosiokulturell forståelse av læring. Kunnskap og læring ses på som situert i menneskelige aktiviteter, og ved deltakelse i praksisfellesskap skjer læring og utvikling gjennom tilhørighet og identifisering (Säljö, 2016; Wenger, 1998). Deltakelse innebærer mer enn fysisk tilstedeværelse, individet må få mulighet til å engasjere seg i og bidra aktivt i fellesskapets praksis. Et praksisfellesskap skaper mulighetsrom for forhandling og reforhandling av mening. Deltakelsen former ikke bare det vi gjør, men hvem vi er og hvordan vi fortolker det vi gjør (Wenger, 1998).

Et praksisfellesskap kjennetegnes av tre dimensjoner av relasjonen der praksis er kilden til sammenheng i fellesskapet. Disse dimensjonene er gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoar (Wenger, 1998, s. 73). Den første dimensjonen er *gjensidig engasjement*, som skaper relasjoner mellom mennesker, og bidrar til opprettholdelse av fellesskapet. Gjensidig engasjement forutsetter ikke enighet, og forskjellighet kan bidra til økt produktivitet. Det må legges til rette for at gjensidig engasjement oppstår, blant annet gjennom muligheter for å kommunisere når man arbeider sammen. Den andre dimensjonen er *felles virksomhet*. Dette innebærer en felles fortolkning av oppgaven, og en gjensidig ansvarlighet overfor til denne fortolkningen. Forhandling om mening og fortolkning av oppgaven skjer i forbindelse med selve utførelsen av praksis. Den tredje dimensjonen er et *felles repertoar*, som blant annet omfatter de diskursene som har utviklet seg og påvirker praksis, og de begrepene man bruker i fellesskapet. Ulike verktøy brukes i fellesskapet, med dialogen som det sentrale (Wenger, 1998).

Ainscow, Booth og Dyson (2006) har sett på hva som må til for utvikle mer inkluderende praksiser i skolen. De trekker fram Wenger (1998) sin teori praksisfellesskap, der praksis ses som produkt av medlemmene i fellesskapets forhandling og reforhandling av mening, overbevisninger og verdier.

Simonsen og Kristoffersen (2017) foreslår å se på barnehagefellesskapet som et praksisfellesskap. Tilhørighet i praksisfellesskap bygger på felles erfaringer og forutsetter jevnlig interaksjon og samspill mellom deltakerne, og at alle medlemmene deltar (Simonsen & Kristoffersen, 2017). Å se på barnehagefellesskapet som et praksisfellesskap vil kunne sette fokus på betydningen av deltakelse og grunnleggende betingelser for deltakelse i læringsfellesskap for alle barn. Barn som blir definert til å ha særlige behov har tradisjonelt sett blitt utredet og ofte fått oppfølging med utgangspunkt i et individuelt perspektiv. Med

utgangspunkt i en sosiokulturell forståelsesramme er læring avhengig av barnets aktive deltakelse i barnefellesskapet. Dette kan gi økt bevissthet rundt hvilke deler av fellesskapet barn definert med særlige behov ikke tar del i på samme måte som andre barn. I stedet for å være individrettet kan spesialpedagogisk kunnskap tas med inn i utviklingen av relasjonene i barnehagen, og tilrettelegging for praksisfellesskap (Simonsen & Kristoffersen, 2017).

Økt bevissthet rundt læring i fellesskap gjelder også de ulike profesjonene i barnehagen. Kunnskap om praksisfellesskap kan gi muligheter for å utvikle samarbeidet mellom allmennpedagoger og spesialpedagoger, ved at aktører fra begge profesjonene kan bidra med sin kunnskap og i samarbeid utvikle et læringsmiljø som i større grad ivaretar alle barna. Å se på barnehagefellesskapet som et praksisfellesskap kan gi grunnlag for at profesjonene begir seg ut i felles undring rundt ivaretagelse av barn i inkluderende læringsmiljø (Simonsen & Kristoffersen, 2017).

Tilhørighet er en forutsetning for deltakelse i praksisfellesskap (Wenger, 1999). En utfordring her kan være støtte-/spesialpedagogens tilhørighet i barnehagen. Den spesialpedagogiske hjelpen blir ofte gitt av personer som er i barnehagen noen få timer i løpet av dagen eller uka, og de vil sannsynligvis føle mindre tilhørighet til barnehagefellesskapet. Dette kan ha betydning for i hvilken grad den spesialpedagogiske kunnskapen påvirker barnehagens praksis. Hvis den spesialpedagogiske ressursen hentes utenfra opplever barnehagene å ha mindre innvirkning på tiltakene, og det er mindre sannsynlig at barnehagen utvikler en inkluderende pedagogikk (Solli, 2010).

I denne diskusjonen knyttes *gjensidig engasjement*, *felles virksomhet* og *felles repertoar* til samarbeidet mellom personalet i barnehagen og de som gir den spesialpedagogiske hjelpen. Ved å se på barnehagefellesskapet som et praksisfellesskap kan det utvikles kunnskap om hvordan samarbeidet mellom de ulike aktørene kan bidra til økt deltakelse i barnefellesskapet for barn som mottar spesialpedagogisk hjelp.

6.1.1. Gjensidig engasjement

I denne studien kom det fram et tydelig engasjement blant alle deltakerne uavhengig av profesjon for å kunne bidra til at barn som mottar spesialpedagogisk hjelp skulle få et tilbud med støtte til utvikling og mestring. Opplevelsen av den andre aktørens engasjement påvirket motivasjonen for samarbeidet og for oppgaven med den spesialpedagogiske hjelpen. Ifølge Wenger (1998) skaper gjensidig engasjement relasjoner mellom mennesker og bidrar til opprettholdelse av fellesskapet. Blant deltakere i studien som ga spesialpedagogisk hjelp var

det støttepedagogen som hadde flest timer i hver barnehage. Hun understreket følelsen av tilhørighet i barnehagen som betingelse for utvikling av relasjoner til personalet, noe som ga grunnlag for et samarbeid der hun kunne bidra på linje med personalet i barnehagen. Tilhørighet til et praksisfellesskap krever jevnlig interaksjon og samhandling mellom medlemmer som alle deltar (Wenger, 1998). At støttepedagogen hadde flere timer i barnehagen enn spesialpedagogene ga henne andre muligheter for interaksjon og samhandling med personalet, og økt opplevelse av tilhørighet. Tilhørighet bygger på felles erfaringer, og forutsetter deltakelse sammen (Wenger, 1998).

Gjensidig engasjement skaper relasjoner mellom mennesker, og deltakelse i praksisfellesskap kan skape så vel likheter som ulikheter. Gjensidig engasjement forutsetter ikke enighet, og en engasjert forskjellighet kan bidra til utvikling (Wenger, 1998). Når uenighet beskrives i denne studien er det som utgangspunkt for felles refleksjon, som kan gi nye innsikter i de utfordringene barnet møter. Det kan likevel være krevende å få til et godt samarbeid mellom profesjoner med utgangspunkt i hver sin faglige tradisjon (Mørland, 2017). Deltakerne setter på ulike måter ord på at aktørene ser på barnet med ulike blikk, og det ligger en forventning om at støtte-/spesialpedagogene har fokus på det individuelle og allmennpedagogene på helheten. Anerkjennelse av hverandres kompetanse trekkes fram som en betingelse for at samarbeidet skal fungere, og spesialpedagogens legitimitet som veileder styrkes gjennom respekt for barnehagens kompetanse. Å få bekreftelse fra den andre på at man har noe å bidra med påvirker engasjement og deltakelse i samarbeidet (Nilsen & Jensen, 2010). I et praksisfellesskap skapes identitet gjennom deltakelse i fellesskapet, og identitetene forbindes med hverandre gjennom gjensidig engasjement. De smelter imidlertid ikke sammen. Det blir viktigere å vite hvordan man gir og får hjelp innen praksisfellesskapet, enn å forsøke å vite alt selv (Wenger, 1998). Avklaring av roller er derfor sentralt for å kunne finne ut hva de ulike profesjonene kan bidra med i fellesskapet. Denne studien viser at det delvis er manglende rutiner for avklaring av forventninger og roller i samarbeidet mellom pedagogiske ledere og støtte-/spesialpedagoger. Støtte-/spesialpedagogene kan bidra med ulike ting inn praksisen rundt spesialpedagogisk hjelp. Simonsen og Kristoffersen (2017) foreslår at spesialpedagogen bidrar med den spesialpedagogiske kunnskapen inn i utviklingen av relasjoner mellom barn og voksne, i stedet for et individuelt vanske-perspektiv. Dette vil kunne gi bedre utviklingsmuligheter for alle barn i barnehagen. En av spesialpedagogene i studien beskriver nettopp det at når hun går inn i en ny sak bruker hun mest tid på å se hvordan barnet bygger

relasjoner til de voksne, og veileder personalet på å møte barnet. Relasjonene mellom barn og voksne blir grunnmuren som støtte for barnets utvikling bygges på.

Det må legges til rette for at gjensidig engasjement oppstår, blant annet gjennom muligheter for å kommunisere når man arbeider sammen (Wenger, 1998). Analysen viser at ansvaret for å legge til rette for interaksjon mellom pedagogiske ledere og støtte-/spesialpedagoger synes uklart, og utfordres av at støtte-/spesialpedagogene hører til styrket barnehage tilbud, en annen virksomhet enn barnehagen der interaksjonen skjer. Ifølge Kolle (2017) sin studie opplever barnehagens styreere å ha liten innflytelse på hvordan timene til spesialpedagogisk hjelp brukes. Uklare politiske føringer for spesialpedagogenes arbeid gir i tillegg store forskjeller i hvordan spesialpedagog-profesjonen benyttes i barnehagene (Simonsen & Kristoffersen, 2017). Det kan da bli opp til aktørene selv å ta ansvar for samhandling og interaksjon som fører til et gjensidig engasjement. Det synes som deltakerne i studien har stor frihet til å utforme sin egen rolle, og graden av samhandling og interaksjon mellom aktørene synes å kunne bli personavhengig.

6.1.2. En felles virksomhet

Analysen viser at det varierer i hvilken grad arbeidet med den spesialpedagogiske hjelpen oppfattes som en felles virksomhet eller oppgave. Oppgaven med den spesialpedagogiske hjelpen tar utgangspunkt i mål og tiltak beskrevet i den sakkyndige vurderingen fra PPT. I et praksisfellesskap er det ikke nok at oppgaven er klart definert og formulert på forhånd, den må defineres av praksisfellesskapets deltakere gjennom felles fortolkning (Wenger, 1998). Arbeid med barnets individuelle utviklingsplan (IUP) blir av en spesialpedagog i studien nevnt som en måte å skape felles forståelse for mål og tiltak fra sakkyndig vurdering på. Deltakerne forteller imidlertid om svært ulike rutinene for utarbeidelse av og samarbeid om IUP, og at en prosess der IUP skrives og drøftes i fellesskap vil ta for mye tid. En felles fortolkning av oppgaven innebærer ikke nødvendigvis at alle medlemmene i et praksisfellesskap mener det samme, men at de føler en gjensidig ansvarlighet overfor fortolkningen (Wenger, 1998). Deltakere fra begge profesjoner setter ord på at det er personalet i barnehagen som er mest sammen med barnet, og at de pedagogiske lederne har ansvar for at tiltak fra IUP følges opp også når den spesialpedagogiske ressursen ikke er der. Det beskrives samtidig at det ofte er den spesialpedagogiske ressursen som utarbeider IUP, og at pedagogisk leder kommer med innspill. Det øvrige avdelingspersonalet tar sjelden del i utformingen av IUP. Det kan være utfordrende for personalet å føle en forpliktelse mot en fortolkning de ikke selv har vært en aktiv del av. Begge spesialpedagogene forteller at de

ønsker å delta på avdelingsmøter for å få hele personalet med på refleksjoner rundt de utfordringene barnet møter og tiltak som støtter barnet til mestring. Gjennom felles fortolkning kan oppgaven med spesialpedagogisk hjelp bli regnet som en felles oppgave for avdelingspersonalet og støtte-/spesialpedagog. Den ene spesialpedagogen trakk fram felles undring som utgangspunkt for forståelse av utfordringer barnet møtte, og brukte da bevisst *vi* som i «Er det noen måte *vi* kunne gjort det annerledes?». Her signaliserer hun både at hun ikke har svaret alene, og at dette betraktes som en felles oppgave.

Ifølge Wenger (1998) skjer forhandling av mening og fortolkningen av oppgaven i et praksisfellesskap i forbindelse med utførelse av praksis, og forutsetter dialog og interaksjon mellom medlemmene. En betingelse for at det skal skje er at medlemmene deltar i praksis sammen. Tid sammen beskrives av de pedagogiske lederne som en utfordring når spesialpedagogene har få timer på hvert barn. Den ene pedagogiske lederen beskriver at spesialpedagogene er mest på eget rom med barnet eller en mindre gruppe barn. Tilbudet spesialpedagogen gir kan da fremstå som det Hillesøy beskriver som en «virksomhet i virksomheten» (Hillesøy & Ohna, 2014, s. 57), der den spesialpedagogiske oppfølgingen blir ansett å være av en sånn art at den ikke kan organiseres innenfor barnefellesskapet. Dette begrenser barnets tilstedeværelse og deltakelse i barnegruppa (Hillesøy & Ohna, 2014). Det vil i tillegg begrense spesialpedagogens tilstedeværelse og deltakelse i praksisfellesskapet på avdelingen, og muligheten til å påvirke og forhandle om mening som omhandler hvordan barnet blir møtt på avdelingen. Spesialpedagogene i studien var opptatt av å bruke tid på avdelingene, primært for å bli kjent med barnets fungering i hverdagen, og som grunnlag for å veilede personalet. Hvordan spesialpedagogens timer ble fordelt mellom tid med barnet alene eller i mindre gruppe og tid på avdelingen framsto som noe spesialpedagogene hadde stor frihet til å velge.

I et praksisfellesskap kan medlemmene bidra med ulike ting, og de kan ha funksjoner som er komplementære og overlappende. Medlemmene må kjenne til hverandres kompetanse, og kunne benytte seg av hverandres kompetanse i felles arbeid med oppgaven (Wenger, 1998). Dette krever avklaring av roller og forventninger, noe denne studien viser det kan være manglende rutiner for i samarbeidet mellom pedagogiske ledere og spesialpedagoger. Det blir da uklart hvem som gjør hva, og utforming av rollen blir opp til den enkelte. Den ene pedagogiske lederen ga uttrykk for at det ikke var behov for avklaringer fordi alle kjente sin rolle. Dette kan være uttrykk for en institusjonalisert praksis, der «det er sånn det gjøres» er begrunnelsen (Tveitnes, 2018, s. 33). Forventninger til rollene synes å bli påvirket av den

tradisjonelle modellen for spesialpedagogisk arbeid, en individuell tilnærming med fokus på diagnose og behandling (Simonsen & Kristoffersen, 2017). En av spesialpedagogene hadde i flere barnehager blitt møtt med forventninger fra personalet om at hennes rolle var å ta barnet med ut av gruppa, mens hun selv ønsket å være mest tilstede i barnehagefellesskapet.

I praksisfellesskapet skal alle medlemmene delta og bidra i felles fortolkning av oppgaven (Wenger, 1998). Hvis støtte-/spesialpedagogen blir tildelt eller tar rollen som ekspert kan dette hemme felles fortolkning fordi man går ut fra at ekspertens mening er svaret. En av spesialpedagogene hadde møtt denne forventningen veldig direkte i møte med en barnehage som gledet seg til eksperten skulle komme og fikse problemene. I veilederen for spesialpedagogisk hjelp står det at den spesialpedagogiske hjelpen kan omfatte veiledning til personalet i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2012). I barnehageloven (2005) står det at hjelpen skal omfatte tilbud om foreldreveiledning, noe som videreføres i veilederen for spesialpedagogisk hjelp. Dette kan støtte opp under synet på støtte-/spesialpedagogens rolle som ekspert og den som vet, i stedet for at det etableres et felles ansvar mellom foreldre, barnehagen og støtte-/spesialpedagog for å finne muligheter (Solli, 2010). Når barnehagens personal plasserer spesialpedagogen i ekspertrollen kan det være et uttrykk for respekt for spesialpedagogens kompetanse, men det kan også være uttrykk for distanse (Simonsen, 2012). En slik distanse kan gjøre det vanskeligere for spesialpedagogene å bli regnet som en del av praksisfellesskapet. Kirkebæk (2010) hevder at spesialpedagoger som tar eller får ekspertrollen kan forledes å tro at de kanskje bare ut ifra barnets diagnose har løsningene, og glemmer det å se det unike ved dette barnet og hvordan miljøets krav og utfordringer påvirker barnets vansker. Deltakerne i studien er tydelige på at det er barnehagen som kjenner barnet best. De pedagogiske lederne forteller at de er bevisst på å hevde egen kompetanse i møte med spesialpedagogen. Det kan imidlertid synes som de regner sin kompetanse her som det de har lært og erfart om spesialpedagogikk som individuell oppfølging, og ikke nødvendigvis det allmennpedagogiske perspektivet på barnets utfordringer. Tro på egen kompetanse til å kunne ivareta alle barn er ifølge Florian og Spratt (2013) vesentlig for å kunne utvikle en inkluderende pedagogikk. Hvis de pedagogiske lederne er utydelig på egen faglighet i samarbeid med andre faggrupper, for eksempel spesialpedagogen, kan det bli spesialpedagogen som anses å vite best, selv om barnehagen og foreldrene kjenner barnet best (Nilsen & Jensen, 2010).

Å se på den spesialpedagogiske hjelpen som en felles oppgave utfordres når de som gir den spesialpedagogiske hjelpen tilhører styrket barnehagetilbud, og ikke er en del av barnehagens

personale. Spesialpedagogens følelse av tilhørighet i barnehagen, og mulighetene for samarbeid med barnehagens personale kan bli begrenset av at spesialpedagogen kommer fra et team utenfor barnehagen, med få timer i hver barnehage (Groven, 2017).

6.1.3. Et felles repertoar

Analysen viser at det varierer hvor mye tid støtte-/spesialpedagogene har i barnehagene, og i hvor stor grad de deltar i barnehagens fellesskap. Deltakelse i fellesskapet er en forutsetning for å utvikle et felles repertoar for praksisfellesskapet rundt en oppgave (Wenger, 1998). Støttepedagogen, som har mest tid i hver barnehage, vil ha andre muligheter til felles meningsdanning og utvikling av et felles repertoar for oppgaven med spesialpedagogisk hjelp. De pedagogiske lederne setter ord på at de mener spesialpedagogene har for lite tid i barnehagen. Dette utfordrer felles meningsdanning, da det er i interaksjonen i praksis meningsdanning oppstår (Wenger, 1998). Analysen viser at pedagogiske ledere og spesialpedagoger ser på utvikling av felles forståelse og meningsdanning som noe som primært skjer på møter, ikke i situasjoner i felles praksis. Når samarbeidet blir definert som det å ha møter sammen, vil det være behov for å skape andre rom for meningsdanning. Dette er et ledelsesansvar, og her kan det være utydelig hvem som har ansvar for å skape rom for interaksjon ettersom spesialpedagogene og de pedagogiske lederne tilhører ulike virksomheter med ulike ledere. Kolle (2017) finner i sin studie at barnehagens styrere opplever at de har liten innflytelse på organiseringen av den spesialpedagogiske hjelpen og at deler av barnehagens liv dermed styres av andre.

De historiske diskursene som utvikler seg i praksisfellesskap er en del av felles repertoar (Wenger, 1998). Spesialpedagogikk som fag har hatt en dreining fra en medisinsk-diagnostisk forståelse av barns utfordringer til en mer samfunnsmessig og relasjonell forståelse av barnets utfordringer (Tangen, 2012). Denne endringen har påvirket spesialpedagogrollen, noe som framkommer i analysen. Støtte-/spesialpedagogene gir uttrykk for at de ønsker å bidra inn mot barnehagens praksis, og oppfattes under intervjuene å være bevisst på at deres deltakelse i barnehagens fellesskap har betydning for barn som mottar spesialpedagogisk hjelp sitt tilbud. Offentlige dokumenter beskriver i liten grad hva som forventes å være spesialpedagogens rolle og ansvar i barnehagen. Barnehagelovens anvisninger for dette baserer seg på den tradisjonelle modellen for spesialpedagogisk arbeid med fokus på barnets diagnose og individuelle tiltak rettet mot barnets ferdigheter (Simonsen & Kristoffersen, 2017). Fortellingene fra intervjuene viser at denne diskursen kan ha påvirket spesielt barnehagens forventninger til spesialpedagogens rolle, og hvordan timene til spesialpedagogisk hjelp

organiseres. Den ene pedagogiske lederen forteller at hun forventer at spesialpedagogen tar barnet ut av gruppa, fordi det er det barnet har behov for. En av spesialpedagogene omtaler det å primært jobbe med barnet ut av gruppa som «gammel spesialpedagogisk modell», og jobber selv mest mulig innenfor barnehagens fellesskap. Dette viser at det er svært ulike oppfatninger om hva den spesialpedagogiske hjelpen skal innebære i praksisfeltet.

Et felles repertoar omfatter blant annet de begrep som brukes i praksisfellesskapet. Begrepene vi bruker om noe styrer våre tanker og dermed våre handlinger (Wenger, 1998). En del av fortellingene fra intervjuene bærer preg av å være påvirket av den tradisjonelle modellen for spesialpedagogisk arbeid, med fokus på individuell ferdighetstrening. Måten læring forstås påvirker hvordan støtte for læring blir gitt (Wenger, 1998), og en tradisjonell tilnærming til den spesialpedagogiske hjelpen der tiltak i stor grad gjennomføres ut av gruppa vil begrense barnets muligheter for deltakelse i barnefellesskapet (Hillesøy & Ohna, 2014). Andre fortellinger bar preg av at barnets utfordringer måtte ses i lys av omgivelsene og måten barnet ble møtt. Den ene spesialpedagogen var spesielt opptatt av barnets relasjoner til andre barn og voksne, og hvordan det la grunnlag for deltakelse i barnehagens fellesskap.

Spesialpedagogene kan bli tillagt ekstra makt når barnet defineres på grunn av barnehagens oppfattelse av spesialpedagogen som ekspert. Dette krever en ekstra stor bevissthet om hvordan barnet møtes og omtales fra spesialpedagogenes side. Begrep kan i tillegg brukes for hevde egen kompetanse. Kirkebæk (2010) tar opp utfordringene som ligger i spesialpedagogen rolle som ekspert, og hevder spesialpedagogen selv kan søke tilflukt i det hun kaller autorisert begrepsbruk for å vise profesjonell bedreviten, og opprettholde et bilde av seg selv som ekspert.

Et felles repertoar bygges blant annet opp av de verktøy deltakerne benytter (Wenger, 1998). Analysen viser at den individuelle utviklingsplanen i større grad kunne vært brukt som felles plattform og verktøy i praksisfellesskapet om spesialpedagogisk hjelp, slik en av spesialpedagogene foreslår. Med utgangspunkt i den sakkyndige vurderingen kan personalet og støtte-/spesialpedagog gjennom samarbeid om IUP i fellesskap forhandle om tolkning av og mening i oppgaven med spesialpedagogisk hjelp. Ifølge Tveitnes (2018) bygger de sakkyndige vurderingene i stor grad på evnetesting og fokus på barnets vansker. Med det individuelle perspektivet på spesialpedagogiske tiltak lokaliseres vansken i barnet, noe som ofte fører til segregerende praksis og få refleksjoner rundt endringer i det allmennpedagogiske tilbudet (Solli, 2010). En felles fortolkning med utgangspunkt i det individuelle perspektivet vil kunne begrense barnets deltakelse i barnefellesskapet. Hvis fortolkningen av oppgaven

skal bidra til å muliggjøre deltakelse for barnet i barnefellesskapet bør barnets vansker ses som betinget av miljøets utfordringer og krav, med det relasjonelle perspektivet på spesialpedagogiske tiltak (Solli, 2010). Det perspektivet aktørene har vil påvirke IUP'en.

6.2. Barnehagen som lærende organisasjon og samarbeid på tvers av virksomheter

I rammeplanen for barnehagen står det at barnehagen skal «være en lærende organisasjon, og det pedagogiske arbeidet skal være begrunnet i barnehageloven og rammeplanen»

(Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 37). Planlegging av barnehagens virksomhet innebærer fortolkning av rammeplanens innhold gjennom refleksjon i personalgruppa, noe som vil bidra til utvikling av virksomheten (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Realisering av føringen i rammeplanen om at «Barnehagen skal sørge for at barn som mottar spesialpedagogisk hjelp, inkluderes i barnegruppen og i det allmennpedagogiske tilbudet» (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 40) medfører et krav om at personalet reflekterer over og jobber bevisst med dette. Barnehagens virksomhetsleder har ansvar for at det utvikles en felles forståelse for oppdraget gitt i barnehageloven og rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Virksomhetsleder har altså ansvar for at barnehagens personale reflekterer over rammeplanens føring angående deltakelse for barn som mottar spesialpedagogisk hjelp, og at dette fortolkes og påvirker planleggingen av barnehagens virksomhet.

Støttepedagogen og spesialpedagogene hører alle til styrket barnehagetilbud i sin kommune, og får tildelt timer til spesialpedagogisk oppfølging fra år til år i ulike barnehager. De tilhører en annen virksomhet og har en annen leder enn barnehagens personale. At de som gir spesialpedagogisk hjelp kommer utenfra og har en annen leder, kan være utfordrende når barnehagens virksomhetsleder skal lede arbeidet med å utvikle en kultur i barnehagen som ivaretar mangfoldet. Ifølge Ainscow og Sandill (2010) har ledelsen stor betydning for skoler og barnehagers utvikling av inkluderende læringsmiljø. I *Tid for lek og læring* (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016) trekkes styring på tvers av tjenester, sterk ledelse og klart definerte roller fram som forutsetninger for et godt tverrfaglig samarbeid rundt barn med særlige behov. Analysen viser få refleksjoner rundt ledelsens rolle, og aktørenes roller framstår uavklarte.

Analysen viser at støtte- og spesialpedagogene opplever stor mulighet til å utforme sin egen rolle, og hvordan timene til spesialpedagogisk hjelp organiseres. Styrerne i Kolle (2017) sin studie opplever at de har liten innflytelse på hvordan den spesialpedagogiske hjelpen blir gitt, og at spesialpedagogene kommer innom noen timer, og i liten grad innlemmes i barnehagens virke. Den spesialpedagogiske hjelpen kan da bli etablert som en virksomhet som styres av

andre enn barnehagen. Spesialpedagogene oppleves av styrerne i Kolle (2017) sin studie å bidra med kompetanse direkte mot barnet, men å bidra lite inn mot utvikling av barnehagens kultur som lærende organisasjon. Dette er samsvarende med det Hillesøy finner i sin studie, som omtaler det tilbudet barnet får gjennom den spesialpedagogiske oppfølgingen som noe som foregår utenfor den ordinære barnehage-virksomheten (Hillesøy & Ohna, 2014). Støtte- og spesialpedagogene i denne studien oppleves å ha en intensjon om å bidra inn mot barnehagens kultur, men dette kan se ut til enkelte ganger å begrenses av barnehagens forventninger til spesialpedagogens rolle. Støttepedagogen har flest timer i barnehagen, og hun er den som i størst grad beskriver at hun kan påvirke personalets handlemåter overfor barnet.

Det er uklare føringer for spesialpedagogenes arbeid i barnehagen i offentlige dokumenter (Simonsen & Kristoffersen, 2017). Det nevnes imidlertid at den spesialpedagogiske hjelpen kan innebære veiledning av personalet (Barnehageloven, 2005; Utdanningsdirektoratet, 2012). De fleste pedagogiske lederne ønsker at støtte- og spesialpedagogene skal veilede personalet. Alle deltakerne forteller at samarbeid og mulighet for veiledning begrenses på grunn av tid, og det kommer fram at de da primært tenker møte-tid. Det fokuseres mindre på den veiledningen og læringen som skjer når man er sammen i praksis i barnehagefellesskapet.

De pedagogiske lederne i denne studien legger vekt på at de har ansvaret for barnet som mottar spesialpedagogisk hjelp, og at de sørger for at tiltak for barnet blir fulgt opp også av barnehagens personale. Selve systemet med individrettede spesialpedagogiske tiltak etter sakkyndig vurdering kan imidlertid føre til ansvarsfraskrivelse fra barnehagen sin side ved at utfordringene overlates til eksperten (Solli, 2010). Forventningen om spesialpedagogen som ekspert kommer fram i studiens empiri, selv om spesialpedagogene i studien er tydelige på at de ikke ønsker denne rollen. Hvis personalet i barnehagen tenker at dette er noe bare spesialpedagogen kan jobbe med, definerer de oppgaven med spesialpedagogisk hjelp som noen andres ansvar. Ordningen med at barnehagens utfordringer med enkeltbarn overføres og overlates til andre gjennom sakkyndig vurdering og spesialpedagogisk hjelp gitt av ressurser hentet utenfra vil da gjøre det mindre nødvendig for barnehagen å utvikle en inkluderende pedagogikk (Solli, 2010).

Alle deltakerne var tydelige på at det var barnehagen som hadde hovedansvaret for barn som mottar spesialpedagogisk hjelp, og at støtte-/spesialpedagogene hadde en støttefunksjon i forhold til barnehagen. «Det er jo barnehagen som eier barnet, ikke sant» (ST 1). Språket er meningsskapende, og hvilke begrep vi bruker påvirker måten vi tolker vår verden og det

styrer våre handlinger (Wenger, 1998). Å definere barnet som «barnehagen sitt» kan være en indikasjon på at støtte-/spesialpedagog ikke regner seg som en del av barnehagens praksisfellesskap. Som analysen viser har støtte-/spesialpedagog stor frihet i utforming av egen rolle. Det vil være ledelsen i styrket barnehagetilbud sitt ansvar å sørge for at de som kommer utenfra for å gi spesialpedagogisk hjelp tenker på seg selv som del av fellesskapet i barnehagen. Virksomhetsledere i barnehagen kan jobbe med at personalet ser støtte-/spesialpedagogen som en del av barnehagens fellesskap.

Å se på spesialpedagogisk hjelp som en oppgave for barnehagens praksisfellesskap vil åpne for økt fokus på samarbeid gjennom den læringen som skjer når personalet og spesialpedagogen er sammen i praksis. Støtte- og spesialpedagogene har da mulighet til å bidra inn mot barnehagens kultur og personalets ivaretagelse av mangfoldet innenfor fellesskapet. Felles språk, felles rutiner og felles meningskaping om praksis bygger vilkår for deltakelse og utvikling av inkluderende læringsmiljø. Når spesialpedagogen hentes utenfra kan det likevel utfordre praksisfellesskapet, fordi spesialpedagogen ikke nødvendigvis blir regnet med som medlem av fellesskapet.

De sosiale læringsprosessene på arbeidsplassen påvirker hvordan medlemmene tenker og handler. Ledelsen har en avgjørende rolle for å legge til rette for og bidra til sosiale læringsprosesser mellom skolens ansatte (Ainscow & Sandill, 2010). Veien mot utvikling av inkludering for alle barn i barnehagen kan innebære at allmennpedagoger og støtte-/spesialpedagoger reflekterer sammen om hvordan barn lærer, og tenker nytt om samarbeid og hvordan man kan få til bedre vilkår for læring og utvikling for alle (Simonsen & Kristoffersen, 2017). Dette kan gjøres gjennom kollektiv kapasitetsbygging for aktørene rundt barn som mottar spesialpedagogisk hjelp, slik at det utvikles større sammenheng mellom det ordinære opplegget og det spesialpedagogiske (Øen, 2017). Hvis den spesialpedagogiske kompetansen i større grad kan være en del av barnehagens praksisfellesskap kan den individuelle læringsstøtten sikres gjennom barnets deltakelse i inkluderende læringsfellesskap (Nevøy, 2007).

6.3. Samarbeidets påvirkning på mulighetsbetingelser for barnets deltakelse

Analysen viser at både pedagogiske ledere og støtte-/spesialpedagoger beskriver deltakelse i fellesskapet for barn som mottar spesialpedagogisk hjelp som et overordnet mål. Dette stemmer med Nilsen og Jensen (2010) sin studie, der det framkom at barnehagepersonalet og spesialpedagogene delte synet på betydningen av barnets deltakelse, selv om mye av den spesialpedagogiske hjelpen i praksis ble organisert ut av fellesskapet.

De pedagogiske ledernes fortellinger fra praksis kan tyde på at det er få refleksjoner rundt hvordan det allmennpedagogiske tilbudet kan tilrettelegges for at alle barn skal kunne delta på egne premisser. Flere deltakere beskrev at individuell trening ble brukt for å gjøre barnet bedre forberedt til å mestre aktiviteter planlagt for gruppa. Den ene pedagogiske lederen la vekt på at organiseringen med liten gruppe sammen med spesialpedagogen ga mulighet til å bygge relasjoner med andre barn. Åmot (2018) hevder spesialpedagogiske tiltak ut av gruppa tradisjonelt har vært preget av ferdighetstrening og kvalifiseringsdomenet, og økt fokus i spesialpedagogiske tiltak på å bygge relasjoner kan bidra til et mer inkluderende læringsmiljø i barnehagen. Spesialpedagogene opplever selv å ha en endret rolle i forhold til spesialpedagogisk hjelp, men møter ulike forventninger om hva den spesialpedagogiske hjelpen skal innebære i barnehagene. Det er tydelig varierende og delvis manglende rutiner for avklaring av forventninger og roller, noe som påvirker organiseringen av den spesialpedagogiske hjelpen, og barnets mulighetsbetingelser for deltakelse i barnegruppa.

Samtaler om forventninger til og felles forståelse for hva samarbeid innebærer kan ofte være fraværende i tverrfaglig samarbeid (Nilsen & Jensen, 2010). I et tverrfaglig samarbeid er det vesentlig at felles faglige mål avklares. Samarbeid krever trygghet i egen fagkompetanse, samtidig med en felles kompetanse om og felles forståelse av samarbeidet (NOU 2009: 18). En av spesialpedagogene trekker fram at en betingelse for å kunne komme i posisjon til å veilede er egen evne til å kunne møte de ulike pedagogiske lederne på forskjellige måter, noe hun hadde lært gjennom erfaring i rollen. Evnen til samarbeid tas ofte for gitt, men krever høy kompetanse på mellommenneskelig kommunikasjon. Samarbeidskompetanse må opparbeides, og dreier seg både om strukturelle og personlige faktorer. Godt samarbeid fordrer at man er villig til å lære om og av hverandre, og se sin egen kompetanse og sitt eget perspektiv som en av flere brikker i helheten (Mørland, 2017).

Analysen viser at det i første rekke er tid som trekkes fram som en begrensning for avklaring av forventninger og roller. I den barnehagen der barnet er mest ut av gruppa med spesialpedagogen ser ikke den pedagogiske lederen behov for avklaring av roller. Det kan synes som behovet for avklaring oppleves større når man i større grad deler felles praksis. I kommunen der støttepedagogen har alle barnets timer til spesialpedagogisk hjelp er det faste rutiner for avklaring av forventninger og roller. Hun beskriver egen tilhørighet i barnehagen som utgangspunkt for å kunne bidra til at personalet i barnehagen møter barnet på en måte som øker barnets muligheter for deltakelse i fellesskapet. Hennes bidrag inn i fellesskapet bygde tillit til personalet. Mørland (2017) reflekterer over om det å bygge opp tillitten i

tverrfaglig samarbeid kan bidra til å styrke kvaliteten i tilbudet til barn som har behov for ekstra støtte. Samarbeid som preges av tillit og en opplevelse av trygghet bidrar til at man kan bygge på hverandres arbeid, og flere mulighetsrom for deltakelse kan åpnes.

Spesialpedagogene i studien er opptatt av å få mulighet til å veilede hele avdelingspersonalet, primært gjennom møter der de utfordringer og tiltak blir diskutert. Utgangspunktet for dette er muligheten til å påvirke hvordan personalet støtter barnet i hverdagen, noe som kan gi grunnlag for økt deltakelse for barnet i barnefellesskapet. Samarbeidslæring er i tråd med Florian og Spratt (2013) sitt rammeverk for å utforske inkluderende praksis, og det å endre tenkemåte fra at inkludering gjelder «de fleste og noen» til «alle». Ulike yrkesgrupper kan utarbeide nye måter å samarbeide på, og reflektere over felles praksis. En aktiv profesjonsutøver bør være villig til å jobbe med og gjennom andre. Inkluderende prosesser forutsetter deltakelse for alle, både for barn og voksne. De voksnes deltakelse i aktiv og samarbeidsorientert læring om inkluderende prosesser vil kunne øke barnas muligheter for deltakelse. Samarbeidsorientert læring mellom ulike fagpersoner kan innebære å ønske velkommen og anerkjenne hverandres kompetanse og erfaringer som en ressurs som kan berike læringsmiljøet både for voksne og barn (Florian, Black-Hawkins & Rouse, 2017).

Den ene spesialpedagogen var opptatt av de voksnes deltakelse i fellesskapet som forutsetning for barnets deltakelse i barnefellesskapet. Hun mente personalet lekte for lite med barna, og prøvde å være en modell for personalet ved å være med barna i lek. Mørland, Groven og Hoven (2017) foreslår med utgangspunkt i et aksjonsforskningsprosjekt med mål om å heve barnehagepersonalets kompetanse om lek for *alle* barn at spesialpedagogens rolle bør være brobygger mellom barn og mellom ansatte og barn. Med fokus på relasjonene kan spesialpedagogen bidra med sin kunnskap inn mot alle barns rett til deltakelse i barnehagefellesskapet. Å se spesialpedagogisk hjelp som noe medlemmene i barnehagens praksisfellesskap har som felles oppgave gir muligheter for at de ulike aktørene kan bidra med sin kompetanse inn i en felles fortolkning av oppgaven. Det krever en kontinuerlig forhandling om mening der alle medlemmene bidrar i felles praksis (Wenger, 1998). Når spesialpedagogene bidrar med sin kunnskap om barn med spesielle behov inn i fellesskapet kan de sammen med barnehagens personale utvikle et læringsmiljø som ivaretar mangfoldet av barn, og støtter barnas deltakelse i fellesskapet. Dette kan føre til at det spesialpedagogiske tilbudet i større mulig grad blir en integrert del av det allmennpedagogiske tilbudet, som i prinsippet skal tilpasses hvert enkelt barn i gruppa (Helland, 2012). Dette vil dermed kunne muliggjøre alle barns deltakelse i fellesskapet.

Studiens analyse bygger på data fra seks intervju, noe som kan sies å være et relativt lite antall. Studien har ikke hatt som mål å trekke statistiske slutninger, men å få fram deltakernes erfaringer med og tanker om dette samarbeidet for å utvikle kunnskap om temaet. Studiens tema tar utgangspunkt i et felt der deler av aktørenes kompetanse i liten grad blir satt ord på, og dette kan påvirke den kunnskapen som utvikles gjennom intervjuene. En observasjons-studie kunne gitt annen kunnskap om hvordan dette samarbeidet skaper mulighetsbetingelser for barns deltakelse.

I rapporten fra ekspertutvalget for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging ledet av Nordahl (2018) under forslag til et helhetlig pedagogisk system trekkes det fram en kommune som har organisert den spesialpedagogiske ressursen på en annen måte. I denne kommunen er det i hver barnehage tilsatt en spesialpedagog som kjenner alle barna, som observerer, veileder og er en direkte ressurs for barnas læring og utvikling. Det hadde vært spennende å forske på denne organiseringen i lys av Wenger (1998) sin teori om praksisfellesskap, med tanke på spesialpedagogens rolle og om dette påvirker mulighetsbetingelsene for deltakelse i barnefellesskapet for barn som mottar spesialpedagogisk hjelp.

Kolle (2017) setter fokus på styrernes opplevelse av å ha liten innflytelse på hvordan den spesialpedagogiske hjelpen blir gitt når spesialpedagogene tilhører en annen virksomhet. På bakgrunn av analysen kan det sies å være behov for forskning på virksomhetsleder i barnehage og leder for styrket barnehagetilbud sine roller for å bidra til samarbeid mellom aktørene og rammeplanens føring om deltakelse for barn som mottar spesialpedagogisk hjelp.

I diskusjonen har mønsteret som kom fram gjennom studiens analyse blitt drøftet i lys av Wenger (1998) sin teori om praksisfellesskap. Bruk av denne teorien og de tre dimensjonene som kjennetegner praksisfellesskap ga mulighet til å konkretisere betingelser for samarbeid mellom de ulike aktørene og hvordan samarbeidet skaper mulighetsbetingelser for deltakelse i barnefellesskapet for barn som mottar spesialpedagogisk hjelp.

Gjensidig engasjement kan skape tilhørighet og bygge relasjoner mellom aktørene. Engasjert forskjellighet kan føre til at aktørene bidrar med sine ulike kompetanser, og spesialpedagogen kan bidra med sin kunnskap inn i utviklingen av relasjoner mellom individer i barnehagen. Dette forutsetter at roller og forventninger avklares. Å legge til rette for felles engasjement er et ledelsesansvar, og dette utfordres når støtte-/spesialpedagogen kommer utenfra. Å se på spesialpedagogisk oppfølging som en *felles virksomhet* eller oppgave forutsetter en felles fortolkning av oppgaven. En individuell utviklingsplan kan være en felles plattform for

utvikling av felles fortolkning, der hele personalet deltar. Forventningen om spesialpedagogen som ekspert utfordrer mulighetene for å se på oppgaven som felles. Det at støtte-/spesialpedagogen tilhører en annen virksomhet kan begrense følelsen av tilhørighet og det å se på seg selv som en del av barnehagens praksisfellesskap. Det er et ledelsesansvar at det skapes rom for medlemmene i praksisfellesskapet til å utvikle *felles repertoar*. Utvikling av et felles repertoar utfordres av diskurser og forventninger om tradisjonell organisering av den spesialpedagogiske hjelpen. De begrepene og den måten barn og tiltak beskrives påvirker de ulike aktørenes handlinger. Dette krever bevissthet rundt bidrag inn mot et felles repertoar.

Mulighetsbetingelser omfatter både forhold som muliggjør eller som begrenser barns deltakelse (Hillesøy, 2016b), noe som beskrives gjennom diskusjonen. Deltakelse i barnefellesskapet for barn som mottar spesialpedagogisk hjelp kan begrenses av at aktørene i samarbeidet oppfatter den spesialpedagogiske hjelpen som noe adskilt fra det allmennpedagogiske tilbudet. Analysen viser at aktørene i samarbeidet da opplever mindre behov for dialog og forhandling av mening om oppgaven, fordi oppgaven ikke blir oppfattet som et felles prosjekt. Deltakelse i barnefellesskapet muliggjøres når samarbeidet bærer preg av at spesialpedagogisk hjelp betraktes som en felles oppgave, der aktørene viser felles engasjement, forhandler om mening med oppgaven og utvikler et felles repertoar. Analysen viser at dette kan utfordres når spesialpedagogen kommer fra en annen virksomhet.

Barnehagen er en lærende organisasjon, og ledelsen har avgjørende betydning for barnehagens utvikling av et inkluderende læringsmiljø (Ainscow & Sandill, 2010). Virksomhetsledere i barnehage har ansvar for å lede arbeidet med realiseringen av rammeplanens føring om deltakelse for barn som mottar spesialpedagogisk hjelp. For at spesialpedagogen skal kunne bidra med sin kompetanse inn mot barnehagens kultur i samarbeid med personalet, bør spesialpedagogen regnes som en del av barnehagens praksisfellesskap. Dette krever en bevisstgjøring rundt rollen, hos spesialpedagogen selv, barnehagen, og virksomhetenes ledere.

Hvis målet om barnets deltakelse i barnefellesskapet skal realiseres kan spesialpedagogisk hjelp fortolkes som en felles oppgave i barnehagens praksisfellesskap, der støtte-/spesialpedagogen er medlem og bidrar med sin kunnskap inn mot et inkluderende læringsmiljø.

7. Konklusjon

Denne studien har hatt som formål å utvikle kunnskap om hvordan samarbeidet mellom pedagogiske ledere og støtte-/spesialpedagoger skaper mulighetsbetingelser for deltakelse i barnefellesskapet for barn som mottar spesialpedagogisk hjelp. Mulighetsbetingelser omfatter forhold som muliggjør eller begrenser barnets deltakelse.

Å se på barnehagefellesskapet som et praksisfellesskap med støtte-/spesialpedagogene som medlem kan gi dem mulighet til å bidra med kunnskap som påvirker barnehagens prosesser med å skape et inkluderende læringsmiljø. Dette kan muliggjøre barnets deltakelse i fellesskapet. Når støtte-/spesialpedagogen kommer fra en annen virksomhet kan dette utfordre deres deltakelse i praksisfellesskapet, da de ikke nødvendigvis regnes som medlem av barnehagens praksisfellesskap. Å legge til rette for samarbeid om spesialpedagogisk hjelp mellom de ulike aktørene, samt barnehagens utvikling av et inkluderende læringsmiljø er et ledelsesansvar. Samarbeid på tvers av virksomheter utfordrer barnehagen som lærende organisasjon hvis ikke støtte-/spesialpedagogen får mulighet til å bidra inn med sin kunnskap. Samarbeidet mellom de ulike aktørene utfordres i tillegg ved at forventninger til roller i liten grad avklares. En forventning om en tradisjonell organisering av den spesialpedagogiske hjelpen ser ut til å gi mindre felles praksis, og mindre mulighet for felles meningsfortolkning av oppgaven med spesialpedagogisk hjelp. Virksomhetenes ledere kan bidra til at roller og forventninger avklares, og lede arbeidet med realisering av rammeplanens føring om deltakelse i barnegruppa og i det allmennpedagogiske tilbudet for barn som mottar spesialpedagogisk hjelp.

Samarbeidet mellom pedagogiske ledere og støtte-/spesialpedagoger kan sies å påvirke barn som mottar spesialpedagogisk hjelp sine mulighetsbetingelser for deltakelse i barnefellesskapet. Et samarbeid der man oppfatter det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske som ulike og adskilte oppgaver kan begrense barnets muligheter til deltakelse i gruppa. Et samarbeid der spesialpedagogiske tiltak oppfattes som en felles oppgave kan bidra til et inkluderende læringsmiljø i barnehagen, der barnets behov for støtte i større grad sikres gjennom deltakelse i fellesskapet. Å utvikle samarbeid om spesialpedagogisk hjelp mellom ulike aktører på tvers av virksomheter er utfordrende. De tre dimensjonene som kjennetegner praksisfellesskap, gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoar, kan bidra til utvikling av samarbeidet og dermed skape mulighetsrom for deltakelse i fellesskapet i for barn som mottar spesialpedagogisk hjelp.

Litteraturliste

- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). Making school improvement inclusive. I M. Ainscow (Red.), *Improving schools, developing inclusion* (s. 147-172). London: Routledge.
- Ainscow, M. & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416.
- Arnesen, A.-L. (2017a). Inkludering i det utdanningspolitiske barnehagelandskapet. I A. Arnesen (Red.), *Inkludering: Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (2. utg., s. 69-89). Oslo: Universitetsforlaget.
- Arnesen, A.-L. (2017b). Inkludering. I A.-L. Arnesen (Red.), *Inkludering: Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (2. utg., s. 19-35). Oslo: Universitetsforlaget.
- Arnesen, A.-L., Andresen, R., Larsen, A. S., Solli, K.-A., Kolle, T. & Ulla, B. (2008). Barnehagens arbeid med inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne i et profesjonsperspektiv. *Norges Forskningsrad (NFR): Praksisrettet FOU (søknad og prosjektbeskrivelse)*.
- Arnesen, A.-L. & Simonsen, E. (2011). Spesialpedagogikk - merkevare i epistemisk drift? Refleksjoner i et barnehageperspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(02), 115-127.
- Arnesen, A.-L. & Solli, K.-A. (2009). Spesialpedagogiske tiltak i barnehagen skjer ofte ureflektert. *Første Steg*, (3), 36-38.
- Barnehageloven. (2005). *Lov 17. juni 2005 nr. 64 om barnehager (barnehageloven) med forskrifter og departementets merknader til bestemmelsene*. Oslo. Hentet fra <https://lovdata.no/lov/2005-16-17-64>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Børhaug, K., Brennås, H. B., Fimreite, H., Havnes, A., Hornslien, Ø., Moen, K. H., ... Bøe, M. (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv - et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Florian, L., Black-Hawkins, K. & Rouse, M. (2017). *Achievement and inclusion in schools*. New York, NY: Routledge.
- Florian, L. & Spratt, J. (2013). Enacting Inclusion : A Framework for Interrogating Inclusive Practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119-135. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111>
- Frønes, I. (2010). *De likeverdige: om sosialisering og de jevnaldrendes betydning* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Groven, B. (2017). Organisering av spesialpedagogisk hjelp i barnehagen: ordninger, begrunnelser og dilemmaer. I E. J. Lyngseth & B. Mørland (Red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom* (s. 73-91). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Groven, B. & Rostad, A. M. (2017). Forebygging og tidlig innsats - en historisk, ideologisk og teoretisk innramming. I E. J. Lyngseth & B. Mørland (Red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom* (s. 20-47). Oslo: Gyldendal.
- Helland, S. (2012). Spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 594-611). Oslo: Cappelen Damm.
- Hillesøy, S. (2016a). The Contribution of Support Teachers in Facilitating Children's Peer Interactions. *International Journal of Early Childhood*, 48(1), 95-109. <https://doi.org/10.1007/s13158-016-0157-1>

- Hillesøy, S. (2016b). *Et vanlig barn i en vanlig barnehage? Vilkår for deltakelse i barnefellesskap for de yngste barna med cochleaimplantat i barnehagen* (Doktoravhandling). Universitetet i Stavanger.
- Hillesøy, S. & Ohna, S. E. (2014). Barnehagepersonalets refleksjoner om vilkår for deltakelse for barn med cochleaimplantat. *Spesialpedagogikk*, 79(7), 46-59.
- Kirkebæk, B. (2010). *Almagt og afmagt : specialpedagogikkens holdninger, handlinger og dilemmaer*. København: Akademisk Forlag.
- Kolle, T. (2017). Styrernes betydning i samarbeid om inkludering. I A. Arnesen (Red.), *Inkludering: Perspektiver på barnehagefaglige praksiser* (2. utg., s. 161-183). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006-2007). ... *og ingen stod igjen: Tidlig innsats for livslang læring* (St. meld. nr. 16). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2015-2016). *Tid for lek og læring* (Meld. St. 19 2015-2016). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Marinósson, G. L., Ohna, S. E. & Tetler, S. (2007). Delagtighedens pædagogik. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 44(3), 236-263.
- Maxwell, J. A. (2008). Designing a qualitative study. *The SAGE handbook of applied social research methods*, 2, 214-253.
- Mørland, B. (2017). Samarbeid på tvers for barnets beste i lys av tillit. I E. J. Lyngseth & B. Mørland (Red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom* (s. 202-218). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Mørland, B., Groven, B. & Hoven, G. (2017). Lek i spesialpedagogisk arbeid. I E. J. Lyngseth & B. Mørland (Red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom* (s. 113-133). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utg.). Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Nevøy, A. (2007). *En analyse av spesialpedagogikkens institusjonelle selvforståelse* (Doktoravhandling). Universitetet i Stavanger.
- Nilsen, A. C. E. & Jensen, H. C. (2010). *Samarbeid til barnets helhetlige utbytte? En case-basert studie av samarbeidet rundt barnehagebarn med individuell plan* (FOU-rapport nr. 3). Kristiansand: Agderforskning.
- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C., Hennestad, B., Wang, M., Martinsen, J. & Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU 2009: 18. *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Rambøll. (2011). *Kartlegging av spesialpedagogisk hjelp i barnehagen etter Opplæringsloven § 5-7 : rapport*. Oslo: Rambøll Management Consulting.
- Ricoeur, P. (1981). The model of the text: meaningful action considered as a text. I J. B. Thompson (Red.), *Paul Ricoeur. Hermeneutics and the human sciences. Essays on language, action and interpretation* (s. 197-221). Cambridge: Cambridge University Press.
- Simonsen, E. (2012). Spesialpedagogisk profesjonsutøvelse i barnehagen. I A. Arnesen (Red.), *Inkludering : perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s. 214-227). Oslo: Universitetsforl.
- Simonsen, E. & Kristoffersen, A.-E. (2017). Fellesskapets fordeler og forutsetninger - utfordringer for den spesialpedagogiske profesjonen. I A. Arnesen (Red.), *Inkludering : perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (2. utg., s. 229-250). Oslo: Universitetsforl.

- Solli, K.-A. (2010). Inkludering og spesialpedagogiske tiltak–motsetninger eller to sider av samme sak. *Tidsskriftet FOU i praksis*, 4(1), 27-45.
- Solli, K.-A. (2017). Inkludering i barnehagen i lys av forskning. I A. Arnesen (Red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (2. utg., s. 36-68). Oslo: Universitetsforlaget.
- Säljö, R. (2016). *Læring : en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Tangen, R. (2012). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk - en introduksjon. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 17-30). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tveitnes, M. S. (2018). *Sakkyndighet med mål og mening: En analyse av sakkyndighetens institusjonaliserte kjennetegn; et grunnlag for refleksjon og endring* (Doktoravhandling). Universitetet i Stavanger.
- UH-Fakultetet. (2018). *Forvaltning av forskningsdata: Retningslinjer for behandling og oppbevaring av forskningsdata med personopplysninger i studentprosjekter*. Universitetet i Stavanger.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Veilederen for spesialpedagogisk hjelp*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialpedagogisk-hjelp/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). Tall og analyse av barnehager 2017. Hentet 26.01.19 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/tall-og-analyse-av-barnehager-2017/>
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (1999). En social teori om læring. I K. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Mesterlære, læring som sosial praksis* (s. 151-161). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Øen, K. (2017). En spesialpedagogisk arbeidsmodell. *Spesialpedagogikk*, 81(01), 4-13.
- Åmot, I. (2017). Kartleggingens mangfoldighet og nødvendighet. I E. J. Lyngseth & B. Mørland (Red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom* (s. 134-150). Oslo: Gyldendal.
- Åmot, I. (2018). Inkludering i barnehagens spesialpedagogiske virksomhet. I S. Østrem (Red.), *Barnehagen som samfunnsinstitusjon* (s. 124-142). Oslo: Cappelen Damm.
- Åmot, I. & Mørland, B. (2017). Kronikk: Barns rett til spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Spesialpedagogen må bli en del av barnehagens grunnbemanning. Hentet fra <https://www.adressa.no/meninger/kronikker/2017/08/28/Barns-rett-til-spesial-pedagogisk-hjelp-i-barnehagen-15186118.ece>

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 2: Informasjonsskriv/samtykkeerklæring

Vedlegg 3: Intervjuguide pedagogiske ledere

Vedlegg 4: Intervjuguide støtte-/spesialpedagoger

Vedlegg 5: Tankekart over koding og tematisering i fase 3 i analyseprosessen

Vedlegg 6: Tankekart over tematisering i fase 4 i analyseprosessen

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen og vilkår for deltakelse: En analyse av samarbeidet mellom pedagogisk leder og støttepedagog/spesialpedagog.

Referansenummer

985760

Registrert

19.12.2018 av Anette Lykke - a.lykke@stud.uis.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Marieke Bruin, marieke.bruin@uis.no, tlf: 51833569

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Anette Lykke, a.lykke@stud.uis.no, tlf: 95233178

Prosjektperiode

15.12.2018 - 30.09.2019

Status

31.01.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

31.01.2019 – Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 31.1.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

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

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.9.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er

en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lisa Lie Bjordal
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vil du delta i forskningsprosjektet

SAMARBEID OM SPESIALPEDAGOGISK HJELP I BARNEHAGEN?

Dette er en invitasjon om å delta i et forskningsprosjekt som undersøker hva pedagogiske ledere og støttepedagoger/spesialpedagoger forteller om samarbeid rundt barn som mottar spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Formålet er å kunne bidra til bedre vilkår for deltakelse for barn som mottar spesialpedagogisk hjelp. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Rammeplanen for barnehagen legger føringer for at barn som mottar spesialpedagogisk hjelp skal inkluderes i barnegruppen og i det allmennpedagogiske tilbudet. Dette fordrer et nært samarbeid mellom barnehagen og den som gir den spesialpedagogiske hjelpen. Gjennom intervju med pedagogiske ledere og støttepedagoger/spesialpedagoger søker studien kunnskap om informantenes erfaringer med og tanker om dette samarbeidet, og hvordan samarbeidet kan legge til rette for en helhetlig praksis rundt barn som mottar spesialpedagogisk hjelp. Prosjektet er en mastergrad-studie innen Utdanningsvitenskap, fagprofil spesialpedagogikk, ved Universitetet i Stavanger. Studien vil omfatte ca. 6 individuelle intervju.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Studien søker primært pedagogiske ledere og støttepedagoger/spesialpedagoger i barnehage.

Hva innebærer det for deg å delta?

Studiens deltakere vil få informasjon om studiens tema og formål, og hvordan resultatene er tenkt brukt. Deltakelse innebærer å delta i et intervju, med varighet på ca. 45 minutter. Spørsmålene vil omhandle samarbeid mellom pedagogiske ledere og støttepedagoger/spesialpedagoger i barnehagen, og hvordan dette samarbeidet påvirker vilkår for deltakelse for barn som mottar spesialpedagogisk hjelp. Støttepedagogene/spesialpedagogene som intervjues skal ikke jobbe i samme barnehage som de pedagogiske lederne som intervjues. Deltakernes taushetsplikt skal overholdes under intervjuet. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Forvaltningen av dataene følger retningslinjene for behandling og oppbevaring av forskningsdata med personopplysninger i studentprosjekter ved Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora ved UiS (2018). Data lagres i kryptert form og det er kun student som har tilgang til data. Veileder har innsyn. Alle data slettes ved prosjektets avslutning. Personopplysninger vil avidentifiseres, og lydopptak krypteres. Kodetøkkel for materiale som kan brukes til å identifisere personer oppbevares separat fra det øvrige materialet. Datamaskin som brukes i behandlingen av personopplysningene er beskyttet med relevante

sikkerhetsmekanismer konform overfor nevnte retningslinjer. Sikkerhetskopier av datamaterialet vil bli nedlåst i kryptert form på ekstern harddisk.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2019, og alt datamateriale vil bli slettet etter at oppgaven er evaluert senest 30.09.19.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Stavanger ved prosjektansvarlig Marieke Bruin (marieke.bruin@uis.no) eller student Anette Lykke (a.lykke@stud.uis.no).
- Vårt personvernombud: Kjetil Dalseth (personvernombud@uis.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvertjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Samarbeid om spesialpedagogisk hjelp i barnehagen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, senest 30.09.19.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

SAMARBEID OM SPESIALPEDAGOGISK HJELP I BARNEHAGEN

Intervju med pedagogiske ledere

Innledende spørsmål:

- Hvor lenge har du jobbet som pedagogisk leder? Hvilken aldersgruppe har du på avdelingen dette året?
- Hvor mange barn på din avdeling mottar spesialpedagogisk hjelp?
- Hvor mange timer spesialpedagogisk hjelp har hvert barn?

Samarbeid med støtte-/spesialpedagog:

- Kan du si noe om former for samarbeid mellom dere, samt hyppighet og innhold? (Samarbeider dere om utforming og oppfølging av barnets IUP?)
- Hvordan vil du beskrive din rolle og dine ansvarsområder når det gjelder barn som mottar spesialpedagogisk hjelp?
- Hva opplever du er støtte-/spesialpedagogens rolle og ansvarsområder?
- Hvilke forventninger har du til støtte-/spesialpedagog? (I hvilken grad blir forventninger avklart i begynnelsen av samarbeidet? I hvilken grad er selve samarbeidet tema mellom deg og spesialpedagog?)
- Opplever du at du og støtte-/spesialpedagog kan lære av hverandre i hverdagen i barnehagen? På hvilken måte?
- Hva vil du si er viktig for å få til et godt samarbeid med støtte-/spesialpedagog?
- Hva tenker du er målet for samarbeidet med støtte-/spesialpedagog?

Organisering:

- Kan du fortelle litt om hvordan de spesialpedagogiske tiltakene er organisert?
- På hvilken måte samarbeider du og støtte-/spesialpedagog om organisering av hvor den spesialpedagogiske hjelpen gis?
- Hva tenker du om måten den spesialpedagogiske hjelpen er organisert på?
- Hva tenker du om betydningen av deltakelse i fellesskapet for barn som mottar spesialpedagogisk hjelp? (På hvilken måte kan du og spesialpedagog bidra til bedre vilkår for barnets deltakelse i fellesskapet?)

Utfordringer barnet møter:

- Opplever du at du og støtte-/spesialpedagog har felles forståelse av de utfordringer barnet møter, og hvilke tiltak som kan støtte barnet? (Hvilken forståelse opplever du at resten av personalet har av utfordringer barnet møter, og egen rolle?)
- Opplever du at du kan påvirke det spesialpedagogiske tilbudet? På hvilken måte?
- Tenker du at de utfordringene og behovene som beskrives for barnet som mottar spesialpedagogisk hjelp påvirker planleggingen og gjennomføringen av det pedagogiske opplegget for hele gruppa? På hvilken måte?
- I hvilken grad vil du si at de spesialpedagogiske tiltakene retter seg mot barnet og i hvilken grad mot miljøet rundt barnet?
- Hva tenker du om din egen kompetanse på utfordringer barnet møter og tiltak som vil støtte barnet? Hvordan bidrar du med din kompetanse i samarbeidet?
- Hva tenker du om støtte-/spesialpedagogens kompetanse på utfordringer barnet møter og tiltak som vil støtte barnet? (Gir spesialpedagog veiledning til personalet? På hvilken måte kan din kompetanse og spesialpedagogens kompetanse utfylle hverandre?)

Avslutning:

- Hvis du skulle gitt et godt råd å til andre pedagogiske ledere om samarbeid med støtte-/spesialpedagog rundt barn som mottar spesialpedagogisk hjelp, hva skulle det vært?
- Er det andre ting du tenker på når det gjelder samarbeidet omkring barn som mottar spesialpedagogisk hjelp?

SAMARBEID OM SPESIALPEDAGOGISK HJELP I BARNEHAGEN

Intervju med støtte-/spesialpedagog

Innledende spørsmål:

- Hvor lenge har du jobbet som støtte-/spesialpedagog?
- Hvor mange barn gir du spesialpedagogisk hjelp dette barnehageåret?
- Hvor mange barnehager er du i dette barnehageåret?
- Hvor mange timer spesialpedagogisk hjelp har hvert barn?

Samarbeid med pedagogiske ledere:

- Kan du si noe om former for samarbeid mellom deg og pedagogisk leder, samt hyppighet og innhold? (Har barna IUP? Samarbeider dere om utforming og oppfølging av barnets IUP?)
- Hvordan vil du beskrive din rolle og dine ansvarsområder når det gjelder barn som mottar spesialpedagogisk hjelp?
- Hva opplever du er pedagogisk leder sin rolle og ansvarsområder?
- Hvilke forventninger har du til de pedagogisk leder? (I hvilken grad blir disse forventningene avklart i begynnelsen av samarbeidet? I hvilken grad er selve samarbeidet tema mellom deg og pedagogisk leder?)
- Opplever du at du og pedagogisk leder kan lære av hverandre i hverdagen i barnehagen? På hvilken måte?
- Hva vil du si er viktig for å få til et godt samarbeid med pedagogisk leder?
- Hva tenker du er målet for samarbeidet med pedagogisk leder?

Organisering:

- Kan du fortelle litt om hvordan de spesialpedagogiske tiltakene er organisert?
- På hvilken måte samarbeider du og pedagogisk leder om organisering av hvor den spesialpedagogiske hjelpen gis?
- Hva tenker du om måten den spesialpedagogiske hjelpen er organisert på?
- Hva tenker du om betydningen av deltakelse i fellesskapet for barn som mottar spesialpedagogisk hjelp? (På hvilken måte kan du og pedagogisk leder bidra til bedre vilkår for barnets deltakelse i fellesskapet?)

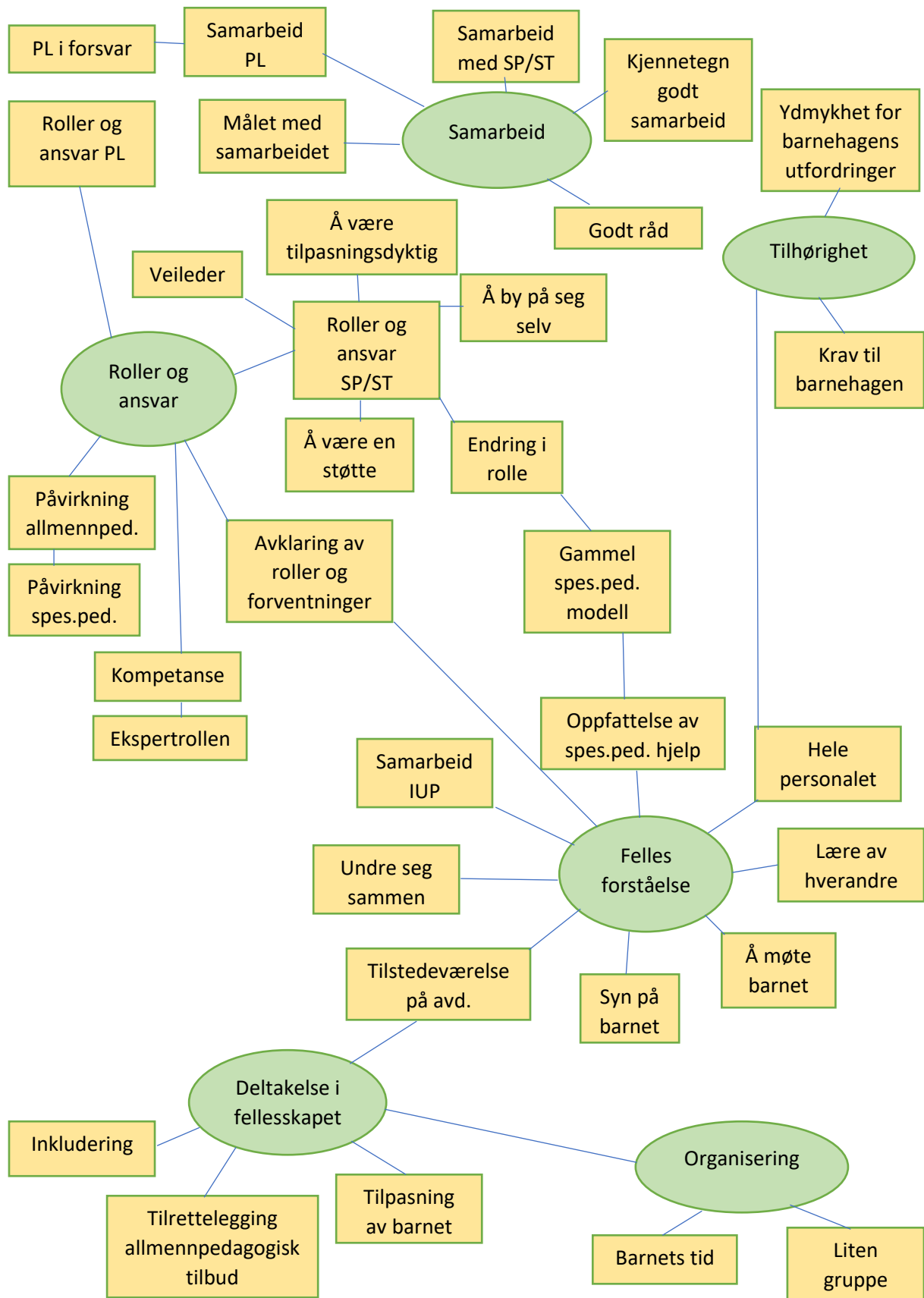
Utfordringer barnet møter:

- Opplever du at du og pedagogisk leder har felles forståelse av de utfordringer barnet møter, og hvilke tiltak som kan støtte barnet? (Hvilken forståelse opplever du at resten av personalet har av utfordringer barnet møter, og egen rolle?)
- Opplever du at du kan påvirke det allmennpedagogiske tilbudet til hele gruppa? På hvilken måte? (Opplever du at de utfordringene og behovene som beskrives for barn som mottar spesialpedagogisk hjelp påvirker planleggingen og gjennomføringen av det pedagogiske opplegget for hele gruppa?)
- I hvilken grad vil du si at de spesialpedagogiske tiltakene retter seg mot barnet og i hvilken grad mot miljøet rundt barnet?
- Hva tenker du om egen kompetanse på utfordringer barnet møter og tiltak som vil støtte barnet? (Hvordan bidrar du med din kompetanse i samarbeidet? Veileder du personalet i barnehagen?)
- Hva tenker du om pedagogisk leders sin kompetanse på utfordringer barnet møter og tiltak som vil støtte barnet, og på å ivareta mangfoldet i barnegruppa? (På hvilken måte kan din kompetanse og pedagogisk leder sin kompetanse utfylle hverandre?)

Avslutning:

- Hvis du skulle gitt et godt råd til andre støtte-/spesialpedagoger om samarbeid med pedagogisk leder rundt barn som mottar spesialpedagogisk hjelp, hva ville det vært?
- Er det andre ting du tenker på når det gjelder samarbeidet omkring barn som mottar spesialpedagogisk hjelp?

Vedlegg 5: Tankekart over koding og tematisering i fase 3 i analyseprosessen



Vedlegg 6: Tankekart over tematisering i fase 4 i analyseprosessen

