



Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram:  
Master i Utdanningsvitenskap – profil  
Spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2020

Åpen

Forfatter: Anja Thorsen

.....  
(signatur forfatter)

Veileder: Stein Erik Ohna

Tittel på masteroppgaven: Tverrfaglig samarbeid mellom barnehagen og PP-tjenesten for inkluderende praksiser.

Engelsk tittel: Interdisciplinary collaboration between kindergarten and Educational-Psychological Service for inclusive practices.

Emneord:  
Inkludering  
Tverrfaglig samarbeid  
Inkluderende praksiser  
Barnehage  
PP-tjenesten

Antall ord: 35 878  
+ vedlegg/annet: 2 591

Stavanger, 10. juni 2020  
dato/år

## FORORD

To år på master i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger er snart ved veis ende. Dette har vært en spennende, til tider krevende, men ikke minst lærerik reise.

Det er flere som har bidratt til at dette masterprosjektet har blitt til og fortjener en takk. For det først vil jeg takke informantene for velvillighet og imøtekommenhet – uten dere hadde ikke prosjektet vært mulig. Videre vil jeg takke Mette for å tilrettelegge for deltids jobb kombinert med fulltids masterstudiet, og for gode samtaler og refleksjoner. Jeg er også takknemlig for nye vennskap studielivet har gitt. Inger-Silje, Linn Terese og Hanne – uten dere hadde mange spørsmål og utfordringer forblitt et større hodebry.

En spesiell takk går til professor Stein Erik Ohna ved Universitetet i Stavanger, som i over et halvt år har veiledet meg gjennom dette masterprosjektet. Du har delt av din kunnskap og erfaring, vært engasjert og gitt konstruktive tilbakemeldinger. Dine bidrag har åpnet opp refleksjoner som har bidratt til at jeg har sett nye muligheter i teksten.

Familien fortjener også en stor takk. Thomas, uten din tålmodighet og støtte hadde ikke dette latt seg gjennomføre. Takk også til mine tre barn, Christer, Tilde og Hanna, for overbærenhet med min begrensede tilstedeværelse den siste tiden. Min bror, Tom, fortjener også en takk i denne sammenheng, for alltid å stille opp ved små eller større utfordringer innen datateknologiens verden. Få tastetrykk for deg, tilsvarer timer med hodebry for meg.

Det må nevnes at mens jeg har vært oppslukt med masterprosjektet, har verden opplevd koronapandemien. Dette har hatt store konsekvenser for Norge og verdenssamfunnet. Nedstengning, sosial isolering og strenge hygieniske tiltak for å nevne noen. Gradvis vender vi tilbake til den hverdagen vi kjenner, selv om vi fremdeles må ta våre forhåndsregler. For arbeidet med denne masteren har stengt universitetsbibliotek i deler av tiden vært den største konsekvensen, som i den store sammenheng er en liten konsekvens. Det har blitt brukt digitale ressurser der det har vært mulig, men det har i noen tilfeller vært utfordrende å få tilgang på den nyeste faglitteraturen og førstehåndskilder.

Nå når denne reisen snart er ved veis ende, ser jeg frem til en god og fortjent sommer med familie og venner, for til høsten å jobbe fulltid som spesialpedagog i barnehagefeltet!

Sandnes, juni 2020

Anja Thorsen

## **SAMMENDRAG**

Dette masterprosjektet har satt søkelyset på hvilke erfaringer informantene hadde omkring et tverrfaglig samarbeidsprosjekt mellom en barnehage og PP-tjenesten, og muligheten som ligger i det tverrfaglige samarbeidet for å utvikle inkluderende praksiser.

Problemstillingen:

*Hvordan kan et tverrfaglig samarbeidsprosjekt mellom barnehagen og PP-tjenesten, bidra til å utvikle mer inkluderende praksiser for alle barn i barnehagens ordinære tilbud?*

Studien hadde et kvalitativt forskningsdesign, hvor intervju og observasjon ble benyttet. Det ble gjennomført seks intervjuer med to pedagogiske ledere og to fagarbeidere, samt styrer i barnehagen og barnehagens faste PP-rådgiver. Observasjonene var knyttet til et tverrfaglig møte og avdelingsmøte, i tillegg til observasjon på en barnehageavdeling.

Inkluderende praksiser ble i studien beskrevet som praksiser som blant annet ved bruk av kulturelle verktøy som tegn til tale og bilde- og symbolstøttet kommunikasjon økte barns muligheter for deltakelse i barnehagens aktiviteter. Uttrykket *vesentlig for noen, bra for alle*, kan være betydningsfullt for avdelingspersonalet for å forstå og gjenkjenne inkluderende praksiser.

Det tverrfaglige samarbeidsprosjektet mellom barnehagen og PP-tjenesten gav gode forutsetninger for barnehagens arbeid med tidlig innsats. PP-rådgiver har gjennom det tverrfaglige møtet og avdelingsmøtet veiledet avdelingspersonalet i en tidlig fase. Dette øker barnehagens forutsetninger for å utvikle mer inkluderende praksiser for alle barn i barnehagen.

Utfordringer knyttet til å utvikle inkluderende praksiser var blant annet et pedagogisk dilemma opplevd av avdelingspersonalet: hvordan ivareta fellesskapet uten at enkeltbarn ekskluderes og hvordan ivareta enkeltbarn uten at fellesskapet bryter sammen. Av avdelingspersonalet ble dette satt i sammenheng med behov for økt bemanning, men det ble også drøftet i studien om dette kunne være et uttrykk for barnehagens behov for mer spesialpedagogisk kompetanse. Når PP-tjenesten distribuerer sin spesialpedagogiske kompetanse til barnehagen gjennom det tverrfaglige samarbeidsprosjektet, øker barnehagens forutsetninger for å utvikle mer inkluderende praksiser.

Det som var særlige interessant ved dette tverrfaglige samarbeidsprosjektet, var tilretteleggingen for hele avdelingspersonalets deltakelse i direkte veiledning med PP-rådgiver. Dette er ikke en vanlig måte å systematisk organisere et samarbeid mellom barnehagen og PP-tjenesten. Denne organiseringsmåten var av vesentlig betydning for hvordan barnehagen og PP-tjenesten i samarbeid utviklet mer inkluderende praksiser, som gav barn økte muligheter for deltakelse i barnehagens ordinære tilbud.

## **ABSTRACT**

The focus of this masters project has been the experience informants had in an interdisciplinary collaboration between a kindergarten and the Educational-Psychological Service, and the opportunity that the interdisciplinary collaboration provides to develop inclusive practices.

The research question:

*How can an interdisciplinary collaboration project between the kindergarten and the Educational-Psychological Service help to develop more inclusive practices for all children in the kindergarten's regular provision?*

The study had a qualitative research design, where interviews and observations were used. Six interviews were conducted with two kindergarten teachers and two “children-and youth workers”, as well as the manager of the kindergarten and the kindergarten's allocated EP advisor. The observations were linked to an interdisciplinary meeting and a departmental meeting, as well as observation in the kindergarten.

Inclusive practices were described in the study as practices that, by using cultural tools such as signs of speech and image- and symbol-assisted communication, increased children's opportunities for participation in the kindergarten activities. The phrase *essential for some, good for all*, can be helpful for kindergarten staff to understand and recognize inclusive practices.

The interdisciplinary collaboration between the kindergarten and the EP service provides good conditions for the kindergarten's work with early intervention. Through the interdisciplinary meeting and departmental meeting where the EP advisor participated, the EP advisor has guided the kindergarten staff at an early stage. This increases the kindergarten's ability to develop more inclusive practices for all children in the kindergarten.

Challenges associated with developing inclusive practices were, among other things, an educational dilemma experienced by the kindergarten staff: how to safeguard the community without excluding individual children and how to safeguard individual children without the community breaking down. The kindergarten staff linked this to the need for increased staffing, but the study also considered whether this may have been an expression of the kindergarten's need for more specialized pedagogical competence. When the EP service transfers special educational competence to the kindergarten through the interdisciplinary

collaboration project, the ability of the kindergarten to develop more inclusive practices increased.

What was particularly interesting about this interdisciplinary collaboration project was that it enabled the entire staff's participation in direct guidance with EP advisor. This is not a common way to systematically organize a collaboration between the kindergarten and the EP service. This way of organizing was of significant importance to how the kindergarten and the EP service in collaboration developed more inclusive practices, which gave children increased opportunities for participation in the kindergarten's regular provision.

## **Innholdsfortegnelse**

FORORD.....	I
SAMMENDRAG .....	II
ABSTRACT .....	IV
1. INNLEDNING .....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	1
1.2 Studiens formål, problemstilling og forskningsspørsmål .....	2
1.3 Studiens oppbygning .....	3
2. STUDIENS KONTEKST .....	4
2.1 Inkludering.....	4
2.2 En barnehage for alle .....	5
2.2.1 Normalitet .....	6
2.2.2 Tidlig innsats.....	8
2.2.3 Bemanningsnorm og personalets kompetanse .....	9
2.3 Pedagogisk-psykologisk tjeneste .....	10
2.4 Tverrfaglig samarbeid mellom barnehagen og PP-tjenesten .....	11
2.4.1 Det tverrfaglige samarbeidsprosjektet .....	12
2.5 Oppsummering av studiens kontekst.....	12
3. TEORETISK INNRAMMING .....	14
3.1 Sentrale begrep .....	14
3.1.1 Det sosiokulturelle perspektivet.....	14
3.1.2 Praksisfellesskapet .....	15
3.1.3 Deltakelse.....	17
3.1.4 Inkluderende praksis .....	17
3.1.5 Inkluderende pedagogikk.....	18
3.1.6 Perspektiver på pedagogiske og spesialpedagogiske praksiser .....	19
3.1.7 Den lærende organisasjonen og læringsfellesskap .....	20
3.1.8 Oppsummering av sentrale begrep.....	21
3.2 «Framework for Participation».....	21
3.2.1 Hva sier Rammeplan for barnehagen om Rammeverkets hovedkategorier.....	22
3.2.2 Oppsummering «Framework for Participation» .....	24
3.3 Tidligere forskning på området .....	25
3.3.1 Samarbeid mellom barnehagen og PP-tjenesten.....	25
3.3.2 Om inkludering .....	26
3.3.3 Om PP-tjenestens arbeid .....	29
3.3.4 Oppsummering av tidligere forskning .....	30
4. METODE .....	32

4.1	Kvalitative metoder .....	32
4.1.1	Fenomenologi .....	32
4.1.2	Hermeneutikk.....	33
4.1.3	Forskerens forforståelse .....	35
4.1.4	Forskerrollen .....	35
4.2	«Å utforme en kvalitativ studie» .....	36
4.3	Studiens design .....	38
4.3.1	Utvalg.....	38
4.3.2	Intervju.....	39
4.3.3	Observasjon.....	40
4.4	Konstruksjon av data .....	41
4.5	Analyse .....	43
4.5.1	Tematisk analyse.....	44
4.5.2	Analyseprosessen.....	44
4.6	Reliabilitet og validitet .....	48
4.7	Forskningsetiske vurderinger .....	49
5.	RESULTATER .....	51
5.1	En barnehage for alle.....	51
5.1.1	«De skal kunne ha en god barnehagehverdag».....	51
5.1.2	«[Å] være pålogget fra første øyeblikk».....	53
5.1.3	Systemrettet arbeid for individet.....	56
5.1.4	Oppsummering.....	58
5.2	Inkluderende praksiser.....	59
5.2.1	«Derfor er det viktig at alle er med» .....	59
5.2.2	«Da er det for oss å finne andre ting» .....	62
5.2.3	«Hva med de andre?».....	63
5.2.4	Oppsummering.....	64
5.3	Samarbeid om utvikling av kompetanse for inkluderende praksiser.....	65
5.3.1	«Så får PPT kjennskap til hva som rører seg» .....	65
5.3.2	«Som gjør at vi vet noe om hverandre» .....	68
5.3.3	Oppsummering.....	70
6.	DRØFTING.....	71
6.1	Hvordan kan inkluderende praksiser forstås?.....	71
6.2	Tidlig innsats og tverrfaglige samarbeid .....	74
6.3	Pedagogiske praksiser, dilemma og forskyvninger .....	77
6.4	Hva kan det tverrfaglige samarbeidet tilføre barnehagen?.....	80
6.5	Studiens bidrag til praksisfeltet .....	82



6.6 Fremtidig forskning .....	83
7. KONKLUSJON .....	85
REFERANSELISTE .....	89
VEDLEGG 1 Intervjuguide .....	94
VEDLEGG 2 Observasjonsguide.....	95
VEDLEGG 3 Informasjons- og samtykkeerklæring.....	96
VEDLEGG 4 Temakart fase fem analyseprosessen .....	99
VEDLEGG 5 Godkjenning NSD .....	100

## 1. INNLEDNING

Temaet for dette masterprosjektet er inkludering i barnehagen og tverrfaglig samarbeid mellom barnehagen og PP-tjenesten. *Rammeplan for barnehagen innhold og oppgaver* sier at inkludering i barnehagen handler om tilretteleggelse for sosial deltakelse og et likeverdig tilbud (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 40). Inkludering i barnehagen handler om å øke barns muligheter for deltakelse som også vil innebære å redusere de ekskluderende praksisene. Inkludering innebærer å være en aktiv deltaker i sosiale fellesskap, og deltakelse i sosiale fellesskap har betydning for den enkeltes trivsel, læring og utvikling. I noen tilfeller vil det være utfordringer knyttet til barns deltakelse i barnehagen. Da kan det være nødvendig med et mer systematisert samarbeid mellom barnehagen og PP-tjenesten, et tverrfaglig samarbeid. PP-tjenesten er en av barnehagens nærmeste støttespillere, og en av deres oppgaver er å bistå barnehagen i tilrettelegging av barnehagetilbudet for barn med særlige behov (Barnehageloven, 2005, s. § 19c).

Vider i innledningen blir bakgrunn for valg av tema gjort rede for, studiens formål og problemstillingen presentert. Til slutt gis det en oversikt over studiens videre oppbygning.

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Norge har gjennom ratifisering av FNs barnekonvensjon (FN-Sambandet, 2019a), FNs menneskerettskonvensjon (FN-Sambandet, 2019b) og FN-konvensjonen om rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne (CRPD) (FN-Sambandet, 2019c) forpliktet seg til å jobbe for inkluderende utdanning. Senere kom også FN-bærekraftsmål, hvor mål nr. 4 *God utdanning* skal «Sikre inkluderende, rettferdig og god utdanning og fremme muligheter for livslang læring for alle» (FN-Sambandet, 2020). Inkludering er da et grunnleggende utdanningspolitisk prinsipp i Norge. I Meld. St. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov* vises det til at økte ambisjoner om inkludering har gjort det nødvendig å forskyve forholdet mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk i retning av at det allmennpedagogiske tilbudet «i langt større grad enn tidligere må forholde seg til det som tidligere var spesialpedagogiske utfordringer» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 43). Dette peker i retning av at barnehagen i større grad skal gjøre spesialpedagogiske tilpasninger i det ordinære barnehagetilbudet.

Inkludering aktualiseres gjennom den siste Rammeplan for barnehagen som trådte i kraft august 2017. Rammeplan for barnehagen fremhever at barnehagen skal tilpasse det allmennpedagogiske tilbudet for barn som har behov for ekstra støtte i kortere eller lengre

perioder, slik at de opplever et inkluderende fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 40). PP-tjenestens mandat for barnehagen er regulert i barnehageloven § 19 c: som sakkyndig instans i saker som omhandler spesialpedagogisk hjelp og til å bistå barnehagen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge barnehagetilbudet for barn med særlige behov (Barnehageloven, 2005). Dette løfter frem PP-tjenestens ansvar for å hjelpe og støtte barnehagene i å arbeide for et inkluderende tilbud som rommer alle barn.

Gjennom snart 20 år i barnehagefeltet, med erfaringer fra ulike roller som assistent, fagarbeider, pedagogisk leder, støttepedagog og spesialpedagog, har jeg blitt klar over at barn som av ulike grunner har behov for hjelp og støtte, er en sårbar gruppe og prisgitt de personene som til enhver tid befinner seg i barnehagen og dens støtteapparat. Et spørsmål har i løpet av denne tiden i barnehagefeltet blitt viktig for meg: Hva kan gi alle barn gode muligheter for å oppleve et inkluderende barnehagetilbud? Dette ønsker jeg å sette fokus på ved dette masterprosjektet. Egen erfaringer fra barnehagefeltet har bidratt til en opplevelse av inkludering som et utfordrende begrep å omsette til praksis. Opplevelser og erfaringer fra samarbeid med PP-tjenesten i barnehagefeltet, er et stort press på å følge opp henvendelser på individnivå, mens tjenestens systemrettede arbeide med kompetanse- og organisasjonsutvikling ikke blir viet like stor oppmerksomhet. Det erfarer også at barnehagen i mindre grad vet hvordan de kan benytte seg av PP-tjenestens systemrettede arbeid med kompetanse- og organisasjonsutvikling.

Inkludering er et komplekst og sammensatt begrep (Arnesen, 2017, s. 19; Solli, 2017, s. 37), som hele tiden krever oppdatert kunnskap (Kristoffersen, 2017, s. 22). Det finnes etterhvert mye kunnskap om inkludering, men utfordringene kan handle om at denne kunnskapen befinner seg langt fra praksisfeltet. I Meld. St. 6 (2019-2010) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* beskrives inkludering som at alle barn og unge skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet og at barnehager må ta i bruk fleksible løsninger for å oppnå inkludering (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 11). Hvordan kan disse fleksible løsningene se ut i barnehagens praksiser?

## **1.2 Studiens formål, problemstilling og forskningsspørsmål**

Formålet med dette masterprosjektet, er å utvide min forståelse og kunnskap omkring hvordan et tverrfaglig samarbeid mellom barnehagen og PP-tjenesten, kan bidra til å utvikle mer inkluderende praksiser for alle barn. Studien har en kvalitativ case design, og bruker intervju og observasjon som verktøy for å konstruere data. Ambisjonene til dette masterprosjektet er

også å bidra med nye forståelser omkring tverrfaglig samarbeid mellom barnehage og PP-tjenesten og utvikling av inkluderende praksiser. Til grunn for studien ligger et bredt allmennpedagogisk perspektiv på inkludering, med fokus på alle barn i barnehagen.

Den overordnede problemstillingen for masterprosjektet er:

*Hvordan kan et tverrfaglig samarbeidsprosjekt mellom barnehagen og PP-tjenesten bidra til å utvikle mer inkluderende praksiser for alle barn i barnehagens ordinære tilbud?*

For å konkretisere problemstillingen og bidra til å strukturere studiens arbeid er det utviklet fire forskningsspørsmål:

- 1) *Hvordan kan inkluderende praksiser forstås?*
- 2) *Hvordan kan et tverrfaglig samarbeid styrke barnehagens arbeid med tidlig innsats?*
- 3) *Hvilke utfordringer oppleves i arbeidet med å utvikle mer inkluderende praksiser?*
- 4) *Hva kan et tverrfaglig samarbeid tilføre barnehagen som en lærende organisasjon?*

### **1.3 Studiens oppbygning**

Studien består av syv kapitler. I kapittel 1 ble det innledet med bakgrunn for valg av tema, deretter ble formål og problemstilling presentert. I kapittel 2 blir det redegjort for studiens kontekst ved å gi et historisk og politisk bakteppe for inkludering. Videre blir barnehagen som en inkluderende arena belyst, PP-tjenestens arbeid beskrevet og det tverrfaglige samarbeidet mellom barnehagen og PP-tjenesten blir belyst generelt. Deretter blir det gjort rede for det aktuelle tverrfaglige samarbeidsprosjektet denne studien undersøker. Kapittel 3 gjør rede for studiens teoretiske innramming. Først blir sentrale begrep presentert, deretter blir studiens teoretiske perspektiv og rammeverket som ble benyttet redegjort for. Til slutt blir tidligere forskning omkring samarbeid, inkludering og PP-tjenestens arbeid presentert. Kapittel 4 gjør først rede for valg av metode, studiens utforming og design. Deretter blir fremgangsmåten for konstruksjon av data og analyseprosessen beskrevet, for så å redegjøre for forhold knyttet til reliabilitet, validitet og forskningsetiske vurderinger. I kapittel 5 blir resultatene presentert. De skrives frem som en fortelling med et fortolkende meningsinnhold til utvalgte utdrag fra datamaterialet. I kapittel 6 drøftes resultatene i lys av relevant teori, forskning og nasjonale styringsdokument. Videre blir det pekt på studiens betydning for praksisfeltet og det pekes på behov for fremtidig forskning. Kapittel 7 inneholder studiens konklusjon.

## 2. STUDIENS KONTEKST

«Kontekst er en sammenheng noe befinner seg i» (Svennevig, 2019), og handler om forholdene i omgivelsene som er viktige for å forstå eller tolke hva som skjer. Barnehagen som arena for inkludering blir i dette kapittelet satt inn i en historisk, politisk og faglig kontekst. Det blir redegjort for inkludering i et historisk og politisk perspektiv, og barnehagen blir løftet frem som en arena hvor alle barn skal ha gode nok muligheter for å delta. Forhold rundt innsnevring av normalbegrepet blir belyst. Videre blir tidlig innsats gjort rede for og bemanningsnorm og personalets kompetanse belyst. Det blir gitt en beskrivelse av PP-tjenestens arbeidsoppgaver, og deres ansvar for å arbeide sammen med barnehagen for å utvikle et mer inkluderende fellesskap. Til slutt blir det aktuelle tverrfaglig samarbeidet for denne studien kort gjort rede for.

### 2.1 Inkludering

For å forstå inkluderingsbegrepets fremtreden i barnehagen, må man ta et lite historisk tilbakeblikk. Barnehagen fikk sin første lov i 1975. Dette var samme året som ny lov for grunnskolen kom, og blant annet NOU 1995: 18 *Ny lovgivning om opplæring* omtalte den som «integreringsloven», siden den forente folkeskoleloven av 1969 og spesialskoleloven av 1951 (NOU 1995: 18; Sjøvik, 2007, s. 24). Det var også i grunnskoleloven av 1975 at barn i førskolealder for første gang fikk rett til spesialpedagogisk hjelp. Sjøvik sier det på denne måten: «Slik ble året 1975 en milepæl både for barnehagevirksomheten i landet vårt og for førskolebarn med behov for særskilt hjelp og støtte» (2007, s. 25). Bestemmelsen om spesialpedagogisk hjelp for barn i førskolealder, forble i grunnskoleloven og senere opplæringsloven frem til 2016, da den ble flyttet til barnehageloven. Før den nye grunnskoleloven og barnehageloven kom i 1975, var ulike segregerte tilbud, noen i tilknytning til spesialinstitusjoner og -skoler, den vanlige plasseringen av barn med ulike funksjonshemninger i førskolealderen (Sjøvik, 2007, s. 22). I 1969 ble det nedsatt en komite ledet av Knut Blom, for å utarbeide regler om spesialundervisning som kunne innarbeides i den alminnelige grunnskoleloven av 1969 (NOU 1995: 18, s. 119). Et mål med den nye lovgivningen var at barn og unge med funksjonshemninger og behov for spesialundervisning i størst mulig grad skulle integreres i den vanlige barnehage og skole. I NOU 2009: 18 *Rett til læring* vises det til at tanken om integrering av barn med funksjonshemninger i barnehagen og skolen «var den etablerte segregeringen av de barn og unge som ikke passet inn i det «normale» fellesskapet» (NOU 2009:18, s. 16). Nå skulle alle ha en plass innenfor det ordinære fellesskapet og gradvis ble de segregerte tilbudene tatt bort. Å være plassert

innenfor fellesskapet, ville ikke i alle tilfeller medføre at barn og unge hadde utbytte av denne plasseringen (Haug, 2014, s. 17; NOU 1995: 18, s. 16). Dette ble integreringens dilemma, og Lise Vislie peker på «en vesentlig feilslutning var vår oppfatning av ‘integrering’ som en reform primært knyttet til spesialundervisningen (Vislie, 2003, s. 8). Plasseringen i «et tenkt homogent normalfellesskap» (NOU 2009:18, s. 16) og «normaliseringsprinsippet» (NOU 1995: 18, s. 119) utfordret prinsippene om likhet og likeverd. «Inkluderingsbegrepet forutsetter at likeverdighet oppfattes som en rett til å være forskjellig, og ikke bare som en rett til å være i et fellesskap slik som i integreringsbegrepet» (NOU 2009:18, s. 16). Likeverdighet forstått som retten til å være forskjellig kan i barnehagen vise til at alle barn skal ha tilgang til barnehagens fellesskap, med like muligheter for å delta ved at tilpasninger gjøres med bakgrunn i de ulike barns behov og forutsetninger. Dette forutsetter utvikling eller videreutvikling av et mer inkluderende fellesskap innenfor barnehagens ordinære tilbud.

Begrepet inkludering kom for alvor på dagsorden ved Salamanca-erklæringen i 1994 (UNESCO, 1994). Denne fremhevet «nødvendigheten av å gi utdanningstilbud for barn, unge og voksne med behov for spesialundervisning innenfor det allmennpedagogiske skolesystemet» (UNESCO, 1994, s. viii, min oversettelse). Grunnleggende prinsipper i Salamanca-erklæringen er at alle barn har rett til utdanning og mulighet for et akseptabelt læringsutbytte. Skoler med en inkluderende orientering, er mest effektive med tanke på å motvirke diskriminerende holdninger, utvikle et inkluderende samfunn og oppnå utdanning for alle (UNESCO, 1994, s. ix). I Norge sees barnehagen som første ledd i utdanningsløpet og på lik linje med inkluderende skolekulturer, vil barnehager som orienterer seg inkluderende være med å «motvirke alle former for diskriminering» (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 10) og fremme læring, demokrati, mangfoldet og «et inkluderende miljø der alle barn kan delta» (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 20).

## **2.2 En barnehage for alle**

Inkludering i barnehagen omhandler alle barn (Utdanningsdirektoratet, 2017a), og alle barn har rett til et godt barnehagemiljø (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 48). Barnehagen er en viktig arena for inkludering, blant annet med sine verdier om å fremme demokrati, mangfold, toleranse og gjensidig respekt for menneskeverdet (Utdanningsdirektoratet, 2017a). I barnehagehverdagen handler inkludering blant annet om at alle barn skal ha «like muligheter til å bli sett, hørt og oppmuntret til å delta i fellesskap i alle aktiviteter i barnehagen» (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 10). Peder Haug (2011, s. 129-131) peker på at skillet mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk ikke har vært til støtte for den ordinære

opplæringen, og at vektleggingen på inkludering gjør det vanskelig å opprettholde dette skille. «Det er difor ei rimeleg forventning at spesialpedagogisk kunnskap må takast omsyn til i den ordinære opplæringa, så vel som at allmennpedagogisk kunnskap må kunne styrke spesialundervisninga» (Haug, 2011, s. 131). Hans hovedbudskap er at de to fagfeltene skal fungere bedre sammen (Haug, 2011, s. 139). Inkludering kan ikke lengre ses på som et forhold for spesialpedagogikken, men må betraktes som et anliggende for det ordinære tilbudet (Simonsen & von Tetzchner, 2019, s. 36). For å sikre alle barn muligheter for deltakelse i fellesskapet, forutsettes et ordinært barnehagetilbud som tilpasses slik at alle barn har tilstrekkelige muligheter for å delta utfra egne behov og forutsetninger. På tross av en svak økning i forekomst og bruk av spesialavdelinger og spesialbarnehager i de store byene (Nordahl, 2018, s. 61), hevder Solli (2017, s. 43–44) at barn med «behov for særskilt hjelp og støtte med stor sannsynlighet» vil gå i vanlige barnehager. Ansatte i barnehagen vil oppleve et mangfold av barn, inkludert barn som i kortere eller lengre perioder har behov for ekstra hjelp og støtte. Å møte dette mangfoldet byr på utfordringer. Haug (2012, s. 286) sier at de største utfordringene lærere har er å mestre det store elevmangfoldet. Man kan anta at det også vil være en stor utfordring i barnehagen, noe Ødegaard (2011, s. 130) også finner og hevder at det «er en utfordrende oppgave for førskolelæreren å være ansvarlig for å lede prosesser der alle barn skal få erfare inkludering og deltakelse». Ødegaard peker videre på at det er adskillige pedagogiske utfordringer knyttet til å virkeliggjøre intensjoner om alle barns deltakelse i fellesskapet (2011, s. 130). Å gi alle barn som går i barnehagen et tilbud som er tilgjengelig for dem, er en kompleks oppgave (Ødegaard, 2011, s. 131). En måte barnehagen kan få støtte i denne komplekse arbeidsoppgaven, er gjennom et tett og tidlige samarbeid med PP-tjenesten.

### **2.2.1 Normalitet**

«Hva som anses som normalt, er ikke nøytrale observasjoner av virkeligheten. Det kan heller sees som en form for vurderinger og evalueringer av virkeligheten rundt oss» (Franck, 2017, s. 153). Normalitet er ingen statisk størrelse, og flere variasjoner av hva som anses som normalt, kan sirkulere i et samfunn og i samfunnsinstitusjoner på samme tid (Franck, 2017, s. 154). Det kan sies at normalitet er et relativt begrep med flytende grenser (Grue, 2016, s. 12). I Rammeplan for barnehagen blir det vist til at barnehagen skal støtte og fremme barns allsidige og helhetlige utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 22). NOU 2019: 3 *Nye sjanser – Bedre læring* viser til en innsnevring av normalbegrepet (s. 15). Begreper som *normalutvikling*, *aldersadekvat* og *vanlig* blir brukt i barnehagen for å beskrive barns

utvikling. Gjennom bruk av ulike kartleggingsverktøy og tester, blir barns utvikling målt opp mot en standard, en norm eller det adekvate, som er hva Florian beskriver som «education's normative centre» (2014, s. 10). Standarden blir en norm barn bevisst eller ubevisst måles mot, og som sirkulerer i barnehagen som institusjon. Enten faller man innenfor normen eller utenfor den. Dette kan gi et begrenset bilde av barns muligheter for endringer og potensialet for utvikling.

I denne sammenheng vil jeg trekke frem Florians tekst *Reimagining Special Education: Why New Approaches are Needed* (2014), og begrepet som vist til over: «education's normative centre». Teksten har til hensikt å sette fokus på rollen spesialundervisning kan spille i å forstyrre eller bryte med «education's normative centre» (utdanningens normative senter), og å støtte en bedre utdanning for alle (Florian, 2014, s. 10). Dette krever igjen et skifte i hvordan man tenker om inkludering og utdanning – at det skal omhandle alle. Ulike utførere av spesialundervisning vil være vesentlig i dette arbeidet, hevder Florian. I barnehagen kan utførere av spesialpedagogisk hjelp være for eksempel spesialpedagoger, støttepedagoger eller utfører av spesialpedagogisk arbeid og også rådgivere fra PP-tjenesten. PP-tjenesten sitter inne med spesialpedagogisk kompetanse. Denne kompetansen vil være vesentlig for å bidra til utvikling av et mer inkluderende fellesskap i barnehagen, og bryte med kartleggings-, testings- og sakkyndighetskulturen som også gjenkjennes i barnehagen. Florian skisserer tre hovedutfordringer i arbeidet for en mer inkluderende spesialundervisning: at spesialundervisning er noe som kommer *i tillegg* eller er *forskjellig fra* det som er tilgjengelig for andre i samme alder; hvordan gjøre utdanningstilbud tilgjengelige for *alle* uten stigmatisering av noen som forskjellige; og hvordan utdanningens normative senter, den ideelle plassen – har sviktet i å støtte alles utdanning (Florian, 2014, s. 12). Dette er utfordringer som også kan gjenkjennes i barnehagen. Organiseringen av den spesialpedagogiske hjelpen har ofte et fokus på å avhjelpe barnets vansker ved å tilrettelegge for noe annet enn hva som er tilgjengelig for andre i fellesskapet. Den tilføres også i hovedsak som ressurser utenfra. Solli (2010, s. 39–40) hevder at når ressurser til den spesialpedagogiske hjelpen kommer utenfra og blir tilført barnehagen, kan det være mindre sannsynlig at barnehagen utvikler et fellesskap som rommer alle. Mangfoldet av barn med ulike behov og forutsetninger utfordrer tanken om at barnehagen er for alle barn, på tross av at Rammeplan for barnehagen hevder at alle barn i barnehagen skal oppleve å være betydningsfulle for fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 22–23). Florian foreslår en endring i hvordan man tenker om spesialundervisning, bort fra ideen om spesialundervisning som en spesialisert



respons på individuelle utfordringer, mot å fokusere på å utvide hva som ordinært er tilgjengelig for alle i et læringsfellesskap (Florian, 2014, s. 17). Mangfoldet bør være rammen for et inkluderende fellesskap, og definere alle innenfor fellesskapet, og ikke i utkanten eller utenfor. Med en vid ramme for normalitetsbegrepet, har alle muligheter for å være en naturlig del av en barnehage for alle. Selv om denne studien ikke har et hovedfokus på spesialpedagogisk hjelp, kan Florians (2014) tekst bidra til å sette fokus på betydningen barnehagens samlede spesialpedagogiske kompetanse har, for å utvikle et mer inkluderende fellesskap i barnehagens ordinære tilbud.

### **2.2.2 Tidlig innsats**

Tidlig innsats ble introdusert i Meld. St. 16 (2006-2007) ... *og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring* og slår fast at tidlig innsats må forstås som innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv, og tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes i førskolealder, i løpet av grunnopplæringen eller i voksen alder (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 10). Meld. St. 19 (2015-2016) *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen* peker på tidlig innsats generelt for alle barn og særskilt for enkeltbarn, og i dette ligger at barnehagen skal tilpasse det ordinære barnehagetilbudet til alle barn (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 55). NOU 2019: 3 hevder at begrepet tidlig innsats ikke er veldefinert og omfatter en rekke ulike tiltak med mål om å øke læring og forebygge skjev utvikling hos barn og unge (2019, s. 14). Begrepet har i den senere tid fått betydelig faglig og politisk gjennomslag i Norge, blant annet ved en anerkjennelse av «gevinsten av å investere i en god barndom i form av barnehager ... av høy kvalitet» (NOU 2019: 3, s. 15). Rammeplan for barnehagen sier: «For noen barn kan tidlig innsats innebære at personalet arbeider særlig målrettet og systematisk – over kortere eller lengre perioder – med å inkludere barnet i meningsfulle fellesskap» (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 40). Videre fremhever Rammeplan for barnehagen at «Barnehagen skal sørge for at barn som trenger ekstra støtte, tidlig for den sosiale, pedagogiske og/eller fysiske tilretteleggingen som er nødvendig for å gi barnet et inkluderende og likeverdig tilbud» (2017a, s. 40). Det trekkes i Rammeplan for barnehagen linjer mellom tidlig innsats og et inkluderende og likeverdig tilbud for alle barn. Tidlig innsats er personalets ansvar i det pedagogiske arbeidet i barnehagen, og det stiller høye krav til barnehagens kvalitet og personalets kunnskap og kompetanse. Gjennom den daglige kontakten skal personalet med sin faglige kunnskap og kompetanse omkring barns utvikling og trivsel støtte og hjelpe barn som ikke har den utviklingen som forventes. Tidlig innsats skal motvirke en «vente og se» holdning – troen på at vansker løser seg av seg selv, og nødvendige tiltak skal settes inn tidlig

i utdanningssystemet når utfordringene blir oppdaget (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 8). Det pekes i NOU 2019: 3 på at tidlig innsats perspektivet kritiseres for å ha resultert i et kartleggings- og testingsregime som bidrar til stress, konkurransepress, «overbehandling», innsnevring av normalbegrepet og sykeliggjøring av barn som utvikler seg normalt, men senere enn andre (s. 15). PP-tjenesten er en viktig del av laget rundt barnet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 78), og regjeringen ønsker at PP-tjenesten skal være mer tilstede i barnehagen og arbeide forebyggende og med tidlig innsats (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 57). PP-tjenestens bidrag til barnehagen i det forebyggende arbeidet vil ha innvirkninger for hvordan barnehagen kan få økte kunnskaper om tilpasninger av barnehagetilbudet.

### **2.2.3 Bemanningsnorm og personalets kompetanse**

Barnehagen har en bemanningsnorm og pedagognorm som ligger til grunn for personaltettheten og utdanningsnivået for personalet. Ny skjerpet pedagognorm skulle innfris 1. august 2018 og bemanningsnorm innen 1. august 2019 (Utdanningsdirektoratet, 2018). De skal forstås som minimumsnormer.

Bemanningsnormen stiller krav om minimum én ansatt per tre barn under tre år og én ansatt per seks barn over tre år. Skjerpet pedagognorm innebærer minst én pedagogisk leder per 7 barn under tre år og minst én pedagogisk leder per 14 barn over tre år (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Dette skulle ifølge Meld. St. 21 (2016-2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* bedre den pedagogiske kvaliteten i barnehagen og presiserte at «Flere voksne per barn vil i tillegg kunne sikre at de voksne fanger opp barnas ulike behov for støtte og hjelp» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 45). Sammenliknet med andre nordiske land, har Norge en lavere andel utdannede barnehagelærere og annet fagutdannet personal (Solli, 2017, s. 41). En konsekvens av pedagognormen i praksis, er at dette gir flere av barnehagens personal rett på planleggingstid, noe som fører til at den reelle bemanningstettheten reduseres.

Meld. St. 41 (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen* peker på at personalets faglige og personlige kompetanse er en viktig ressurs for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 22) og forskningsprosjektet GoBaN (Gode barnehager i Norge) viser at et stabilt personale med høy kompetanse og lang erfaring er kjennetegn på barnehager med god kvalitet (Alvestad et al., 2019, s. 69). Kvalitet er et begrep som «vanskelig lar seg fange i en enkel og entydig definisjon» (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 8). Det ble gjort funn i forbindelse med GoBaN prosjektet at avdelinger som har to barnehagelærere med barnehagelærerutdanning

har stor betydning for den pedagogiske kvaliteten og at pedagogiske medarbeidere med fagarbeiderutdanning også bidrar til økt kvalitet (Alvestad et al., 2019, s. 72). Ifølge Rammeplan for barnehagen er barnehagelærere gjennom yrkestittelen pedagogisk leder gitt ansvaret for å lede det pedagogiske arbeidet i tråd med godt faglig skjønn og styringsdokumentenes krav (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 16). Personalsammensetningen vil kunne ha implikasjoner for hvordan en barnehage er i stand til å sette ut i livet føringene fra Rammeplan for barnehagen og hvordan veiledning fra blant annet PP-tjenesten omsettes til praksiser. Meld. St. 18 (2010-2011) peker på at førskolelærere har et økt behov for mer spesialisert og målrettet kompetanse for å møte mangfoldet av barns egenskaper og behov. Dette skal blant annet gjøres ved at PP-tjenesten kommer tettere på (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 12).

### **2.3 Pedagogisk-psykologisk tjeneste**

PP-tjenesten i Norge skal hjelpe barn, unge og voksne med behov for særskilt tilrettelegging, i den hensikt at de skal få et inkluderende, likeverdig og tilpasset pedagogiske tilbud (Utdanningsdirektoratet, 2017c). PP-tjenestens mandat for barnehagen er regulert i barnehageloven (2005, § 19c) og viser til PP-tjenesten tosidige mandat: som sakkyndig instans i saker som omhandler spesialpedagogisk hjelp og pålegger PP-tjenesten å bistå barnehagen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge barnehagetilbudet for barn med særlige behov. PP-tjenesten vil derfor ha et betydelig ansvar i forhold til å støtte barnehagen i arbeid for et inkluderende fellesskap.

I Meld. St. 6 (2019-2020) løftes det frem at PP-tjenesten skal finne riktig balanse mellom sakkyndighetsarbeidet og det forebyggende arbeidet, og å se disse oppgavene i sammenheng, da de er «gjensidig avhengige og forsterker og påvirker hverandre» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 55–56). Et tverrfaglig samarbeid med PP-tjenesten kan gi personalet i barnehagen en større «tiltaksbank», som gir barnehagen bedre forutsetninger for å utvikle et mer inkluderende barnehagetilbud for alle barn. Meld. St. 18 (2010-2011) peker på flere forventinger til PP-tjenestens arbeid for tidlig innsats i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2011). I den forbindelse vil jeg trekke frem to av forventingene; at PP-tjenesten skal arbeide forebyggende og bruker uttrykket *tettere på* som innebærer at PP-tjenesten bidrar med råd og veiledning i pedagogisk ledelse, læringsmiljø og spesialpedagogiske kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 93); og at PP-tjenestens arbeid i forhold til tidlig innsats i barnehage vil si at tjenesten skal bidra til å iverksette tiltak raskt når barn er henvist til PP-tjenesten (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 93). En

henvisning viser i mange tilfeller til at barnehagen har hatt en bekymring i forhold til barns trivsel og helhetlige utvikling, og med samtykke fra foreldre har sendt PP-tjenesten en henvisning om en sakkyndig vurdering av barnet (Utdanningsdirektoratet, 2017b). At det forventes at PP-tjenesten raskt skal bidra til å sette inn tiltak når en henvisning foreligger, kan være med å støtte barnehagen slik at de ikke blir avventende med å iverksette tiltak, i påvente av en sakkyndig vurdering. Det er da behov for at PP-tjenesten er tilstede i barnehagen for å veilede og gi råd i forhold til tiltak og strategier som raskt kan iverksettes i barnehagens hverdag. Det pekes også i Meld. St. 6 (2019-2020) på et politisk ønske om at PP-tjenesten skal være mer tilstede i barnehager, for å kunne forebygge vansker og tilpasse tilbudet til mangfoldet av barn (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 55). Dette begrunnes i «en PP-tjeneste som arbeider tettere på barna [...], kan bidra til bedre kvalitet både på det ordinære og det spesialpedagogiske tilbudet» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 55).

#### **2.4 Tverrfaglig samarbeid mellom barnehagen og PP-tjenesten**

Et tverrfaglig samarbeid er når flere faggrupper og profesjoner arbeider sammen om en felles utfordring eller et problem, mot et felles mål (Glavin & Erdal, 2013, s. 27 og 29). I moderne tid er flerfaglighet nødvendig siden kunnskap har blitt så spesialisert at helhet og sammenheng er blitt vanskelig å håndtere (Lauvås & Lauvås, 2004, s. 19). Det har i den siste tiden blitt pekt på behovet for å bedre og styrke det tverrfaglige samarbeidet mellom blant annet barnehagen og PP-tjenesten (Kunnskapsdepartementet, 2016, 2017, 2019; Nordahl, 2018). I Meld. St. 6 (2019-2020) pekes det på at et «Godt tverrfaglig samarbeid handler om at ulike fagmiljøer arbeider sammen og ser tilbudene til barn og unge i sammenheng.... Barnas behov må være utgangspunktet for samarbeidet» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 78). Det tverrfaglig samarbeid skal bidra til at alle barn opplever et godt og inkluderende oppvekst-, leke- og læringsmiljø og er en viktig forutsetning for å skape et miljø der alle opplever inkludering, fellesskap og mestring som kan forebygge at problemer utvikler seg, eller at de blir større enn nødvendig (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 78–79). Et tverrfaglig samarbeid mellom barnehagen og PP-tjenesten vil for å kunne lykkes, være avhengig av at det skapes gode forutsetninger for samarbeidet. Kanskje vil det være nødvendig at barnehagen og PP-tjenesten fornyer kunnskapen om hverandre ved å gjøre seg kjent med hverandres faglige arbeidsgrunnlag og praktiske yrkesutøvelse. Andre suksesskriterier for et godt samarbeid kan være hvordan samarbeidet er forankret, det å sette seg en felles målsetning, ha et realistisk syn på samarbeidsmulighetene, tillit og respekt for hverandre og organisering av den praktiske gjennomføringen av samarbeidet (Glavin & Erdal, 2013, s. 44).

### **2.4.1 Det tverrfaglige samarbeidsprosjektet**

Barnehagen og PP-tjenesten som informantene til masterprosjektet er tilknyttet, er involvert i et større forskningsprosjekt. Forskningsprosjektets formål er å utforske nye former for samarbeid mellom PP-tjenesten og barnehagen for å utvikle inkluderende praksiser.

Barnehagen har utarbeidet en lokal prosjektplan for samarbeidsprosjekt. I prosjektplanen vises det til følgende:

Mål med prosjektet er at alle barn skal oppleve en inkluderende hverdag i barnehagen. Delmål definert av ... [barnehagen] til å være en tettere dialog med ppt på hva som rører seg i barnehagen. Hvordan kan vi best få til inkludering på alle plan og hvordan benytte ppt til systemveiledning og veiledning av personalet for å få til dette. (plan)

Samarbeidsprosjektet er organisert i to møteformat. Et månedlig møte hvor deltakerne samles i barnehagen, og blir i denne studien referert til som *det tverrfaglige møtet*. Deltakere på dette tverrfaglige møtet er en pedagog fra hver avdeling, styrer, assisterende styrer, PP-rådgiver, leder i Styrket barnehage og i tillegg deltakere fra forskningsgruppen og prosjektansvarlig fra kommunen. Videre skrives det i prosjektplanen for barnehagen:

På møtene skal det tas opp hva som rører seg på avdelingene og pedagogene kan be om råd og veiledning ved utfordringer som avdelingen har på enkeltbarn eller på gruppen. 1 avdeling har fokustid hvert møte ... I etterkant av ... [de tverrfaglige møtene] skal saksbehandleren [PP-rådgiver] være med på avdelingsmøtet til avdelingen som har hatt fokustid. Dette for å se hvordan avdelingen jobber med veiledningen som er gitt.... Prosjektet er basert på møtevirkosomhet som allerede eksisterer i driften av barnehagen. (plan)

Her blir det andre møteformatet beskrevet, og blir i studien referert til som *avdelingsmøtet hvor PP-rådgiver deltar* eller bare *avdelingsmøtet*. Det tverrfaglige samarbeidsprosjekt består hovedsakelig av møter knyttet til rådgivning og veiledning av barnehagens personale. I barnehagen og PP-tjenestens samarbeidspraksis, er dette kanskje en mindre benyttet strategi, å systematisk involvere hele avdelingspersonalet, slik det gjøres her. Dette kan være av vesentlig betydning for hvordan mer inkluderende praksiser kan utvikles for barnehagens ordinære tilbud.

### **2.5 Oppsummering av studiens kontekst**

Inkludering har et lengre historisk bakteppe gjennom integrering av barn med nedtatt funksjonsevne i det ordinære fellesskapet i barnehage og skole. Barnehagen skal være for alle (Utdanningsdepartementet, 2017a), og skal gi barn gode nok muligheter for sosial deltakelse. Forhold rundt normalitetsbegrepets flytende grenser, tidlig innsats og PP-tjenestens økende fokus på systemrettet arbeid kan være viktig for studiens videre arbeid, og ikke minst

hovedanliggende for denne studien, hvordan det tverrfaglige samarbeidet har forutsetninger for å utvikle et mer inkluderende fellesskap i barnehagens ordinære tilbud.

### **3. TEORETISK INNRAMMING**

I dette kapittelet redegjøres det for studiens teoretiske innramming. Den teoretiske innrammingen ligger til grunn for analyse og drøfting av studiens resultater. Studien er teoretisk forankret i det sosiokulturelle perspektivet, som vektlegger læring og utvikling som deltakelse i sosiale handlinger (Säljö, 2016). Først vil sentrale begrep bli redegjort for, deretter «Framework for Participation» (Florian, Black-Hawkins, & Rouse, 2017) og til slutt blir det gjort rede for tidligere forskning.

#### **3.1 Sentrale begrep**

I dette kapittelet blir det gjort rede for det sosiokulturelle perspektivet i barnehagen, praksisfellesskapet og deltakelse. Vider blir det redegjort for inkluderende praksis og inkluderende pedagogikk. Deretter belyses ulike perspektiver på pedagogiske og spesialpedagogiske praksiser, før det til slutt redegjøres for den lærende organisasjonen og læringsfellesskap.

##### **3.1.1 Det sosiokulturelle perspektivet**

Med Vygotskijs vektlegging av lekens rolle i barns utvikling, har det sosiokulturelle perspektivet, hatt vesentlig innflytelse i barnehager (Säljö, 2016, s. 126). Dette gjenkjennes i Rammeplan for barnehagen sin vektlegging på fellesskapets betydning og læring i samspill. Innenfor den sosiokulturelle forståelsesrammen skjer læring og utvikling gjennom deltakelse i sosiale fellesskap i en gitt kulturell og historisk kontekst (Säljö, 2016; Vygotskij, 2001), og er aspekter ved all menneskelig virksomhet. Vesentlig ved det sosiokulturelle perspektivet er bruken av medierende verktøy i de sosiale fellesskapene vi vokser opp i (Säljö, 2016, s. 111). Dette kan også kalles for kulturelle verktøy. Det viktigste av disse verktøyene var for Vygotskij språket, som han kalte «the tool of tools» (Säljö, 2016, s. 111). Å støtte språk- og kommunikasjonsutvikling – en helhetlig språkutvikling – har en sentral plass i Rammeplanen for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 23). Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) ligger også som en rettighet i barnehagelovens § 19 i, hvor barn som helt eller delvis mangler funksjonell tale, skal få bruke egnede kommunikasjonsformer og -midler i barnehagen (Barnehageloven, 2005). Om hverken Rammeplan for barnehagen eller barnehageloven bruker begrepet kulturelle verktøy, vil dette ligge som en følge av at barn skal få bruke egnede kommunikasjonsformer og -midler. Et vesentlig element ved bruken av kulturelle verktøy, er at de medierer handlingene våre (Säljö, 2016, s. 108). Vi kan bruke dem som et hjelpemiddel, og ved hjelp av disse gjøre ting vi ikke ville klart uten dem. Dette kan

for eksempel være å kommunisere med andre gjennom en talemaskin, bruk av tegn til tale, eller å løse komplekse oppgaver ved hjelp av datamaskinprogrammer.

James V. Wertsch begynner boken «Mind as Action» med å beskrive den sosiokulturelle analysens oppgave er å forstå hvordan mentale funksjoner er relatert til en kulturell, institusjonell og historisk kontekst (Wertsch, 1998, s. 3). Det finnes ulike forskjellige og uforenelige perspektiver innen samfunnsvitenskapen, og han argumenterer for en tilnærming som kan kople ulike perspektiver sammen, «not reduce one perspective to another» (Wertsch, 1998, s. 7). Wertsch foreslår en fremgangsmåte for en sosiokulturell analyse som innebærer mediert handling som analyseenhet. Man kan ofte ha et for smalt perspektiv og et ensidig fokus på individ, og Wertsch poengterer at en viktig måte å gå utover dette, er å anerkjenne rollen medierende midler eller kulturelle verktøy spiller for menneskelig handling (1998, s. 17). Inspirert av Kenneth Brukes analyseverktøy «pentaden» bestående av fem elementer: «Act, Scene, Agent, Agency, Purpose», hva ble gjort (act), når eller hvor skjedde det (scene), hvem gjorde det (agent), hvordan gjorde han det, med hvilke midler eller verktøy (agency), og hvorfor (purpose) (Bruke, 1969, referert i Wertsch, 1998, s. 13, min oversettelse), reviderer Wertsch sin første uttalelse til: den sosiokulturelle tilnærmingens oppgave er å forklare sammenhengen mellom menneskelig handling og kulturelle, institusjonelle og historiske kontekster som handlingen oppstår i (Wertsch, 1998, s. 24). Med handling mener Wertsch den medierte handlingen, som innebærer å fokusere på den handlende og det som formidler handlingen, de kulturelle verktøyene (Wertsch, 1998, s. 24). Dette gir mening i en sosiokulturell tilnærming, og vil være vesentlig i hvordan det kan skapes en forståelse av de ulike handlingen som skjer i den kulturelle, historiske og institusjonelle konteksten av en barnehage, og de kulturelle verktøyenes rolle.

### **3.1.2 Praksisfellesskapet**

Lave og Wenger ser på læring som situert i praksisfellesskapet og som del av de lærende sin identitetsutvikling (2003). Begrepet praksisfellesskap ble introdusert av Lave og Wenger i 1991, og er forankret i en sosial teori om læring (Lave & Wenger, 2003, s. 130). Teorien tilhører den sosiokulturelle tradisjonen, ved dens vektlegging av fellesskapets betydning for læring. De hentet inspirasjon fra mesterlære; deltakelse i et arbeidsfellesskap hvor man som lærling lærer av en mer erfaren utøver. Deres begrep legitim perifer deltakelse i praksisfellesskapet viser til en dynamisk bevegelse fra perifer til full deltakelse i et praksisfellesskap (Lave & Wenger, 2003). Dette handler om hvordan et nytt eller mindre kompetent medlem, gjennom deltakelse i et praksisfellesskap går fra å være et akseptert



medlem, men i utkanten, og med hjelp av et mer kompetent medlem, til å kunne mestre ferdighetene som kreves for full deltakelse. Denne dynamiske bevegelsen av deltakelse, har likheter med Vygotskijs teori om den nærmeste utviklingssonen (Vygotskij, 2001). Han mente at barns utvikling skjer i samhandling med andre mer kompetente barn eller voksne. Den nærmeste utviklingssonen ligger mellom barnets nåværende nivå og barnets potensielle utviklingszone. Dette har betydning for hvordan men ser på læring. For eksempel at læring bør ligge i forkant av utviklingen, men også ta hensyn til barnets nåværende nivå for å legge til rette for videre læring (Säljö, 2016, s. 121). Dersom barn har forsinkelser i kommunikasjons- og språkutviklingen, kan det gjennom å observere hva barnet mestrer, støtte barnet i sin videre utvikling. Har barnet motoriske forutsetninger for å beherske tegn til tale eller har barnet en visuell styrke som kan bygges videre på, og bidra til videre språklige og kommunikative utvikling.

Praksisfellesskap handler om deltakelse i en gruppe eller et fellesskap som deler en felles forståelse om gjensidige aktiviteter. Wenger viser til at vi alle tilhører flere forskjellige praksisfellesskaper (1998, s. 6), for eksempel hjemme, på arbeid og i barnehagen. Ifølge Wenger bør praksisfellesskapet ses på som en enhet, og i forhold til tre dimensjoner; *gjensidig engasjement* mellom deltakerne som forener dem; *et felles foretak* som gjennom felles forhandlinger knytter deltakerne sammen; og *et delt repertoar* av rutiner, ord, verktøy, måter å gjøre ting på, gester, symbol og handlinger som fellesskapet gjennom sin levetid har utviklet eller tatt til seg som en del av sin praksis (Wenger, 1998, s. 72–83). I en barnehage er det de ansattes ansvar å skape et gjensidig engasjement og et delt repertoar for de felles aktivitetene som finner sted, slik at alle barn har muligheten for deltakelse i de ulike praksisfellesskapene som finnes i barnehagens ordinære tilbud. Dette handler om å ha en gjensidig forståelse av hva som foregår og å være en aktiv deltaker. Det må legges til rette for at alle har tilstrekkelige mulighet for å delta i de ulike aktivitetene og daglige rutinene i en barnehagehverdag. I barnehagen oppstår ulike praksisfellesskap mellom barn, mellom barn og voksne og mellom voksne. Gjennom felles meningsskapende aktiviteter, utvikles det en særegen måte å gjøre ting på, snakke på eller å forholde seg til hverandre på. Et interessant spørsmål er om barnehagen gjennom et samarbeid med PP-tjenesten kan øke alle barns muligheter for deltakelse i barnehagens ulike praksisfellesskap. Dette kan blant annet innebære at alle har tilstrekkelig tilgang til fellesskapet, lærings- og utviklingsmuligheter innenfor fellesskapet, samt at de alle er akseptert og anerkjent som del av fellesskapet.

### 3.1.3 Deltakelse

Deltakelse er et vesentlig begrep for hvordan mennesker er sosiale vesen, og deltakelse er en form for handling som fører til en form for tilhørighet. Å delta kan bety å være involvert i livssituasjoner, men da må man være inkludert, engasjert, akseptert og ha tilgang til nødvendige ressurser (Marinosson, Ohna, & Tetler, 2007, s. 238). Videre deler Marinosson et al. deltakelse inn i tre aspekter; deltakelse som en subjektiv opplevelse av anerkjennelse og tilhørighet; deltakelse som samhandling; og deltakelse som demokrati og rettigheter (2007, s. 238). FNs barnekonvensjon slår fast at barn har rett til et liv som fremmer selvstendighet og bidrar til aktiv deltakelse i samfunnet (FN-Sambandet, 2019a). Emilson og Folkesson viser til denne forståelse av deltakelsesbegrepet, knyttet til marginaliserte grupper: «It is about involvement where taking part, being included, being accepted, being engaged in an area of life and having access to needed resources are essential components» (Molin, 2004 referert i Emilson & Folkesson, 2006, s. 220). Denne beskrivelsen av begrepet deltakelse vil også være aktuell i forhold til et bredt allmennpedagogisk perspektiv som omhandler alle barn i barnehagens ordinære tilbud. Wenger beskriver deltakelse som en helhetlig prosess som aktiv deltaker i det sosiale samfunns praksiser (Wenger, 1998, s. 4). Wenger bruker deltakelse for å beskrive den sosiale erfaringen av å leve i en verden i form av medlemskap i sosiale fellesskap og aktiv involvering i sosiale virksomheter. Forståelsen av begrepet deltakelse kan få ulik betydning i forhold til ulike perspektiver og kontekster. Sett i lys av et sosiokulturelt perspektiv i barnehagen, vil deltakelse handle om at barn utvikler seg ved å delta i sosiale samhandlinger i meningsskapende fellesskap gjennom barnehagehverdagen.

### 3.1.4 Inkluderende praksis

Inkluderende praksiser er ikke et godt beskrevet og definert begrep (Florian & Black-Hawkins, 2011, s. 814). Inkluderende praksiser omhandler de aktiviteter og handlinger som lærer og annet personell gjør for å gi mening til inkluderingsbegrepet (Florian, 2009, s. 38). Inkluderende praksiser kan gjenkjennes gjennom uttrykket *vesentlig for noen, bra for alle* (Hargreaves & Braun, 2009, s. 1). Det peker på at enkelte handlinger, tilrettelegginger eller tilpasninger som gjøres med tanke på noen, også vil være bra for alle i fellesskapet. Florian og Black-Hawkins utdyper videre at inkluderende praksiser varierer mye, fra det spesifikke som å inkludere barn med funksjonsnedsettelse i det ordinære tilbudet, til en bredere forståelse ved å imøtekomme læringsforskjeller blant barn og unge, uten bruk av kategorisering og stigmatisering (2011, s. 814). Inkludering er ingen tilstand, men en kontinuerlig prosess som stadig krever oppfølging, og inkludering og ekskludering er prosesser som virker sammen

(Ainscow & Miles, 2008, s. 20). Å gjøre inkludering – å utøve praksis slik at praksisen kan karakteriseres som inkluderende, handler om å øke deltakelsen for barn og unge og å redusere eller fjerne barrierer for deltakelse i fellesskapet (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006, s. 25). Det handler om å evaluere og endre de ulike praksisene og aktivitetene i barnehagens fellesskap, med et mål om å øke deltakelse for de barn som opplever ekskludering fra fellesskapet.

### **3.1.5 Inkluderende pedagogikk**

Florian og Spratt (2013) viser til begrepet *inclusive pedagogy* – inkluderende pedagogikk, som er en tilnærming til undervisning, læring og deltakelse i et fellesskap, som støtter lærere i å møte individuelle forskjeller i barnegruppen uten stigmatiseringen som kan oppstå når det for noen barn og unge tilrettelegges annerledes (s. 119). Inkluderende pedagogikk bygger på arbeidet til Susan Hart mfl. *Learning Without Limits* (2004, referert i Florian & Spratt, 2013, s. 121–122). Inkluderende pedagogikk handler om et skifte i de pedagogiske praksisene fra å være for *de fleste* og *noen* til å skulle være tilpasset for *alle*, slik at alle har gode nok muligheter for læring og utvikling innenfor fellesskapet (Florian, 2014, s. 17; Florian & Linklater, 2010, s. 370; Florian & Spratt, 2013, s. 124; Hart & Drummond, 2014, s. 445). Det som kan gjenkjennes i inkluderende pedagogikk (Florian & Spratt, 2013, s. 124) er for det første at lærere må ha troen på at de kan tilrettelegge for alle barn. *Learning Without Limits* viser til at lærere også må akseptere at alle barn og unge er deres ansvar (Hart & Drummond, 2014, s. 445-446). For det andre handler det om hvordan man oppfatter og responderer på forskjellighet. Forskjellighet er et aspekt ved menneskelig utvikling og læring (Florian & Spratt, 2013, s. 124), og alle former for undervisning må respondere på denne forskjelligheten. Hart og Drummond bruker begrep *transformability* som viser til troen på at alle har et potensial for å endre forutsetningene for læring og utvikling (2014, s. 441–442). For det tredje dreier det seg om samarbeid. Samarbeid som et felles foretakende mellom barn og unge, og mellom lærere (Hart & Drummond, 2014, s. 446). Det handler om å utvikle kreative nye måter og samarbeide på innenfor utdanningsinstitusjonene: mellom barn og lærer, mellom kollegaer som arbeider sammen og gjennom andre for å endre holdningene som kan arbeid mot inkludering (Florian & Spratt, 2013, s. 129). Inkluderende pedagogikk handler også om å bli en aktiv profesjonell yrkesutøver og engasjerer seg i å utvikle mer inkluderende praksiser (Florian & Spratt, 2013, s. 129). I denne studiens sammenheng kan dette dreie seg om hvordan et tverrfaglig samarbeid mellom barnehagen og PP-tjenesten kan bidra til å finne nye måter å utvikle mer inkluderende praksiser, og støtte alle i å bli en aktiv profesjonell yrkesutøver.

### 3.1.6 Perspektiver på pedagogiske og spesialpedagogiske praksiser

Rosenqvist, Persson og Emanuelsson (2001) viser til to analysemodeller innenfor spesialpedagogikken: det kategoriske og det relasjonelle perspektivet. Det kategoriske perspektivet er basert på en medisinsk-psykologisk forståelsesmodell, mens det relasjonelle er basert på en pedagogisk tankemodell (Rosenqvist et al., 2001, s. 119). De ulike perspektivene gir ulike forståelse for vanskelighetene barn opplever. Forståelsesmodellene vil også gjenkjennes i barnehagen ikke bare gjennom ulike spesialpedagogiske praksiser, men også pedagogiske praksiser (Nordahl, 2018, s. 217). Hvilke strategier tas i bruk for å motvirke en utilstrekkelig eller en manglende utvikling. Forstår man på den ene siden en manglende utvikling som en utilstrekkelighet ved barnet eller på den andre siden vektlegger man miljøets betydning og hvordan det er tilpasset barns ulike behov og forutsetninger.

Det kategoriske perspektivet er forankret i individuelle karaktertrekk og baserer seg på diagnoser og avvik fra det normale for å forklare vansker, og gir et bilde av barn *med* vansker (Rosenqvist et al., 2001, s. 7). Oppfatningen innenfor dette perspektivet kan gjenkjennes i barnehagen gjennom fokuset på at mangelen, vansken eller at problemet ligger hos barnets og i liten grad på de pedagogiske praksisene i det ordinære tilbudet (Nordahl, 2018, s. 218). Det kategoriske perspektivet kan også kalles for individperspektivet (Nordahl, 2018, s. 217).

Det relasjonelle perspektivet handler om samspillet mellom barnet og de andre, og gir et bilde av barn *i* vansker (Rosenqvist et al., 2001, s. 7). Det relasjonelle perspektivet, også kalt det kontekstuelle perspektivet, vektlegger at barns utfordringer har sammenheng med forhold knyttet til konteksten barnet befinner seg i, som strukturen, kulturen og miljøet – og ikke minst de pedagogiske praksisene i det ordinære tilbudet (Nordahl, 2018, s. 219). Dersom miljøet og de pedagogiske praksisene som barnet er en del av, ikke er gode nok eller ikke møter barnets forutsetninger på en god måte, kan det resultere i vanskene som kommer til uttrykk (Nordahl, 2018, s. 220). I et relasjonelt perspektiv vil det være en målsetting å utvikle inkluderende fellesskap med fokus på sosial samhandling i barnehagens fellesskap (Nordahl, 2018, s. 220). Dette handler om hvordan man forholder seg til barnet og vanskene det opplever. Et av de mest vanlige skillene innenfor humanvitenskapene er skillet mellom individ og samfunn (Wertsch, 1998, s. 7), og ved å bare forholde seg det ene, vil man ikke se hele bildet. Dette kan være gjeldende for de ulike perspektivene på pedagogiske og spesialpedagogiske praksiser, at dette hverken gjelder forhold ved barnet på den ene siden, eller miljøets betydning, men en relasjon mellom disse forholdene.

Det relasjonelle perspektivet gir gjenklang til Vygotskijs teori om defektologi. Kjernen i defektologi uttrykkes i tesen: «a child whose development is impeded by a defect is not simply a child less developed than his peers but is a child who has developed differently» (Vygotsky, 1993, s. 30). Vygotskij forstod nedsatt funksjonsevne som en uoverensstemmelse mellom barnets psykologiske struktur og strukturene i kulturformene (Vygotsky, 1993), altså de miljøene barnet befinner seg i og barnets behov innenfor dem. Størrelsen på denne uoverensstemmelsen vil være avgjørende for barns utvikling. Hvordan ansatte i barnehagen og dens støtteapparat tenker om barns ulike utfordringer, vansker og funksjonsnedsettelse, vil være avgjørende for hvordan det legges til rette for et inkluderende fellesskap som rommer alle.

### **3.1.7 Den lærende organisasjonen og læringsfellesskap**

Peter Senges bok *Den femte disiplin* er sentral når det gjelder den lærende organisasjonen. Å skape den lærende organisasjonen, handler ifølge Senge (1999) om at organisasjon skal nå sine mål. Senge viser til den lærende organisasjons fem disipliner, og hver av dem har en vesentlig betydning for å skape lærende organisasjoner som når sine mål. De fem disiplinene er systemtenkning, personlig mestring, mentale modeller, å skape felles visjoner og gruppelæring (Senge, 1999, s. 12–17). Systemtenkning er for Senge skjelettet, og den disiplinen som integrerer de andre disiplinene slik at man hele tiden minnes på at helheten kan bli større enn summen av de enkelte delene (1999, s. 17–18). Personlig mestring handler om å ha kunnskaper og ferdigheter til å utføre noe, og organisasjonens evner til å lære kan ikke være større enn det den er hos organisasjonens medlemmer (Senge, 1999, s. 13). Mentale modeller er inngrodde antakelser og generaliseringer som påvirker hvordan man oppfatter og handler, det handler om å bli klar over hvorfor man gjør som man gjør, videre ligger arbeidet i å revidere de mentale modellene i møtet med andre måter å handle på som kan være mer hensiktsmessig. Den felles visjonen må være ekte og kollektiv, som skaper et bilde av fremtiden slik organisasjonen ønsker den. Gruppelæring handler om å tenke i fellesskap og arbeide sammen (Senge, 1999, s. 16) som et team. Man kan da sette tidligere overbevisninger til side for gjennom felles læring og refleksjon å oppnå innsikt man ikke ville kunne finne frem til av seg selv (Senge, 1999, s. 16). Barnehagen skal være en lærende organisasjon (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 15), og i et samarbeid mellom barnehagen og PP-tjenesten vil alle disiplinene være vesentlige for hvordan de ansatte i en barnehage kan nå styringsdokumentenes krav om inkluderende fellesskap for alle barn.

Hargreaves og Fullan (2016, s. 153-154) definerer profesjonelle læringsfellesskap med utgangspunkt i tre elementer; fellesskap – å arbeide sammen i forpliktende fellesskap med felles utdanningsmål med sikte på å styrke hverandres profesjonelle praksis; læringsfellesskap – henviser til både fellesskapene skal styrke elevenes læring, livskvalitet og prestasjoner, og læringen som skjer i det profesjonelle fellesskapet; og det siste elementet profesjonelle læringsfellesskap – viser til hensikten med styrkingen av den felles faglig praksis er gjennom felles utvekslinger, å vurdere hva som er effektive og mindre effektive praksiser (referert i Qvortrup, 2018, s. 11–12).

### **3.1.8 Oppsummering av sentrale begrep**

For det videre arbeidet med masterprosjektet kan interessante forhold være; den sosiokulturelle tradisjonens vektlegging på kulturelle verktøy, hvordan de medierer handlingene våre og forener forholdet mellom individ og miljø; hvilke forståelsesrammer for pedagogiske og spesialpedagogiske praksiser kan gjenkjennes; hvordan de ulike aktivitetene og fellesskapene kan fungere som praksisfellesskap; deltakelse – uten aktiv deltakelse ingen inkludering; hvordan kan inkluderende praksiser forstås eller hvordan kommer de til syne; og hva kan det tverrfaglige samarbeidet tilføre barnehagen som en lærende organisasjon?

## **3.2 «Framework for Participation»**

Rammeverket for deltakelse er et metodisk forskningsverktøy, og lar deg identifisere muliggjørende og begrensende faktorer for inkludering og utbytte for barn og unge (Florian et al., 2017, s. 48). Dette rammeverket er utviklet innenfor Storbritannias skolesystem. De fleste barn og unge mellom 5 og 16 år går her på skolen, men for noen deler av Storbritannia er alderen 4 år for oppstart på skole (Florian et al., 2017, s. 57). Rammeverket vil også være anvendelig innenfor en norsk barnehagekontekst, og der hvor Florian et al. (2017) viser til skolen, har jeg valgt å bruke begrepet institusjon. Deltakelse blir i rammeverket forstått som å omhandle alle medlemmer ved en institusjon. Videre er muliggjørende og begrensende faktorer for deltakelse kontinuerlige prosesser og må sees i sammenheng og deltakelse er opptatt av mangfold, samspill, aktiv involvering, anerkjennelse og aksept (Florian et al., 2017, s. 49). Rammeverket tar sikte på å gi en forståelse av hvordan institusjoner møter den komplekse oppgaven i å gi et inkluderende tilbud hvor alle barn og unge kan lære og utvikler seg. Rammeverket for deltakelse kan anvendes for å undersøke en institusjon, en gruppe, eller også for et helt samfunn. Viktige aspekt ved rammeverket for deltakelse er å undersøke hvorfor noen institusjoner er bedre enn andre i å støtte inkludering for alle, barn, unge og personalet. Videre å undersøke de politiske føringer, praksiser og handlingsmønstre som kan

avdekke underliggende verdier og holdninger i institusjonene, og til slutt å identifisere muliggjørende eller begrensende faktorer for inkludering og deltakelse (Florian et al., 2017, s. 52). Rammeverket for deltakelse er delt inn i fire hovedkategorier; «tilgang: å være til stede»; «samarbeid: læring og arbeide sammen»; «utbytte: støtte alles læring»; og «mangfold: anerkjennelse og aksept» (Florian et al., 2017, s. 52, min oversettelse). Spørsmålene under er ment å være en *igangsetter* for å undersøke muliggjørende og begrensende forhold rundt inkludering og deltakelse:

- Hvem deltar og hvem deltar ikke? Og hvem bestemmer dette?
- Hvilke politiske føringer, praksiser og handlingsmåter muliggjør eller begrenser deltakelse?
- Hvorfor eksisterer disse prosessene og holdningene som muliggjør eller begrenser deltakelse innenfor institusjonen fellesskap? (Florian et al., 2017, s. 53).

I kapittelet som følger blir det utdypet hvordan rammeverket for deltakelse forholder seg begrepsmessig til Rammeplanen for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017a).

### **3.2.1 Hva sier Rammeplan for barnehagen om Rammeverkets hovedkategorier**

For å operasjonalisere rammeverket for deltakelse innenfor barnehagens rammer, var det nyttig gjøre en analyse av hva Rammeplanen for barnehagen sa om de fire hovedkategoriene. I de følgende avsnittene vil først *deltakelse* bli omtalt, da deltakelse i rammeverket løftes frem som et hovedanliggende og overordnet i forhold til de fire kategoriene; tilgang; samarbeid; utbytte; og mangfold. For *tilgang* var det hensiktsmessig å se hva Rammeplan for barnehagen uttrykket i forhold til *alle barn*, da søk på tilgang kun gav to treff. I forhold til kategorien *samarbeid* ble det supplert med *samhandle* og *samspill*. *Utbytte* gav ingen treff, så i denne sammenheng valgte jeg derfor å bruke begrepet *mestring*. *Mangfold* var anvendelig, sammen med *anerkjennelse* for den siste kategorien i rammeverket for deltakelse.

*Deltakelse* omhandler alt fra barnehagens samfunnsmessige rolle i å forberede barn til en «aktiv deltakelse i samfunnet» (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 8), til hvordan barnehagens «innhold må formidles på en måte som gjør at ulike barn kan delta ut fra egne behov og forutsetninger» (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 40). 92,2 % av alle barn i alderen 1-5 år går i barnehagen (Statistisk sentralbyrå, 2020). At disse barna får oppleve å ha likeverdige muligheter til å delta i fellesskapet innenfor det ordinære barnehagetilbudet, vil ha en fremtidig demokratisk og samfunnsmessig nytte ved at barnehagen «bidra til å legge grunnlag for modig, selvstendig og ansvarlig deltakelse i demokratiske fellesskap» (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 21). Deltakelse vil også ha en betydning her og nå, for

utvikling av sosiale, kognitive, språklige og motoriske ferdigheter. For personalet i barnehagen ligger det et stort ansvar i å sikre at alle barn får tilpasset det ordinære barnehagetilbudet på en slik måte at de blir «sett, hørt og oppmuntret til å delta i fellesskap i alle aktiviteter i barnehagen» (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 10). I Rammeplan for barnehagen sin bruk og beskrivelser av deltakelse, gjenkjennes det tredelte aspektet som Marinossan et al. beskriver (2007), deltakelse om en subjektiv opplevelse, samhandling og demokratiske rettigheter.

*Tilgang* gav som nevnt to treff i søke i Rammeplan for barnehagen, og dette omhandler tilgang til varierte miljøer i og utenfor barnehagen og at barna har tilgang til rom, materialer for deres lekende og estetiske uttrykksform (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 50–51). *Alle barn* eller *alle* som utfra setningen forstås som alle barn, ble valgt for å fange kategorien tilgang. Dette handler om alle barns rett til; medvirkning; trivsel og vennskap; trygghet og omsorg; inkluderende sosiale og kulturelle fellesskap; støtte til språk og kommunikasjon; lek, læring, utvikling og samspill; og et rikt og allsidig læringsmiljø tilgjengelig for alle (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Tilgang dreier seg også om personalets ansvar for alle barns utvikling og behov, inkludert barns behov for hjelp og støtte – og sikre at alle barn får et tilbud i tråd med føringer i barnehageloven og Rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Tilgang handler om mer enn å være til stede, det handler om å være en aktiv og likeverdig deltaker hvor barnehagens miljø og fellesskap er tilgjengelig for alle gjennom å være tilpasset barns forutsetninger og behov.

Rammeplan for barnehagen bruker begrepet *samarbeid* hovedsakelig i forhold til de voksnes virke i barnehagen, som foreldresamarbeid og personalsamarbeid og i forhold til samarbeid med andre institusjoner (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Rammeplanen løfter frem styrers ansvar for å legge til rette for samarbeid både internt og eksternt. Det sosiokulturelle læringsperspektivet ligger til grunn for Rammeplanen for barnehagen, og vektlegger at barns allsidige utvikling foregår i *samhandling* og *samspill* med andre. Derfor ble disse begrepene valgt for å supplere samarbeid. Dette knytter samarbeid, samhandle og samspill til lek, vennskap, læring og danning, og å støtte og tilpasse for språklige, sosiale og meningsfulle samhandlingsformer (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Dette gir barnehagen en forpliktelse til å tilpasse det ordinære barnehagetilbudet for å støtte barns muligheter for samhandling, samspill og samarbeid utfra barns behov for forutsetninger.



*Mestring* er blant annet knyttet til livsmestring, et begrep som kom inn i den nye Rammeplan for barnehagen av 2017. Livsmestring handler om barnehagens ansvar for å «bidra til barnas trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd og forebygge krenkelser og mobbing» (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 11). Videre viser Rammeplan for barnehagen til mestring i forhold til barnehagens ansvar for at «alle barn kan få oppleve glede og mestring i sosiale og kulturelle fellesskap» (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 9). Barnehagens arbeidsmåter skal gjennom progresjon bidra til at alle barn «får mestringsopplevelser og samtidig har noe å strekke seg etter» og får «oppleve motivasjon og mestring ut fra egne forutsetninger» (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 44 og 49). Mestring kan i en barnehagekontekst forstås som gleden i å lykkes med noe, og handler også om hvordan de ansatte i barnehagen tilpasser det ordinære barnehagetilbudet for hvert enkelt barn og deres behov og forutsetninger.

*Mangfold* knyttes til demokrati, gjensidig respekt, likeverd og toleranse, og sier: «Økt mangfold og individualisering gir behov for demokratiforståelse, respekt for forskjellighet og positive holdninger til å leve sammen i fellesskap» (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 8). Likheter og ulikheter skal fremheve mangfoldet, og brukes som en ressurs i det pedagogiske arbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 9). Det vises spesielt til kulturelt og språklig mangfold, og et mangfold av kommunikasjonsformer (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Anerkjennelse er en viktig verdi i barnehagen og «Barnehagen skal bidra til at alle barn føler seg sett og anerkjent for den de er, og synliggjøre den enkeltes plass og verdi i fellesskapet» (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 9). Anerkjennelse knyttes til barndommens og lekens egenverdi, barnekultur og barns egen tradisjon, og anerkjennelse av barns ulike kommunikasjonsuttrykk (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Mangfold og anerkjennelse i barnehagen handler om å synliggjøre hvordan vi alle er forskjellige, om dette er kulturelle forskjeller eller hvordan hvert enkelt individ er unikt, og at vi sammen, og på tross av våre forskjeller har en gjensidig respekt og toleranse for hverandre.

### **3.2.2 Oppsummering «Framework for Participation»**

Dette rammeverket kan være et godt utgangspunkt og gi en fin innfallsvinkel for å se på hvordan barnehagen og PP-tjenesten arbeider sammen for å utvikle mer inkluderende praksiser i barnehagen. Rammeverket vil bli brukt i utviklingen av intervjuguide og observasjonsguide. Å gjennomføre analysen Rammeverket vs. Rammeplanen gav en bedre forståelse for hva fokus skulle være i forhold til intervjuguiden og observasjonsguiden. Ikke minst at utbytte kunne ses på gjennom begrepet mestring, som er et langt mer utbredt begrep enn utbytte i barnehagefeltet. Ved å sette fokus på de fire hovedkategoriene, kan man

gjennom rammeverket for deltakelse få en forståelse av hvordan inkluderende praksiser kan se ut i barnehagen.

### **3.3 Tidligere forskning på området**

I dette kapitlet vil det først bli redegjort for to masterprosjekter som omhandler samarbeid mellom barnehagen og PP-tjenesten, deretter blir forskninger omkring arbeid med inkludering i barnehagen og forskning omkring PP-tjenestens arbeid presentert.

#### **3.3.1 Samarbeid mellom barnehagen og PP-tjenesten**

Hilde Olsen Taraldsviks masterprosjekt «Samarbeid mellom barnehagen og PP-tjenesten. Et innblikk i barnehagelærerens erfaringer» (2016) løfter frem barnehagelæreres erfaringer fra samarbeid med PP-tjenesten. Studien er basert på intervjuer med fire barnehagelærere i en kommune og med problemstillingen: «Hvilke erfaringer forteller barnehagelærere om sitt samarbeid med pedagogiskpsykologisk tjeneste?» (Taraldsvik, 2016, s. II). Resultatene viser at barnehagelærerne ønsker et tettere samarbeid med PP-tjenesten, og har mange forventninger til samarbeidets innhold. Funnene viser også til urealistiske forventninger som går utover PP-tjenestens mandat, og kan være et hinder for et godt samarbeid (Taraldsvik, 2016, s. 48). Denne urealistiske forventningen kan være en følge av ulike oppfatninger av PP-tjenestens rolle i barnehagen. Barnehagelærerne opplever i noen grad å bli fortalt at de bare skal fortsette som før av PP-tjenesten, men egentlig ønsker de konkrete tips og råd for å videreutvikle arbeidet sitt, og Taraldsvik peker på PP-tjenestens veiledende rolle for å hjelpe og støtte barnehagelærere i prosessen med å finne veien videre allikevel må gå utover tips og rådgivning (Taraldsvik, 2016, s. 64–65). Studien viser også til noe Taraldsvik forstår som en usikkerhet i hvordan barnehagelærere skal følge opp barn med spesielle behov, og av denne grunn har behov for veiledning fra PP-tjenesten (2016, s. 53). Taraldsvik skriver «Det er tydelig at et slikt arbeid burde kvalitetssikres, for å sørge for at eventuelle forventninger til hverandre er reelle og at det ikke oppstår hindringer som kan ødelegge samarbeidet» (2016, s. II).

Silje Horpestad Hansen (2018) har skrevet et masterprosjekt hvor temaet er PP-tjenestens systemrettede arbeid i barnehagen. Dette med utgangspunkt i PP-tjenestens utvidete mandat overfor barnehagen i å bistå med kompetanse- og organisasjonsutvikling. Gjennom fokusgruppeintervju med tre faggrupper: ansatte i PP-tjenesten, pedagogiske ledere og spesialpedagoger, søker studien å finne svar på «Hvilke erfaringer og synspunkter har PPT, pedagogiske ledere i barnehagen og spesialpedagoger om systemrettet arbeid og hvordan kan

dette arbeidet relateres til utvikling av inkluderende barnehager?» (Hansen, 2018, s. 4). Ansatte i PP-tjenesten gir uttrykk for at systemrettet arbeid er et vanskelig fenomen å forholde seg til. De ønsker tydeligere føringer både politisk og innad i PP-tjenesten, om hva dette handler om og hvordan dette arbeidet skal utføres i barnehagen. Spesialpedagogene beskriver en forståelse for at PP-tjenestens systemarbeid i stor grad omhandler kompetanseheving innenfor barnehagens ordinære tilbud, og sier at dette er noe PP-tjenesten ikke lykkes med i dag. Det nevnes at de som spesialpedagoger kunne bidratt i slike arbeidsoppgaver. De pedagogiske lederne kjenner ikke til begrepet systemrettet arbeid, og har en oppfattelse og erfaring med at PP-tjenesten i hovedsak arbeider individrettet. Samtidig uttrykkes et ønske om en PP-tjeneste som er tettere på arbeidet i barnehagen og bidrar med kompetansehevende tiltak. Det konkluderes med at studien gir grunnlag for å stille spørsmål om PP-tjenesten heller enn å fokusere på selve begrepet systemrettet arbeid, bør fokusere på å utvikle kontakt og samarbeid med barnehagen, hvor deres to arbeidsoppgaver overfor barnehagen, sakkyndighetsarbeid og kompetanse- og organisasjonsutvikling, kan overlapse og utfylle hverandre (Hansen, 2018, s. 5).

### **3.3.2 Om inkludering**

Kjell-Arne Solli (2017) har sammenfattet forskning om inkludering i barnehagen fra de nordiske landene og flere engelsktalende land fra 2000 til 2016. Solli viser til at det kan skilles mellom to perspektiver på inkluderingsforskning for barnehagen: Et smalt spesialpedagogisk perspektiv som tar utgangspunkt i barn med nedsatt funksjonsevne eller særskilte behov og deres barnehagetilbudts inkluderende og ekskluderende art, og et bredt allmennpedagogisk perspektiv som studerer barnehagemiljøet for barn med nedsatt funksjonsevne og særskilte behov, i forhold til kvalitet, innhold og arbeidsmåter som tar hensyn til hele barnemangfoldet (Ainscow, Booth & Dyson, 2006, referert i Solli, 2017, s. 38–39). Solli trekker frem forskning fra begge perspektivene. Odom, Buysse og Soukakou finner blant annet at samarbeid er en helt sentral bestanddel i inkludering av høy kvalitet. Dessuten er utvikling av personalgruppen med tanke på kunnskap, ferdigheter og at de får nødvendig veiledning for å implementere inkludering også viktig (Odom et al., 2011 referert i Solli, 2017, s. 43). Et dansk prosjektet utøft av Albertsen mfl. undersøker hva som karakteriserte vellykkede inklusjonsforløp av barn med særlig behov (2015, referert i Solli, 2017, s. 46). Dette prosjektet viser at omstilling til å arbeide inkluderende er vanskelig og konfliktfylt, det krever endringer i organisasjonen og i forståelses- og arbeidsform. Funn viser at inkludering har gått fra å dreie seg om det enkelte barnet i vanskeligheter til å handle om

hvordan hele institusjonen møter barn i vanskeligheter (Albertsen mfl., 2015 referert i Solli, 2017, s. 46). Barnehagen gjør en forskjell skriver Solli, og trekker frem blant annet Berit Bae (2011) (se under). Solli fremhever også kompetanse og samarbeid som viktige faktorer for arbeidet med inkludering. Blant annet at barnehager som har utviklet en inkluderende kultur kjennetegnes ved at inkludering ses som et felles anliggende for hele institusjonen med en felles begrepsforståelse. I slike barnehager speiler pedagogikken mangfoldet i barnegruppen, slik at alle barn opplevde å være en del av fellesskapet, fokuset var på relasjonen mellom barn og den sosiale konteksten og det var etablert et formalisert tverrfaglig samarbeid som favnet alt fra foreldre og spesialpedagogiske instanser (Madsen, 2009, referert i Solli, 2017, s. 57–58). Et siste område Solli viser til er forebygging og tidlig innsats. Jo senere barnehagetiltak settes inn for å hjelpe vanskeligstilte barn, desto mindre effektive vil slike være (Mogstad & Rege, 2009, referert i Solli, 2017, s. 60). Men det vises også til at barnehagen som arena for tiltak og forebygging av senere vansker kan være overvurdert. Tidlig intervensjon kan være verdifull, men den eliminerer ikke behovet for kontinuerlig og langsiktig støtte for mange barn og familier (Pianta mfl., 2009; Statham & Smith, 2010; Lowenstein, 2011, alle referert i Solli, 2017, s. 60).

Solli og Andresens (2017) undersøker hva inkludering betyr for barnehagepersonalet og hva de ser som barnehagens rolle for inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne. Det ble gjennomført både spørreundersøkelser i barnehager i to kommuner og etnografiske feltstudier i to barnehager i en kommune i perioden 2010-2012. På spørsmål om hva en inkluderende barnehage betyr var et sentralt stikkord *alle*. Styrere så først og fremst at det er mange barn og for få ressurser som de største utfordringene når det gjelder inkludering i barnehagen (Solli & Andresen, 2017, s. 144). Selv om de i spørreundersøkelsen finner at barnehagepersonalet legger mer vekt på individuell tilrettelegging, finner de i feltstudien også fokus på fellesskapet og disse to forholdene behøver ikke å være motsetninger. Poenget ifølge Solli og Andresen er hvorvidt barnehagen som organisasjon kan utvikle et fellesskap som gjør særskilte tiltak mindre særskilte, og om fellesskapet gir større rom for alles deltakelse (2017, s. 156).

Berit Bae (2011) skriver om gjensidige inkluderingsprosesser i samspill i den daglige barnehagehverdagen. Hun viser til vektleggingen stortingsmelding 41 (2008-2009) har på inkluderende fellesskap, språklig atferd, kartlegging, språktesting og vurderinger. Dette hevder hun har ført til en forståelse av inkludering hvor det som trengs er «spesielle treningsopplegg», «språkpakker», og lignende for å kompensere for «mangelfulle sider» (Bae,

2011, s. 104). Bae retter oppmerksomheten mot hvordan kommunikasjons- og relasjonserfaringer i hverdagsituasjoner i barnehagen inneholder viktige muligheter for inkluderingserfaringer. Hun finner et inkluderingspotensial knyttet til samspillserfaringer gjennom kommunikasjons- og relasjonsprosesser, uten bruk av spesielle språklige metodiske pakker. Gjennom sin forskning blir to samspillsmønstre definert: romslige og trange. Det presiseres at disse ikke refererer til «individuelle egenskaper hos den enkelte, men henviser til det kommunikative rommet som blir skapt mellom partene i et samspill, og hvordan dette varierer med hensyn til bekreftelse, bevegelse og vitalitet» (Bae, 2011, s. 106). Fellestrekk for det romslige samspillsmønsteret er «fokuset oppmerksomhet, lyttende væremåter, interesse for å forstå, velvillig fortolkning, toleranse, avventende væremåter, bevegelig rollefordeling og det å hente seg inn igjen» (Bae, 2011, s. 106). «Hvordan disse blir kombinert og konkretisert innenfor en relasjon over tid, påvirker rommet for gjensidig anerkjennelse mellom partene» (Bae, 2011, s. 106). Bae beskriver ulike samspillaspekt mellom 2 barn og barnehagelærer, gjennom et barnehageår. Samspillene i starten var preget av kommunikativ tilbakeholdenhet fra barnas side og ensidig kommunikasjon – ved at det primært var den voksne som snakket. I løpet av barnehageåret ble samspillet – både med barn og voksne – preget av mer variert kommunikasjon og gjensidighet (Bae, 2011, s. 123). Denne observasjonen av endringene barna har i forhold til sine kommunikasjons- og relasjonserfaringer, får Bae til å peke på

at det kan være risikabelt å basere seg for mye på diagnoser eller kartlegging gjort på et gitt tidspunkt, særlig tidlig i barnehageåret.... Da risikerer man imidlertid at «manglene» - både språklig og sosialt – kommer til å overskygge det potensialet for forandring som realiseres, gitt gode kommunikasjonsbetingelser i barnehagens hverdag. (Bae, 2011, s. 124)

Simonsen og Kristoffersens (2017) drøfter den spesialpedagogiske profesjonens bidrag i barnehagens utforskende inkluderende praksiser. De viser til Ainscow, Booth og Dysons skille mellom et smalt spesialpedagogisk og et bredt allmenpedagogisk perspektiv på inkluderingsforskning i barnehagen. De ønsker med denne teksten å ta inn begge perspektivene. Dette vil de gjøre gjennom å anvende begrepet praksisfellesskapet, som «hittil ikke har vært brukt, men som med fordel kan benyttes for å gi innhold til eller gå bak «inkludering» som ideologisk begrep» for å belyse spesialpedagogikkens bidrag til barnehagens utforskende inkluderende praksis (Simonsen & Kristoffersen, 2017, s. 230–231). Simonsen og Kristoffersen hevder at å tilhøre slike praksisfellesskap gir muligheter for inkluderende prosesser der deltakerne er aktive i fellesskapets praksis og kan identifisere seg med

felleskapet, og forutsetter deltakelse, interaksjon, engasjement, kommunikasjon og medlemskap. Videre peker de på at pedagoger og spesialpedagoger har et felles ansvar for å etablere inkluderende praksiser i barnehagen, på tross av at de to fagfeltene, allmennpedagogikk og spesialpedagogikk, opererer som to atskilte profesjoner (Simonsen & Kristoffersen, 2017, s. 231).

### **3.3.3 Om PP-tjenestens arbeid**

Moen, Rismark, Samuelsen og Sølvberg (2018) har gjennomgått forskning på den pedagogisk-psykologiske tjenesten i Norge fra 2000-2015. De viser til at selv om det individrettede arbeidet fortsatt utgjør en betydelig del av PP-tjenestens arbeid, blir det i forskning oppfordret til å gi høyere prioritering av det forebyggende arbeidet og å bistå barnehager og skoler i kompetanse- og organisasjonsutvikling. Årsaken til dette er både den høye henvisningsstatistikken hos tjenesten og at forskning tyder på at forebyggende tilnærminger kan være mer effektiv tjenesteytelse enn tradisjonelt individrettet arbeid (Bjørnsrud & Nilsen, 2014; Hausstätter, 2004; Shonkoff & Meisels, 2000, referert i Moen et al., 2018, s. 102). De viser videre til at fremtidig forskning bør utforske forskjellige måter å organisere samarbeidet mellom PP-tjenesten og ulike institusjoner (Moen et al., 2018, s. 112–113).

Randi Stranda (2015) har utforsket hvordan PP-tjenesten kan komme nærmere lærere i videregående skoler. Ved et aksjonsrettet endringsprosjekt, arbeidet en PP-rådgiver som en samarbeidspartner for skolen, ved å være tilstede i miljøet og møte elever og lærere. Da kunne PP-rådgiver gjøre både formelle og uformelle observasjoner i klasser og møter. Hun finner at når PP-tjenesten etableres som en del av elevtjenesten, har tjenesten mulighet til å bli kjent med skolens kultur fra innsiden og skolen kan også bli bedre kjent med PP-tjenesten. Lærere og PP-tjeneste kan da stå sammen om å utvikle en inkluderende og god skole for alle elever (Stranda, 2015, s. 65). Stranda peker på at når PP-tjenesten har et godt samarbeid med lærere i fasen for en henvisning, kan dette noen ganger føre til at man unngår henvisningen (2015, s. 68). Denne formen for utforsking av nye måter å organisere hvordan PP-tjenesten og skolen samarbeider på, at PP-rådgiver var tilstede i det daglige livet både på avdelingene i tillegg til møtevirksomheter, er også interessant for barnehagens samarbeid med PP-tjenesten.

Cameron, Kovac og Tveits (2011) sluttrapport er en del av prosjektet «Kunnskapsstatus om PP-tjenestens arbeid med barnehagen». Fokuset deres rettet mot barnehagen i denne rapporten, kom som en følge av at tidligere forskning ofte behandler barnehage og skole

under ett, eller konsekvent bare omhandler skolen. De vil blant annet belyse «samarbeidsformer og omfanget av forskjellige former for samarbeid» og ønsker å få «innsikt i PPTs mening om spenningsfeltet mellom individ- og systemrettet arbeid» (Cameron et al., 2011, s. 9). De finner at det er et klart ønske om mer systemarbeid i forhold til barnehagen, men dette må ikke gå ut over fokuset på enkeltbarn. Det oppgis av ansatte i PP-tjenesten at de samarbeider klart mer i forhold til enkeltbarn enn systemarbeid, og det samarbeides mer med førskolelærere om både enkeltbarn og systemarbeid enn med styrer. Samarbeid med spesialpedagog ligger midt mellom. At samarbeidet er mer omfattende i forhold til enkeltsaker enn systemarbeid, er tankevekkende tatt i betraktning at systemarbeid per definisjon innebærer koordinering av viktige støttespillere som befinner seg rundt barnet (Cameron et al., 2011, s. 91).

### **3.3.4 Oppsummering av tidligere forskning**

For det videre arbeidet med dette masterprosjektet kan interessante forhold være; om det blir opplevd hindringer i samarbeidet mellom barnehagen og PP-tjenesten slik Taraldsvik (2016) peker på; et tankevekkende funn hos Hansen (2018) var at barnehagelærerne ikke kjente til begrepet systemrettet arbeid for PP-tjenesten, men var av den oppfatning at de i hovedsak arbeidet individrettet. På tross av det ønsker barnehagelærere en PP-tjeneste som er tettere på og bidrar til kompetanseutvikling i barnehagen.

Fra Sollis (2017) gjennomgang av forskning om inkludering vises det til at samarbeid er en viktig bestanddel i inkluderingsarbeid, det krever endringer i organisasjonen og et formalisert samarbeid med blant annet spesialpedagogiske instanser. Vider er tidlig innsats vesenlig for forebygging av vansker; Solli og Andersen (2017) fremhver hvordan barnehagen som organisasjon kan utvikle et fellesskap som gjør særskilte tiltak mindre særskilte kan gi fellesskapet større rom for alles deltakelse; Bae (2011) viser til hvordan hverdagssituasjoner i barnehagen har inkluderingsmuligheter, som gir barnet rom for å være i forandring, uten å basere seg på kartlegginger og testinger av barn; og Simonsen og Kristoffersen (2017) trekker frem praksisfellesskapets muligheter gjennom inkluderende prosesser der deltakerne er aktive, i interaksjon og akseptert av fellesskapet.

Det vises i forskning til et begynnende skifte i PP-tjenestens fokus og ønske om å arbeide mer systemrettede (Cameron et al., 2011; Moen et al., 2018). Fortsatt preges samarbeidet med barnehagen av det individrettede arbeidet til PP-tjenesten, og kanskje kan dette ha en påvirkning på hvordan barnehagen opplever utfordringer og beskriver disse. Selv om Strandås

(2015) forskning viser til videregående skole, er formen for samarbeidet interessant og også relevant for barnehagen.



## **4. METODE**

Ordet metode er opprinnelig gresk og betyr *veien til målet* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 83). I det følgende kapittelet presenteres hvordan veien mot målet ble planlagt og gjennomført. Først vil valg av den kvalitative metoden bli begrunnet, og det blir redegjort for fenomenologi og hermeneutikk. Deretter blir forskerens forforståelse og forskerrollen avklart. Det blir beskrevet hvordan utformingen av denne studien ble gjort i lys av Maxwells modell for forskningsdesign (Maxwell, 2009). Studiens design beskrives som en «single-case» barnehagestudie, og det redegjøres for forhold rundt utvalget. Intervju og observasjon beskrives som verktøy for konstruksjon av data og det blir gitt en beskrivelse av hvordan disse ble gjennomført. I analysen blir det beskrevet hvordan intervjutranskripsjonen ble gjennomført og hvordan feltnotatene ble bearbeidet. Videre redegjøres det for Tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006), det analytiske verktøyet som ble benyttet og deretter blir analyseprosessen beskrevet. Til slutt blir forhold rundt reliabilitet, validitet og forskningsetiske vurderinger gjort rede for.

### **4.1 Kvalitative metoder**

Problemstillingen har stor betydning for valg av metode. Med problemstillingen: Hvordan kan et tverrfaglig samarbeidsprosjekt mellom barnehagen og PP-tjenesten bidra til å utvikle mer inkluderende praksiser for alle barn i barnehagens ordinære tilbud? Og et ønske om å forstå dette utfra de ulike informantenes beskrivelser, ble den kvalitative metoden valgt. Kvalitative tilnærminger gir muligheter for å studere sosiale handlinger, og forbindes ofte med forskning som innebærer nær kontakt mellom forskeren og de som studeres (Thagaard, 2013, s. 20 og 11). En grunnleggende intensjon i kvalitative studier er å «oppnå en forståelse av sosiale fenomen» (Thagaard, 2013, s. 11). Fortolkning har en sentral plass innenfor kvalitative metoder. Intensjonen er å forstå de fenomenene man studerer og knyttes ofte til fortolkende teorier som blant annet fenomenologi og hermeneutikk (Thagaard, 2013, s. 14). I de to påfølgende kapitlene vil fenomenologi og hermeneutikken bli redegjort for.

#### **4.1.1 Fenomenologi**

Fenomenologi i kvalitativ forskning peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener utfra informantenes egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45; Thagaard, 2013, s. 40), og bygger på en underliggende antakelse om at realiteten er slik folk oppfatter at den er (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45; Thagaard, 2013, s. 40). Studiens formål er å undersøke fenomener rundt de ulike informantenes erfaringer og opplevelser av å utvikle inkluderende praksiser gjennom et tverrfaglig samarbeid mellom en barnehage og PP-tjenesten. Studien er forankret i

et fenomenologisk perspektiv, som «søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer» (Thagaard, 2013, s. 40). Thagaard sier at «Fenomenologisk orienterte forskere beskriver de trekk som er felles ved de erfaringer som deltakere i et prosjekt gir uttrykk for» (2013, s. 40). Å søke etter og identifisere fellestrekk ved informantenes beskrivelser, blir et viktig anliggende for analysen, da dette gir et grunnlag for å utvikle en generell forståelse av det fenomenet man studerer (Thagaard, 2013, s. 40).

#### **4.1.2 Hermeneutikk**

Ordet hermeneutikk kommer fra gresk og betyr forklaringskunst (Gilje & Grimen, 1995, s. 143). Hermeneutikk var lenge ensbetydende med de regler som fantes for fortolkning av dokumenter innen jus, klassisk filosofi og særlig teologi (Alnes, 2018). Utover 1800-tallet ble hermeneutikk etterhvert en tolkningsvitenskap. Wilhelm Dilthey, en av fedrene til den moderne hermeneutikken (Gilje & Grimen, 1995, s. 143), gav hermeneutikken dens klassiske utforming som en metode for åndsvitenskapene ved å finne mening gjennom å forstå og setter fenomener inn i sammenhenger (Alnes, 2018). «Hermeneutikken i moderne varianter består av forsøk både på å lage en *metodelære* for fortolkning av meningsfulle fenomener, og på å beskrive *vilkårene* for at forståelse og mening skal være mulig» (Gilje & Grimen, 1995, s. 143). Hermeneutikken er relevant for samfunnsvitenskapene, fordi mye av disse fagenes datamateriale består av meningsfulle fenomener som handlinger, muntlige ytringer og tekster (Gilje & Grimen, 1995, s. 144).

Å forklare informantenes handlinger, uten å forstå hvordan de selv fortolker verden, kan være utfordrende for samfunnsforskeren (Gilje & Grimen, 1995, s. 145). Men hvordan man skal forholde seg til informantenes beskrivelser av seg selv og egne aktiviteter, er det ikke enighet om. Det kan grovt skilles mellom to tradisjoner; å se bort fra informantenes beskrivelse av seg selv og sine aktiviteter, siden slike beskrivelser ofte er feilaktige og begrepene som brukes er uvitenskapelige; og motsatt at disse beskrivelsene er av fundamental betydning, blant annet fordi det er informantenes egne oppfatninger av hva de gjør, som gir deres handlinger mening og identitet (Gilje & Grimen, 1995, s. 145). Begge tradisjonene har sine begrensninger: ved ikke å betrakte informantenes beskrivelser, kan man kanskje ikke forstå hva de gjør og hvorfor, og dersom man utelukkende bygger på deres beskrivelser, kan man lett bli lurt av deres misoppfatninger. Gilje og Grimen antyder derfor at ingen av disse to tradisjonene er helt tilfredsstillende (1995, s. 146). De viser til Anthony Giddens for et tredje utgangspunkt, en *dobbel hermeneutikk*. På den ene siden må forskerne forholde seg til en verden som allerede er fortolket av informantene selv, og på den andre siden må de rekonstruere informantenes

beskrivelser og oppfatninger av seg selv og verden (Gilje & Grimen, 1995, s. 146). Clifford Geertz skiller mellom; *erfaringsnære begreper*, som informantene bruker naturlig selv for å beskrive sin oppfattelse av seg selv og verden rundt, og uanstrengt vil forstå når andre rundt dem bruker dem; og *erfaringsfjerne begreper*, som viser til begreper som blir brukt av ulike spesialister, for å beskrive og forklare sitt fagfelt (Geertz, 1983, s. 57). Dette handler om hvordan man integrerer informantenes erfaringsnære beskrivelser og begreper og de samfunnsvitenskapelige teoriens erfaringsfjerne begreper og beskrivelser (Gilje & Grimen, 1995, s. 147). Det vil dreie seg om å bruke de ordene informantene selv bruker om begrepene det samtales om, for siden å gjøre fortolkninger av disse.

Et annet viktig prinsipp innenfor hermeneutikken er at meningsfulle fenomener bare er forståelige i den sammenheng eller kontekst de fremkommer i (Gilje & Grimen, 1995, s. 152). Studien omhandler et tverrfaglig samarbeid mellom barnehagen og PP-tjenesten om inkludering, og informantene vil gjennom intervju skildre disse meningsfulle fenomenene. Konteksten eller den virkeligheten disse fenomenene utspiller seg i, som for eksempel det etablerte «rommet» for samarbeid, rammene og vilkårene som er satt for samarbeidet, og forholdene på avdelingen som skal sette det ut i livet, vil påvirke informantenes beskrivelse og hvordan deres beskrivelser må forstås og fortolkes.

Uttrykket «den hermeneutiske sirkelen» betegner det forhold at all fortolkning består i stadige bevegelser mellom helhet og del, mellom det vi skal fortolke og den konteksten det fortolkes i, eller mellom det vi skal fortolke, og vår egen forforståelse. Hvordan delen skal fortolkes, avhenger av hvordan helheten fortolkes, og hvordan helheten skal fortolkes, avhenger av hvordan delene fortolkes. Hvordan fenomenet skal fortolkes, er avhengig av hvordan konteksten fortolkes, og omvendt. (Gilje & Grimen, 1995, s. 153)

Gilje og Grimen peker på at begrepet «spiral» er mer presist enn hermeneutisk sirkel, (1995, s. 155), siden man ikke blir stående på samme sted. Dette vil si at man går fra forståelse til tolkning, ny forståelse og ny tolkning osv. Man vil bli værende i denne spiralen, helt til man er ferdig «danset» med teksten, og ikke selv finner flere fortolknings- eller forståelsesmuligheter. Geertz bruker begrepene *tynn*, *tykk* eller *tett* beskrivelse av de fenomenene man har studert (1973, referert i Thagaard, 2013, s. 41). En *tynn* beskrivelse gjengir bare det som observeres, en *tykk* eller *tett* beskrivelse vil også inneholde et meningsaspekt. Kvale og Brinkmann viser til at man gjør beskrivelsen av hendelser tykke ved å beskrive dem i deres kontekst (2015, s. 112). Ved en hermeneutisk tilnærming vektlegges det at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer (Thagaard, 2013, s. 41). Det er forskerens oppgave å overbevise i sin argumentasjon for at

nettopp hans eller hennes fortolkning er den rette, og en «god fortolkning er en fortolkning som «treffer»» sier Thagaard (2013, s. 42).

#### **4.1.3 Forskerens forforståelse**

Et viktig anliggende i hermeneutikken er at visse forutsetninger ligger til grunn for vår forståelse, og er avgjørende for hvordan vi forstår eller ikke forstår (Gilje & Grimen, 1995, s. 148). Dette kan kalles *forforståelse* eller *for-dommer* (Gadamer referert i Gilje & Grimen, 1995, s. 148). I møte med feltet og datamaterialet som er samlet inn, vil man som forsker ikke stille med «blanke ark». I løpet av snart 20 år i barnehagefeltet, har erfaringer gjennom jobb og utdanning påvirket mine oppfatninger av fenomener som samarbeid og inkludering som nødvendig, givende, men utfordrende og avhengig av flere faktorer. Når man tolker og fortolker den transkriberte teksten av intervjuer og observasjoner, vil forskerens forforståelse danne grunnlaget for hva som er mulig for han eller henne å forstå. Denne forforståelsen eller for-dommen danner grunnlaget for de ideene eller oppfatningene man har av fenomenet, og gir retning i forhold til hva man skal se etter i forsøket på å skape mening til fenomenet (Gilje & Grimen, 1995, s. 148). Man har en viss forventning om hva man skal se etter og hvor man skal rette oppmerksomheten. Dette er hva Popper kaller referanserammer eller *forventningshorisonter* (1981, s. 40). Man har en viss forventning om hva man vil finne, og denne gir retning for forskerens undersøkelser av fenomenet (Gilje & Grimen, 1995, s. 148). Flere komponenter kan inngå i vår forforståelse, Gilje og Grimen trekker frem; språk og begreper; forestillinger; og personlige erfaringer. Disse kan være uttalte (*taus kunnskap*), de er holistiske (bygger på hverandre) og er reviderbare (Gilje & Grimen, 1995, s. 148–151).

Dalen peker på forforståelsens betydning for å åpne opp «for størst mulig forståelse av informantens opplevelser og uttalelser» (2011, s. 16). Ved å klargjøre egen forforståelse og tanker man har om de aktuelle fenomenene på forhånd, kan det være lettere å se utover disse, over denne forventningshorisonten, og se nye mulige tolkninger av fenomenene som studeres. Ulike prosesser har bidratt til å klargjøre min forforståelse. Blant annet ble tanker omkring fenomenene inkludering og samarbeid skrevet ned. I samtale med medstudenter og kollegaer ble disse utforsket og utfordret. Disse prosessene var med på å bringe klarhet i egne forståelser, meninger og forestillinger jeg hadde omkring temaene samarbeid og inkludering.

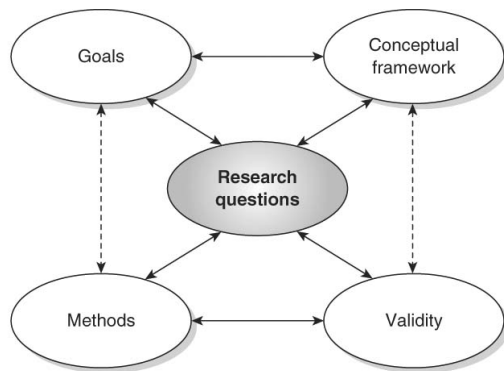
#### **4.1.4 Forskerrollen**

Nærheten til barnehagefeltet er for meg stor, både det som vil kunne betraktes som det allmennpedagogiske feltet og det spesialpedagogiske feltet. Dette handler om at

barnehagehverdagen med sin dagsrytme, rutiner, sine styrker og utfordringer, det som tas for gitt og sitter i veggene, ligger *under huden* på meg. Jeg vil ha kjennskap til hvordan det er å *stå i den andres sko*. Dette må ikke bli en *blind flekk* (Wagner, 1993, s. 16), slik at noe blir oversett. Det vil derfor være viktig å gå inn i rollen som forsker med en viss distanse til feltet og deltakerne i denne studien. Denne distansen kan skapes gjennom faglig bevissthet og bevissthet på egen rolle som forsker, gjennom å være nettopp intervjuer og observatør. Dette fordi å inneha forskerrollen, vil innebære at man «til en viss grad vurderer[r] deltakernes situasjon utenfra» (Thagaard, 2013, s. 70). På den samme tid er det viktig å etablere et tilstrekkelig nært forhold til feltet for å få en forståelse av hvordan deltakerne i feltet opplever sin situasjon (Thagaard, 2013, s. 70).

#### **4.2 «Å utforme en kvalitativ studie»**

Den kvalitative forskingsprosessen kjennetegnes av en fleksibel utforming, hvor forskeren kan arbeide parallelt med ulike deler av prosessen (Thagaard, 2013, s. 31). Maxwell (2009) har utviklet en «interaktiv modell» (s. 215) for å utforme en kvalitativ studie. At den er interaktiv vil si at de ulike delene gjensidig er avhengig og påvirker hverandre gjennom hele prosessen. Det er en modell *av* forskning, så vel som *for* forskning (Maxwell, 2009, s. 215). Modellen består av fem deler, som alle viser til forskjellige viktige sider ved studiens sammenheng (Maxwell, 2009, s. 216); *mål* – hvorfor vil du gjøre denne studien, hva kan denne tilføre forskningsfeltet; *teoretisk innramming* – hvilke teorier, oppfatninger og tidligere forskning vil være relevant for forskningen; *forskningsspørsmål* – hva vil du prøve å lære eller forstå gjennom å utføre denne studien? Hvilke spørsmål vil du forsøke å svare på gjennom forskningen din; *metode* – hvordan vil du utføre studien, gjennomføre konstruksjon og analysen av data; og *validitet* – hvordan kan resultatene og konklusjonen din være feil? Finnes det andre mulige tolkninger? Hvordan forholder man seg til trusler mot validiteten, og hvorfor skal leserne tro på funnene? Måten disse delene er sammenkoplede og forholdene mellom dem, vises i denne figuren:



Figur 1 «An Interactive Model of Research Design» (Maxwell, 2009, s. 217).

Modellen kan sees på som to trekkanter, den øverste: mål, teoretisk innramming og forskningsspørsmål og den nederste: forskningsspørsmål, metode og validitet. Disse er tett sammenvevde enheter, med forskningsspørsmålet som modellens hjerte som forholder seg til alle de fire andre delene (Maxwell, 2009, s. 217).

Prosessen rundt dette masterprosjektet startet ved opptak på masterstudie for snart to år siden, med vissheten om at dette skulle ende ut i et masterprosjekt. Gjennom studiet har egne interesser, valg av emner og engasjerte forelesere påvirket og formet veien videre for det gryende prosjektet. Inspirert av blant annet tekstene til Arnesen og Simonsen (2011), Hedegaard-Soerensen et al. (2018), og Simonsen og Kristoffersen (2017), startet det med en interesse for hvordan det allmennpedagogiske fagfeltet og det spesialpedagogiske fagfeltet i barnehagen kan arbeide sammen for inkludering av barn som mottar spesialpedagogisk hjelp. Å velge tema som man har en personlig interesse for, kan ifølge Strauss og Corbin, være en faktor av større betydning for et vellykket forskningsprosjekt, enn for eksempel å følge råd om tema fra fakulteter eller forslag fra litteratur om forskningstemaet (1990, referert i Maxwell, 2009, s. 220). Gjennom egne erfaringer fra arbeid i barnehagefeltet og masterstudiet, har tanker og forståelser, innspill både fra medstudenter, forelesere og veileder, bidratt til å utvikle tematikken. Med mine personlige ønsker om å ha barnehagen i fokus, en dreining mot alle barn i forhold til barn som mottar spesialpedagogisk hjelp, samarbeid og inkludering som komponenter, og PP-tjenestens arbeid med kompetanse- og organisasjonsutvikling, var problemstillingen under utvikling, og den endelige problemstillingen ble: Hvordan kan et tverrfaglig samarbeid mellom barnehagen og PP-tjenesten bidra til å utvikle mer inkluderende praksiser for alle barn i barnehagens ordinære tilbud? Forskningsspørsmålet hjelper til med å fokusere studien og gir en pekepinn for

hvordan man kan utføre den (Maxwell, 2009, s. 229). Maxwells modell har vært til stor hjelp for å strukturere, organisere og utføre arbeidet rundt masterprosjektet.

### **4.3 Studiens design**

Studien kan karakteriseres som en kvalitativ «single-case» barnehagestudie, hvor intervju og observasjon ble valgt som verktøy for konstruksjon av data. Case-studier kjennetegnes ved et forskningsdesign som retter seg mot å studere mye informasjon, om en eller flere enheter – caser, og hver case representerer en avgrenset kontekst (Thagaard, 2013, s. 56). Også spørsmålsformuleringen og valgte spørreord, kan gi en pekepinn på hvilken design som bør velges, og Yin viser til at når spørreord som «hvordan» og «hvorfor» brukes, er disse mer forklarende og vil sannsynlig lede til bruk av case studier (Yin, 2009, s. 9). Yin karakteriserer case-studier som en undersøkelse av fenomener i sin naturlige sammenheng, basert på flere kilder av data (Yin, 2018, s. 15). Denne studien undersøker en enhet, tilknyttet et samarbeidsprosjekt mellom en barnehage og PP-tjenesten, og utforsker de ulike informantenes opplevelser og erfaringer omkring fenomenene samarbeid og inkluderende praksis for alle barn innenfor barnehagens ordinære tilbud. Creswells beskrivelse av «*single instrumental case study*» (Stake, 1995, referert i Creswell, 2013, s. 99) viser til forskerens utforskning av et fenomen gjennom å studere en enkelt enhet. Her blir forskerens hovedfokus å studere et fenomen, og enheten representerer det empiriske grunnlaget for å utvikle en forståelse av fenomenet (Thagaard, 2013, s. 56). Ved å utvikle en forståelse for fenomenet, ligger det også en mulighet for «å oppnå kunnskap som peker utover den enheten» (Thagaard, 2013, s. 214) som studeres, og at resultatene av case studier kan ha gyldighet i andre sammenhenger (Yin, 2009, s. 237–238). Resultatene av denne studien kan ha betydning for det tverrfaglige samarbeidet mellom denne barnehagen og dette PP-kontoret om hvordan de utvikler mer inkluderende praksiser og videreutvikler det tverrfaglige samarbeidet. Utover dette kan studien også være av betydning, og utvikle nyttig viten for tverrfaglig samarbeid og samarbeid om inkludering mellom barnehager og PP-tjenesten i generelle termer.

#### **4.3.1 Utvalg**

Kvalitative studier baserer seg på strategiske utvalg, hvor man velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2013). Denne studien baserer seg på et strategisk utvalg, hvor ønsket var å intervju ulike informanter involvert i et samarbeid mellom en barnehage og en PP-tjeneste med hovedfokus på å utvikle mer inkluderende praksiser for alle barn. Det er samtidig et ønske å gjennomføre observasjoner på en avdeling og eventuelt delta på møter med utspring i dette samarbeidet.

Gjennom veileder, som ble en «døråpner» (Thagaard, 2013, s. 66), tok jeg per telefon kontakt med en styrer i en barnehage. Det ble gjort avtale om å komme ut i barnehagen for å informere om masterprosjektet. En avdeling var positive til å delta, og innen en uke fra jeg hadde informert om masterprosjektet, kom positiv bekreftelse fra avdelingspersonalet. Styrer i barnehagen og barnehagens faste PP-rådgiver, var også positiv til å stille opp til intervju. Da utgjorde informantene til sammen seks stykker. Fire ansatte på en småbarnsavdeling i en mellomstor kommunal barnehage – to pedagogiske ledere med barnehagelærerutdanning, og to fagarbeidere med fagbrev som barne- og ungdomsarbeidere, styreren for barnehagen og barnehagens faste PP-rådgiver.

#### **4.3.2 Intervju**

Det kvalitative forskningsintervjuet eller semistrukturerte livsverdenintervjuet, som Kvale og Brinkmann (2015, s. 22) også kaller det, er formålstjenlig når tema fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver. Denne formen for intervju søker å innhente beskrivelser av intervjupersonenes livsverden, og særlig fortolkninger av meningen med fenomenet som blir beskrevet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Kvale og Brinkmann fremhever det asymmetriske maktforholdet i kvalitative forskningsintervjuer. Med dette mener de at forskningsintervjuet ikke er en hverdagslig samtale mellom to likestilte parter. Det er den som intervjuer som definerer intervjuet, bestemmer tema, stiller spørsmål, velger hvilke svar som følges opp og avslutter samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). Det er en konstruert samtale, som skal gi svar på forskningsspørsmålet. Ved intervju kan jeg få innsikt i de ulike informantenes erfaringer omkring det tverrfaglige samarbeidet mellom barnehagen og PP-tjenesten, og hvordan det arbeides innenfor det ordinære barnehagetilbudet for å etablere mer inkluderende praksiser.

At intervjuet er semistrukturert, vil si at det verken er en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale, men utføres ved hjelp av en intervjuguide over bestemte tema, som kan inneholde forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Intervjuguiden er ifølge Kvale og Brinkmann «et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt» (2015, s. 162). Denne guiden hjelper intervjueren å holde fokus i samtalen, samt å sikre at de ulike temaene studien setter fokus på, blir ivaretatt. Intervjuguiden inneholder en oversikt over sentrale tema som skal dekkes og forslag til spørsmål som studien søker å belyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Utarbeidingen av intervjuguiden var en tidkrevende prosess, da intervjuguiden skal omsette studiens overordnede problemstillingen til spørsmål knyttet til temaene (Dalen, 2011, s. 26). Til hvert tema ble det utarbeidet hovedspørsmål og



mulige oppfølgingsspørsmål, som var tenkt benyttet ved behov. Spørsmålene må stilles på en måte som gir informantene tid og mulighet for refleksjon, slik at de kan gi rike og fyldige besvarelser (Thagaard, 2013, s. 100). Rammeverket for deltakelse (Florian et al., 2017) var til god hjelp i dette arbeidet. Kategoriene fra rammeverket ble inkorporert i spørsmålene og kategoriene var blitt tilpasset barnehagekonteksten. I prosessen med å utarbeide en intervjuguide, viser Dalen (2011, s. 26) til traktprinsippet. Det vil si å begynne med spørsmål som ligger i ytterkanten av de mer sentrale temaene som skal belyses. Den intervjuede ble først bedt om å gi en beskrivelse av egen utdanning og kompetanse og å beskrive avdelingen de jobbet på, før de ble spurt om å beskrive hvordan avdelingen arbeidet i forhold til; tilgang, samhandling og samspill; mestring og mangfold. Siste tema omhandlet samarbeidsprosjektet med PP-tjenesten. Intervjuene med styrer og representant fra PP-tjenesten, var første del sammenfallende med avdelingspersonalets intervjuguide. For resten av intervjuet, var fokuset i hovedsak på forhold rundt samarbeidsprosjektet. Intervjuguiden kan sees i vedlegg 1.

For å teste ut intervjuguiden og rollen som intervjuer, bør det alltid foretas et eller flere prøveintervjuer (Dalen, 2011, s. 30). Da kan man få gode tilbakemeldinger både om hvordan spørsmålene er utformet, og om egen væremåte i intervjusituasjonen (Dalen, 2011, s. 30). Det ble brukt en lydopptaker under prøveintervjuet, for å bli kjent med hvordan dette utstyret fungerte. Prøveintervjuet gav god informasjon og tilbakemelding på spørsmålenes utforming, rekkefølge og på egen væremåte under intervjuet. I etterkant ble små justeringer gjort på rekkefølgen av spørsmålene, og noen spørsmål ble kortet ned. Det mest utfordrende under prøveintervjuet var å være en aktiv lytter, for å holde en rød tråd gjennom intervjuet og å kunne følge opp med relevante spørsmål gjennom hele intervjuforløpet. I tidligere intervju gjort i utdanningssammenhenger har det ikke blitt brukt lydopptaker, men blitt tatt notater underveis i intervjuet og renskrevet notatene umiddelbart etterpå. Nå måtte jeg lære å stole på lydopptakeren, slik at jeg kunne bli en enda bedre aktiv lytter og ha fokus på relasjonen med informantene.

### 4.3.3 Observasjon

Creswell skriver «A **qualitative observation** is when the researcher takes field notes on the behavior and activities of individuals at the research site» (2014, s. 190). Observasjon som metode er særlig godt egnet til å gi informasjon om praksiser i dagliglivet, handlinger og aktiviteter (Thagaard, 2013, s. 70). Ved å observere kan man få informasjon om hvordan barnehagens tverrfaglige samarbeidsprosjekt med PP-tjenesten omsettes til praksiser i barnehagehverdagen. I observasjonsstudier oppholder forskeren seg blant de personene som

studies (Thagaard, 2013, s. 71). Ikke deltakende observasjon ble valgt, da observasjonssituasjonen for forskeren var «kjent fra tidligere» (Thagaard, 2013, s. 80). Dette var også med tanke på den begrensede tidsrammen innhenting av data i et masterprosjekt har, for å skape en viss distanse til feltet, og ikke minst hvordan min deltakelse kunne påvirke de forhold som skulle observeres. Et grunnprinsipp ved observasjonsstudier «er at observasjon av mindre enheter kan gi informasjon om generelle sammenhenger» (Thagaard, 2013, s. 70). Det er planlagt observasjon på det tverrfaglige møtet, et avdelingsmøte og observasjon på avdelingen. Dette kan gi kunnskap om hvordan veiledningen som blir gjennomført på møtene ble omsatt til inkluderende praksiser på avdelingen. Det ble utviklet en observasjonsguide (vedlegg 2) for gjennomføring av observasjonene, med utgangspunkt i kategoriene fra rammeverket for deltakelse (Florian et al., 2017). Det ble tatt feltnotater under observasjonene. Når man utarbeider feltnotater er det viktig å skille mellom den konkrete beskrivelsen av hendelsen og egne tanker og refleksjoner. På forhånd hadde jeg gjort klart skriveutstyr med ark som var delt i to kolonner: den ene kolonnen var tenkt til å skrive ned beskrivelser av handlingene og hendelsene og den andre kolonnen var for egne refleksjoner og tolkninger. Tanken med å dele inn arket slik, var at mine tolkninger og refleksjoner ikke skulle skinne gjennom i beskrivelsene av hendelsene og handlingen. Øverst på arket var også de bearbejdede kategoriene fra rammeverket for deltakelse (Florian et al., 2017); tilgang; samhandling og samspill; mestring; og mangfold og problemstillingen notert, for at dette skulle være med meg inn i observasjonssituasjonene.

Når innhenting av data innebærer observasjoner av tredjepart og disse er barn, er det viktig å være mottakelig for barns uttrykk om hvordan de reagerer på ditt nærvær. Derfor var jeg innstilt på å måtte endre fokuset eller forlate situasjonen dersom min tilstedeværelse ble forstyrrende eller utløste noen former for negative reaksjoner fra barna. Dette kunne være i forhold til at barna virket avvisende, urolig eller redd som følge av mitt nærvær.

#### **4.4 Konstruksjon av data**

«Å lære intervjuhåndverket» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 83), kan betegnes som å tilegne seg ferdigheter som både omfatter overholdelse av eksplisitte regler og intuisjon, og går gjennom fasene novise, avansert nybegynner, kompetent, kyndig og ekspert (Dreyfus & Dreyfus, 1986, referert i Kvale & Brinkmann, 2015, s. 89). Å plassere meg som en avansert nybegynner, vil kanskje ikke være så urimelig. Gjennom å lytte til lydopptakene og lese gjennom transkripsjonene av intervjuene, kunne jeg fra intervju til intervju, bli bevisst hvordan jeg kunne forbedre meg som intervjuer. Ikke mins at spørreordet *hvordan*, var

essensielt for å få informantene til å gi gode og rike beskrivelser av deres erfaringer og opplevelser. I møte med feltet, opplevde jeg å bli tatt imot med velvilje og åpenhet. Selv med en begrenset erfaring som intervjuer, kan dette ha gjort sitt til at jeg opplevde å få gode og utfyllende svar fra mange av informantene. Jeg opplevde også å bli akseptert i observasjonssituasjonene, og at mitt nærvær opplevdes å være til liten sjenanse. I de to følgende avsnittene blir forhold rundt gjennomføring av intervju og observasjon gjort rede for.

I alt ble det gjennomført seks intervju. Ved gjennomgang av intervjuene med personalet på avdelingen ble det nødvendig å stille noen oppklarende spørsmål, slik at det ble utført fire korte tilleggintervju med avdelingspersonalet. Intervjuene ble gjennomført på deltakernes arbeidsplasser. Den ene pedagogiske lederen, styrer og representanten fra PP-tjenesten hadde på forhånd fått grunnleggende informasjon om studiens hensikt, bakgrunn for valg av tema og skissert gjennomføring. *Informasjons- og samtykkeerklæring* (vedlegg 3) ble underskrevet i forkant av intervjuene med avdelingspersonalet. Tidspunkt for intervju med avdelingspersonalet ble avtalt med en av de pedagogiske lederne, for å gjennomføres på et tidspunkt som var mest gunstig for deltakerne. Personalet fikk i forkant av intervjuene lese intervjuguiden med temaer for samtalen. Det ble gjort avtale via mail med styrer og PP-rådgiver for gjennomføring av intervju med dem. Styrer og PP-tjenesten undertegnet informasjon og samtykkeerklæringen i forkant av intervjuet. Ved gjennomføring av intervjuene ble det gjentatt informasjon om studiens hensikt og bakgrunn for tema. Videre ble det fremhevet at det ikke fantes noen rette eller feil svar på spørsmålene, men at jeg var interessert i deltakernes personlig opplevelser, erfaringer og refleksjoner. Deltakerne ble også gjort oppmerksom på egen taushetsplikt, for å unngå å gi opplysninger som kunne være identifiserende.

Det ble gjennomført observasjoner på to møter; det tverrfaglige møtet (feltnotat 1); og et avdelingsmøte (feltnotat 2). Det ble i tillegg gjennomført ti observasjoner på avdelingen fordelt på fem dager (feltnotat 3). I studier hvor forskeren har en ikke deltakende observatørrolle, er det utfordrende å vite hvordan forskerens nærvær har betydning for det som observeres (Thagaard, 2013, s. 86). Jeg prøvde å plassere meg mest mulig ut av veien i rommet jeg var i. Dette for å være minst mulig forstyrrende for deltakerne og aktivitetene som foregikk. I tilfeller der jeg så at barn reagerte negativt på min tilstedeværelse, flyttet jeg fokuset eller forlot situasjonen. Det skjedde en gang at jeg måtte flytte plasseringen min i rommet da et barn ble urolig som følge av mitt nærvær. Personalet var informert om tidspunktene jeg skulle komme og observere på, og så ikke ut til å ta notis av at jeg var

tilstede. Tanker var at jeg skulle observere i 10-15 minutter for så trekke meg litt tilbake for å skrive feltnotater, for så å komme inn igjen for å observere. Øktene ble ofte noe lengre, 20-30 minutter. Men jeg strebet for å skrive observasjonene mer utfyllende samme dage som de var gjort, slik at ikke viktig informasjon skulle gå tapt.

#### **4.5 Analyse**

NVivo 12 er en programvare som er til støtte for blant annet kvalitative forskningsmetoder, som lar deg transkribere i programmet, legge til filer og dokumenter og organisere og analysere datamaterialet ditt (QSR International, 2018). Lydfiler av intervjuene ble lagt inn i programmet og transkribert direkte der. Å transkribere vil si å transformere lyd materialet til en skriftlig representasjon av en muntlig tekst. Det er ingen ukomplisert oppgave, men en oppgave hvor forskjeller mellom talespråket og den skrevne teksten kan skape en rekke praktiske og prinsipielle problemer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204–205). Et velformulert muntlig uttrykk, kan ordrett transkribert fremstå som usammenhengende og forvirret tale, preget av gjentakelser når det transkriberes direkte (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205 og 213). Det finnes ikke mange standardregler for hvordan transkripsjonen skal utføres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Det ble foretatt en ortografisk transkripsjon og en verbatim redegjørelse «for alle verbale (og noen ganger nonverbale – f. eks. hosting) uttalelser» (Braun & Clarke, 2006, s. 88, min oversettelse). Ortografisk transkripsjon skal gjengi informantens tale så godt det lar seg gjøre innenfor skriftnormen, noe som kan betegnes som et kompromiss mellom krav til nøyaktighet i forhold til talegjengivelse og den skriftlige normen (Hagen, 2005, s. 3). Pauser, latter, nøling og fyllord som æææ, emm, hmm ble notert. I transkriberingen ble det forsøkt å gjøre transkripsjonen så nært opp til språket som informantene brukte, slik at transkripsjonene ble det Braun og Clark kaller «sann til dens opprinnelse» (2006, s. 88, min oversettelse). Det ble valgt å oversette dialekt til bokmål, både for å sikre informantens anonymitet, men også for å gjøre den transkriberte teksten mer leservennlig. Feltnotatene fra observasjonene på møter og avdelingen var allerede utdypet og renskrevet inn i et Word-dokument. Det ble opprettet et dokument for hver møteobservasjon, og et samlet dokument for observasjonene på avdelingen. Observasjonene på avdelingen ble innledet med dato, sted, antall deltakere og eventuelt utstyr eller materiell brukt i den aktuelle situasjonen. Dette for tydelig å skille hver observasjon fra hverandre. Kolonnene fra feltnotatene fra både observasjonene på møtene og avdelingen ble opprettholdt i Word-dokumentene, for å skille de faktiske hendelsene fra mine refleksjoner av det som hendte. Hele datamaterialet, som bestod av seks intervju, fire korte oppklarende tilleggsintervju med

avdelingspersonalet, feltnotater fra observasjon på to møter og feltnotater fra ti observasjonssituasjoner fra avdelingen, ble så lagt inn i NVivo-programmet. I tillegg ble den lokale prosjektplanen for samarbeidsprosjektet innlemmet i datamaterialet.

#### **4.5.1 Tematisk analyse**

I analyseprosessen støttet jeg meg til Braun og Clarkes (2006) beskrivelse av tematisk analyse for å identifisere mønstre i datamaterialet. Faktorer som gjorde at valgte falt på denne analysemetoden, var blant annet at som en relativt uerfaren forsker, kunne tematisk analyse være en brukervennlig metode for å «identifisere, analysere og rapportere mønstre fra dataene» (Braun & Clarke, 2006, s. 79, min oversettelse). Tematisk analyse ble også presentert som en relativ enkel form for kvalitativ analyse, og et fleksibelt forskningsverktøy som kan gi en rik, detaljert og kompleks oversikt over dataene (Braun & Clarke, 2006, s. 78–94). Den tematiske analysen inneholder seks faser; fase 1 – bli kjent med dataene; fase 2 – formulere innledende koder; fase 3 – utvikling av temaer; fase 4 – kontroll av temaene; fase 5 – definere og navngi tema; og fase 6 – skriving av rapporten (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Gjennom disse fasene, som man også kan bevege seg fram og tilbake mellom, blir analyseprosessen gjort transparent (Braun & Clarke, 2006, s. 86). Disse fasene vil bli mer detaljert beskrevet det følgende kapittelet.

#### **4.5.2 Analyseprosessen**

Den første fasen handlet om å gjøre seg kjent med datamaterialet, og var allerede påbegynt gjennom transkribering av intervju og renskrivning av feltnotatene. Dette var en tidkrevende prosess, men også en god måte å bli kjent med datamaterialet. Før kodingen, ble hele datamaterialet lest gjennom. Jeg «senket» meg ned i datamaterialet, som Braun og Clarke uttrykte det (2006, s. 87, min oversettelse). Denne prosessen med å senke seg ned i datamaterialet, gav også innledende tanker og ideer om mulige mønstre i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 87), dette var blant annet: tidlig innsats, inkludering, samarbeid og barnehagekvalitet. Hvordan mønstre eller temaer fremkom i datamaterialet, kan sies å være gjennom en av to primære måter for tematiske analyse: induktiv – også kalt datadrevet, eller deduktiv – også kalt teoridrevet metode (Braun & Clarke, 2006, s. 83). Induktiv tilnærmingen ble beskrevet som en bottom-up-analyse hvor de identifiserte temaene er sterkt knyttet til dataene i seg selv. Mens en deduktiv analyse ble beskrevet som top-down-analyse, og er drevet av forskerens teoretiske interesse for området (Braun & Clarke, 2006, s. 83–84). Med utgangspunkt i en klar problemstilling og et foreløpig utarbeidet teoretisk rammeverk, hadde jeg allerede begynt med utgangspunkt i en teoridrevet metode for analyse. Det ble fort klart

for meg at for å fange opp hva datamaterialet forteller, måtte jeg også anvende en datadrevet strategi. Selv om denne første fasen kunne sies å være både omstendelig og tidkrevende, var jeg i etterkant glad for at jeg fulgte Braun og Clarke råd om ikke å ta lett på eller hoppe over denne fasen (2006, s. 87). Da kjente jeg datamaterialet godt, og var godt rustet for å ta fatt på de neste fasene av den tematiske analysen.

Fase to dreide seg om arbeidet med å fremstille begynnende koder for datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Koder vil også bli referert til som noder, da dette var en term NVivo benyttet. Å avgjøre hva som skal være temaer i datamaterialet, og hvor mye av datamaterialet som må uttrykke dette, var en prosess som «ble til mens jeg gikk». Jeg måtte stole på egen dømmekraft for å finne temaer som fanget opp viktige fenomener eller sammenhenger med forskningsspørsmålet (Braun & Clarke, 2006, s. 82). Fenomenene som er knyttet til problemstillingen, er samarbeid og inkludering. Det var da naturlig å ha disse som noder i NVivo til å begynne med. Som nevnt over, var også tidlig innsats og barnehagekvalitet trekk ved datamaterialet, og ble også lagt inn som noder i NVivo. Til å begynne med var det en forholdsvis enkel oppgave å kode sekvenser under nodene som var etablert på forhånd og nodene som kom til etterhvert. Jeg forholdt meg til rådene om å kode så mange potensielle temaer og mønster som mulig, å kode inkluderende, som vil si å beholde den omkringliggende teksten i kodingen dersom den er relevant, da en vanlig kilde til kritikk for koding, er at konteksten går tapt (Bryman, 2001 referert i Braun & Clarke, 2006, s. 89). Det siste rådet var at man kunne kode den samme sekvens av datamaterialet i så mange ulike noder de passer inn i. Det ble etterhvert mange dobbel og trippelt kodinger av sekvenser, og dette følte uoversiktlig. Noder kom til, ble flyttet på, slettet og omorganisert. På et tidspunkt følte det ganske uoverkommelig å skulle komme gjennom den første kodingen av datamaterialet. Men etterhvert som del for del av datamaterialet ble kodet, og en økende trygghet på at NVivo-programmet holdt rede på kodingene samme hvor mye som ble flyttet, omgjort, slettet og lagt til, satt jeg tilslutt igjen med noe som begynte å bli oversiktlig.

Den tredje fasen begynte da hele datamaterialet i første omgang var kodet og sortert, og man satt med en lengre liste over noder som gjenspeilte hele datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Man skal i denne fasen søke etter temaer i datamaterialet. Jeg gikk gjennom nodene, for å vurdere hvordan forskjellige noder kunne kombineres. Hvordan forholdt de seg til hverandre som hoved- og undernoder, og kunne de danne et eller flere overordnede temaer? Etter noen endringer av navn og flytting av noder fra hovednoder til undernoder,

endte jeg opp med fire tema-kandidater; *En barnehage for alle*; *Inkluderende praksiser*; *Samarbeid*; og *Tidlig innsats*.

Den fjerde fasen, gjennomgang av temaer, begynte da tema-kandidatene var klare, og innebar en avgrensning av disse temaene (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Jeg begynte med en utskrift av alle nodene, for å lese gjennom og sjekke opp hver enkelt koding innenfor hver node. Dette for å avgjøre hvordan temaene hadde «intern homogenitet og ekstern heterogenitet» (Pattons, 1990, referert i Braun & Clarke, 2006, s. 91). Dette innebar at kodet data innenfor et tema skulle koherere meningsfullt sammen, og mellom temaer skulle det være tydelige og identifiserbare forskjeller. Jeg valgte etterhvert å gå over til å lese i NVivo-programmet. Der kunne jeg flytte, slette eller legge til kodinger etterhvert som jeg leste meg gjennom nodene. I NVivo-programmet hadde jeg også kontroll på hvilke kodinger som var gjort doble, og kunne underveis ta stilling til hvilken node disse skulle være kodet under. Denne prosessen betegner Braun og Clarke som første ledd av gjennomgang og avgrensning av temaene (2006, s. 91). Endringer ble gjort. Jeg satt etterhvert igjen med tre temaer: *En barnehage for alle*, *Samarbeid* og *Inkluderende praksiser*. Etter disse justeringene og endringene, leste jeg gjennom hele datamaterialet på nytt. Dette for å sikre at temaene som jeg satt med, fungerte og hadde gyldighet i hele datamaterialet. I tillegg ble også enkelte sekvenser kodet, som ikke hadde blitt fanget opp i tidligere kodingsfaser. Dette viser Braun og Clarke til som andre ledd av fase fire (2006, s. 91). Jeg anså at temaene fungerte i forhold til hele datamaterialet, og gjorde meg klar til å gå over til fase fem.

Den femte fasen, handlet om å definere og navngi temaer. Denne startet med et tilfredsstillende «temakart» (Braun & Clarke, 2006, s. 92) over datamaterialet. Arbeide med å definere og avgrense temaene, som innebar å identifisere essensen i hva hvert tema omhandlet og avgjøre hvilket aspekt av data hvert tema fanger opp, skal føre til en «fortelling» om hvert tema, men også en sammenhengende fortelling over hele datamaterialet ditt. Koplet sammen gjennom problemstillingen: Hvordan kan et tverrfaglig samarbeidsprosjekt mellom barnehagen og PP-tjenesten bidra til å utvikle mer inkluderende praksiser for alle barn i barnehagens ordinære tilbud? har tre temaer blitt identifisert i datamaterialet. Dissen er *En barnehage for alle*, *Samarbeid* og *Inkluderende praksiser*. For å gjøre temaet *Samarbeid* mer presist, ble dette temaet endret til *Samarbeid om utvikling av kompetanse for inkluderende praksiser*.

*En barnehage for alle* hadde tre kategorier. *Det ordinære barnehagetilbudet* omhandlet hvordan barnehagehverdagen ble opplevd av personalet, med et sterkt ønske om å kunne gjøre en forskjell, men på samme tid gav det også en beskrivelse av å ikke alltid strekke til. Som en av pedagogene uttrykker det: «Så vi gjør jo det beste vi kan med de fire voksne vi er» (P1). Videre ble det gitt uttrykk for at nå skulle alle bli hjulpet av allmennpedagogikken. *Individ- og systemperspektiv* handlet om en barnehage som uttrykte behov for hjelp og støtte hovedsakelig på individnivå og PP-tjenesten arbeid i forhold til kompetanse- og organisasjonsutvikling, og hvordan det var ønskelig at dette skulle gå «hånd i hånd» (R). Kodet data for *Tidlig innsats vs. en vente- og se holdning* handlet om barnehagens arbeid med tidlig innsats, behovet for hjelp og støtte i dette arbeidet og PP-tjenestens ønske om å koples tidlig på når barnehagen opplevde utfordringer. Uttrykket å være «pålogget» ble brukt av flere av informantene, og styrer beskrev det som å fange opp, sette inn tiltak, evaluere, og vurdere det pedagogiske arbeidet. Bildet som tegner seg av «vente og se holdningen» var en opplevelse fra avdelingspersonalet i hvordan de tidligere var blitt møtt ved behov for hjelp og støtte, spesielt som en småbarnsavdeling. Temaet *Inkluderende praksiser* dreide seg i hovedsak om hva som kunne muliggjøre og begrense muligheter for deltakelse innenfor barnehagens ordinære tilbud. I noen tilfelle kunne en muliggjørende faktor også oppfattes som en bergende faktor, for eksempel å ta barn ut av gruppen. Det ble derfor etablert en *Både og* kategori. *Samarbeid om utvikling av kompetanse for inkluderende praksiser* har flere underkategorier, som tidligere erfaringer med samarbeid, erfaringer fra pågående samarbeid, bakgrunn, formål, form og ønsker for fremtidig samarbeid. Bakgrunn, formål og form ble slått sammen til en kategori. Det blir trukket frem av alle informantene at slik det tverrfaglige samarbeidet hadde utviklet seg, var alle positive til det videre samarbeidet. Det ble uttrykt: «håper jeg det kan være slik samarbeidet er... for da har vi jevnlig treffpunkt» (S), «så det er litt greit å diskutere med noen litt utenfra» (P1), «støtter oss i arbeidet vårt» (P2), «så tror jeg at vi kan hjelpe barna mye bedre i fremtiden» (F2), «Men slik vi har hatt det denne gangen er en bra ting» (F1) og «Så det å finne en felles arena og et møtepunkt hvor det er flere som kan treffes, det tenker jeg er et godt utgangspunkt for å få til et samarbeid» (R). Temakartet som danner grunnlaget for strukturen for resultatkapittelet, kan sees i vedlegg 4.

Fase seks omhandlet utarbeiding av en rapport for resultater. Her skal forskeren skrive frem historien som dataene forteller, på en overbevisende måte som går utover hva dataen selv forteller (Braun & Clarke, 2006, s. 93). Gjennom utarbeidelsen av resultatkapittelet pågikk analyseprosessen fremdeles, da disse prosessene overlapper hverandre. I løpet av



utarbeidelsen av resultatkapittelet ble små justeringer foretatt. Dette innebar at noen utdrag ble flyttet fra en kategori til en annen og noen justeringer i konteksten rundt enkelte utdrag. Utdrag fra datamaterialet ble brukt for å illustrere fortellingen som skrives frem, og for å gi utdragene mening, kan forskeren gå fra et beskrivende nivå til et fortolkende nivå (Braun & Clarke, 2006, s. 94). Hele tiden må forskeren også ha problemstillingen med seg, og argumentere i forhold til denne (Braun & Clarke, 2006, s. 93). Rapporten presenteres i kapittel 5 Resultat.

#### **4.6 Reliabilitet og validitet**

I kvalitativ forskning handler reliabilitet om pålitelighet og troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276; Thagaard, 2013, s. 23). Thagaard skriver:

Forskeren må *argumentere for reliabilitet* ved å redegjøre for hvordan dataene er blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen. Hvor gode data har forskeren fått? Argumentasjonen skal overbevise den kritiske leser om kvaliteten på forskningen, og dermed også verdien av resultatene. (Thagaard, 2013, s. 202)

Ved å gi en god beskrivelse av hvordan dataene utvikles gjennom forskningsprosessen, fra intervju og lydfil, observasjon og feltnotat, via transkribering av intervju og renskrivning av feltnotat og til analyseprosessen, gjøres forskningsprosessen «transparent», og styrker reliabiliteten (Silverman, 2011, s. 360). Grunnlaget som fortolkningene gjøres på, det teoretiske perspektivet, må også gjøres transparent for å styrke reliabiliteten, sier Silverman (2011, s. 360). Ved å ha en åpen og gjennomsiktig forskningsprosess, styrkes troverdigheten til forskningen og til resultatene av studien. Blant annet ved å redegjør for min forforståelse, erfaring og kjennskap til feltet, og hvordan man ikke tar fatt på et forskingsprosjekt med «blanke ark» er dette også med på å styrke studiens pålitelighet.

Validitet skal gjennomsyre hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277). Dette handler om gyldigheten i de tolkningene undersøkelsen fører til og er knyttet til begrepet overførbarhet, som viser til vurderinger av spørsmålet om tolkninger som er basert på en enkelt undersøkelse, også kan gjelde i andre sammenhenger (Thagaard, 2013, s. 23). Kvale og Brinkmann knytter validitet til hele intervjuundersøkelsen gjennom ulike aspekt. Dette omhandler blant annet det teoretiske perspektivets gyldighet i sammenheng med problemstillingen, metodens egnethet og forskningsdesignets gyldighet for å produsere fordelaktig kunnskap. Vider handler det om gyldigheten; i intervjuprosessen; i transkripsjonsprosessen; til analysen og fortolkningene; til de valideringsformene som er benyttet; og til gyldigheten av rapporteringen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278). Dette

handler om å ha en gjennomsiktighet i forskningsprosessen som tydeliggjør grunnlaget for fortolkninger, og styrker validiteten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 282; Thagaard, 2013, s. 205). Alle informantene fikk tilbud om å lese gjennom transkripsjonen av intervjuet, men bare et få tall valgte å benytte seg av det. For de som gjorde det, kom det ingen tilbakemeldinger i forhold til misforståelse, feilsiteringer eller annen feil i transkripsjonsteksten.

#### **4.7 Forskningsetiske vurderinger**

De forskningsetiske retningslinjene fra NESH skal bidra til å utvikle forskningsetisk skjønn og refleksjon, samt å fremme god vitenskapelig praksis (NESH, 2016, s. 5). Maxwell (2009, s. 216) understreker at forskningsetiske problemstillinger, vurderinger og hensyn skal prege forskningen gjennom hele prosessen. Det vil si helt fra arbeidet med prosjektbeskrivelsen startet og til gjennomføring av observasjoner og intervju, analyseprosessen og skriftliggjøringen av masterprosjektet. I det følgende blir det gitt en beskrivelse av hovedtrekk i arbeidet med studien og hvordan de forskningsetiske retningslinjene er forsøkt ivarett; godkjenning av prosjektet; samtykke og informasjonsplikt; konfidensialitet; lagring av personvernopplysninger; og hensyn til tredjepart.

Forskning som omhandler personopplysninger som direkte eller indirekte kan knyttes til en person, er meldepliktige til NSD (NESH, 2016, s. 8). Det var i studien planlagt bruk av lydopptaker ved intervju, og medførte behov for å søke godkjenning fra NSD for prosjektet. NSD vurderte at behandlingen av personopplysninger i prosjektet var i samsvar med personvernlovgivningen og godkjente prosjektet 12.12.19 (vedlegg 5).

«Når forskningen omhandler personopplysninger, må forskeren både informere og innhente samtykke fra dem som deltar i forskningen eller er gjenstand for forskning. Samtykket må være fritt, informert og uttrykkelig» (NESH, 2016, s. 14). Det ble utarbeidet en informasjons- og samtykkeerklæring (vedlegg 3). Dette skrevet gav blant annet informasjon til forskningsdeltakerne om prosjektets innhold og formål, hva deltakelse vil innebære, hvordan personvernet ivaretas og hva som ligger i at samtykket er fritt – muligheten til å trekke seg når som helst under prosjektets gjennomføring, uten at dette ville medføre noen som helst former for negative konsekvenser. Skriftlig samtykke fra deltakerne ble innhentet på bakgrunn av informasjonen gitt i dette skrevet. Informasjonsskrivet ble utarbeidet på bakgrunn av Norsk senter for forskningsdatas veiledende mal for informasjonsskriv (NSD, 2019).

Konfidensialitet er et annet viktig aspekt som forskeren må forholde seg til når det gjelder behandling og oppbevaring av data og personopplysninger. Dette vil si at informasjonen skal

være aidentifisert og anonymisert (NESH, 2016, s. 16). Dette handler om hvordan forskeren oppbevarer data, hvem som har tilgang til dataene, og hvordan anonymiteten ivaretas i rapporteringen.

«Opplysninger om identifiserbare enkeltpersoner skal lagres forsvarlig. Slike opplysninger skal ikke lagres lenger enn det som er nødvendig for å gjennomføre formålet med behandlingen» (NESH, 2016, s. 18). I tråd med Universitetet i Stavanger sine retningslinjer for behandling av personopplysninger i studentprosjekt (UiS, 2018), har lagring av lydfiler, transkripsjoner og analyse blitt gjennomført på kryptert personlig pc. Sikkerhetskopi av datamaterialet er oppbevart nedlåst i kryptert form på ekstern harddisk. Informasjons- og samtykkeskrivet (vedlegg 3) gav deltakerne informasjon om at alle personopplysninger, lydfiler og transkripsjoner vil bli slettet når prosjektets er formelt avsluttet.

Intervju og observasjoner fører ofte til at forskeren får informasjon om langt flere personer enn dem som står i fokus for studien (NESH, 2016, s. 19). Det er forskerens ansvar å sikre personvernet for dem som direkte eller indirekte er berørt av forskningsprosjektet (NESH, 2016, s. 19). Deltakerne ble i forkant av intervjuene gjort oppmerksom på egen taushetsplikt, for å unngå å gi opplysninger som kunne være identifiserende. I observasjonen på avdelingen, var fokuset på hva de voksne foretok seg. Foreldre på avdelingen ble gjennom den pedagogiske lederen informert om den planlagte observasjonen og om å ta kontakt med pedagogisk leder ved spørsmål angående denne.

## 5. RESULTATER

I dette kapittelet blir resultatene presentert med utgangspunkt i de tre temaene analysen resulterte i: *En barnehage for alle*, *Inkluderende praksiser*, og *Samarbeid om utvikling av kompetanse for inkluderende praksiser*. Utdragene fra datamaterialet vil bli presentert i egnet skriftlig form for å gjøre uttalelsene mer lettlesbare, men også for å hindre eventuell identifisering av informantene. Ved pauser i uttalelser betegnes dette med ..., utelatt materialet betegnes med [...] og ved utdypende og forklarende kommentarer settes dette i parentes: (tekst). Informantene fra intervjuene vil bli betegnet med P1, P2, F1, F2, S og R, for å holde oversikt over ulike informanternes uttalelser. De fleste ansatte i barnehage og PP-tjeneste er kvinner, derfor blir alle i denne studien omtalt som hunkjønn for å ivareta informantenes anonymitet. Observasjonene angis som: feltnotat 1 (observasjon på det tverrfaglige møtet), feltnotat 2 (observasjon på avdelingsmøtet), feltnotat 3 (observasjon på avdelingen) og plan (prosjektplanen for samarbeidsprosjektet), for å vise til hvor datamaterialet stammer fra.

### 5.1 En barnehage for alle

I dette kapittelet vil det først bli redegjort for det ordinære arbeidet i barnehagen. Deretter beskrives barnehagens forebyggende arbeid og forhold mellom tidlig innsats og vente- og se holdning. For så å belyse hvordan forhold rundt individperspektivet og det relasjonelle perspektivet kommer til syne i barnehagehverdagen. Til slutt gis en oppsummering av kapittelet og det pekes på elementer som vil bli drøftet i kapittel 6.

#### 5.1.1 «De skal kunne ha en god barnehagehverdag»

Avdelingen som inngikk i studien, var en småbarnsavdeling med 13 barn mellom 0-3. Avdelingspersonalet bestod av 4 ansatte, to pedagoger med barnehagelærerutdanning og to fagarbeidere med utdanning som barne- og ungdomsarbeidere. Et godt barnehagetilbud er viktig for alle, men spesielt viktig for barn som av ulike grunner har behov for ekstra hjelp og støtte. En av pedagogene og en av fagarbeiderne fortalte i intervjuet: «(det er) enkelte barn som trenger litt tilrettelegging for at de skal kunne ha en god barnehagehverdag» (P2) og «dette barnehageåret her, så vil jeg si at det er flere barn som trenger ekstra oppfølging» (F2). Barn som opplevde behov for hjelp og støtte for å ha utbytte av det ordinære barnehagetilbudet er noe samtlige av avdelingspersonalet viste til. At dette oppleves likt blant avdelingspersonalet, kan vitne om et avdelingspersonale som har kunnskap og kompetanse om barns trivsel og utvikling, og jevnlig tar opp forhold på avdelingen knyttet til barna med tanke på å tilrettelegge for de barna som ikke har en tilfredsstillende utvikling.

Et annet anliggende ved barnehagehverdagen er at den er sammensatt og består for personalet både av direkte arbeide med barna og arbeid utenfor avdelingen som skal sikre barnehagens pedagogiske kvalitet. Barnehagelærere har lovfestet rett til fire timer planleggingstid, og i tillegg deltar pedagogene eller hele avdelingspersonalet i ulike møtevirksomheter. En av fagarbeiderne beskrev et ønske om å være mer tilstede for barna i hverdagen. Hun trakk frem møter som et element som fratrar dem tid sammen med barna:

Men vi skulle ønsket at vi kunne gjort mer. Og det er ting som stjeler tiden vår, som vi skulle ønsket at vi kunne brukt på barna. Men sånn er det å jobbe i barnehage, det er en del ting som skal gjøres utenom, møter og slike ting. (F2)

Et paradoks ved møtevirksomheten i barnehagen, er at på samme tid som dette tar personalet bort fra barna, er det også en viktig del av barnehagens arbeidsform for å samkjøre, planlegge, organisere, tilrettelegge og evaluere barnehagens pedagogiske arbeid. En vesentlig del av det pågående samarbeidet består av møtevirksomhet. Det som poengteres av styrer er at prosjektets møtestruktur nå er lagt til barnehagens eksisterende møtevirksomhet, slik at dette ikke vil gå ytterligere på bekostning av tiden avdelingspersonalet har sammen med barna.

Bemanningen i norske barnehager er regulert i en bemanningsnorm og skjerpet pedagognorm. Disse normene gjelder ikke hele dagen, og avdelingspersonalet blir gjennom vaktssystemet fordelt utover dagen. En av pedagogene fortalte «vi er bare fire voksne [...] bare sett at man kunne fått litt ekstra ... men de resursen finnes ikke» (P1). Å få litt ekstra forstås her som å få tilført ekstra ressurser i form av støttepersonal til avdelingen, knyttet til særskilt oppfølging av enkelt barn. En av fagarbeiderne beskrev «vi klarer ikke å tilrettelegge for absolutt alle [...] vi må ta det som er viktigst [...] vi skulle bare hatt enda mer folk inn [...] som grunnbemanning» (F1). Denne fagarbeideren er klar på at økt grunnbemanningen er det som skal til for å ivareta alle barn i barnehagens ordinære tilbud. Å ikke klarer å tilrettelegge for alle, som følge av en opplevelse av underbemanning, gir en beskrivelse av hva som forstås som en ubalanse i forholdet mellom ønsket om å ivareta alle barn innenfor barnehagens ordinære tilbud og rammene som er gitt for bemanning og ekstra ressurspersonal i barnehagen. Dette fører til en opplevelse av utilstrekkelighet i arbeidet. Det kan sies at avdelingspersonalet opplever et pedagogisk dilemma i barnehagens pedagogiske arbeid, mellom å skulle fange opp og tilrettelegge for barn som opplevde behov for hjelp og støtte, og å skulle ivareta alle barn innenfor barnehagens ordinære tilbud.

For å løse noe av utfordringene ved å skulle ivareta alle barn innenfor det ordinære barnehagetilbudet, viste hele avdelingspersonalet til å dele barnegruppen i mindre grupper

som en pedagogisk arbeidsmetode. I observasjon på avdelingen ble denne pedagogiske praksisen bekreftet, der ansatte fordelte seg utover i rommene tilknyttet avdelingen, 3-5 barn sammen med en voksen. Å dele i grupper kan sies å være en forholdsvis vanlig pedagogisk praksis og har flere positive faktorer som avdelingspersonalet pekte på. At mindre grupper imøtekom aldersspennet i barnegruppen, gav ro, fremmet utvikling og gode relasjoner mellom barn. En av fagarbeiderne forklarte «da er (det) lettere å finne plassen sin når det er færre barn, enn når alle er samlet» (F2). Dette kan handle om at barn har ulike behov som bedre blir ivare tatt når gruppen deles, eller som en av pedagogene uttrykte det: «lekerø» (P2). Lekero ble forstått som at det var lettere å få til et godt samspill og god lek når det var færre barn i en gruppe. Videre viste avdelingspersonalet til at barnehagen har grupper på tvers, hvor småbarnsavdelingene samarbeidet om å ha aldersinndelte grupper. Dette ble begrunnet med at barna blant annet kunne finne nye lekekamerater. Å dele i grupper ble også sett på som en faktor som kunne muliggjør at barn har noen å være sammen med og tilgang til et fellesskap.

PP-tjenesten er en av barnehagens viktigste støttespiller og samarbeidsparter. Denne tjenesten skal blant annet bistå barnehagen i å legge til rette for et inkluderende barnehagetilbud som ivaretar alle på en best mulig måte innenfor det ordinære tilbudet. Barnehagens faste PP-rådgiver beskrev det slik:

Hvordan vi kan jobbe tverrfaglig sammen for å få til å styrke det gode, det som ligger i bunn, i forhold til det allmennpedagogiske, [...] for å se om barn med ulike behov kan ivaretas godt innenfor det ordinære (barnehagetilbudet). (R)

For at alle barn skal få et helhetlig og godt barnehagetilbud som støtter barns trivsel og utvikling, er det i noen tilfeller nødvendig med et mer systematisk samarbeid mellom barnehagen og PP-tjenesten. Arbeidet med å skape et inkluderende barnehagetilbud gjennom et tverrfaglig samarbeid, var slik jeg forstod PP-rådgiver i utsagnet over, et arbeid hun ønsket å sette fokus på. Dette ved å bistå barnehagen i å legge til rette for barn som har behov for hjelp og støtte i det ordinære barnehagetilbudet. PP-rådgivers utsagn kan være påvirket av fokuset PP-tjenestens systemrettede arbeid har hatt i den senere tid, både fra forskning og nasjonale styringsdokumenter.

### **5.1.2 «[Å] være pålogget fra første øyeblikk»**

Det er vist til tidligere i studien (kapittel 2) at tidlig innsats viser til innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv, og tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes, og ble introdusert som en strategi som skulle motvirke en «vente- og se holdning». Blant

informantene ble det vist til noe ulik oppfatning av begrepet tidlig innsats. Styrer fortalte at tidlig innsats har vært en komponent i flere kompetansehevingsprosjekt i kommunen for instanser som arbeider med barn og unge, og er kort og konsis i hvordan hun beskrev begrepet: «jeg tenker tidlig innsats er pålogget voksne og tilstedeværende voksne» (S). Dette peker på det forebyggende aspektet ved tidlig innsats og den voksnes rolle som vesentlig med tanke på å oppdage barn som har behov for hjelp og støtte. Pålogget forstås som en observerende grunnholdning, hvor de ansatte med sin psykiske og fysiske tilstedeværelse skal fange opp og tilpasse det pedagogiske tilbudet utfra barns behov og forutsetninger. Styrer snakket ikke om kartleggingsverktøy eller testing av barn i denne sammenheng. Å være pålogget er også et uttrykk både pedagogene og fagarbeiderne brukte spontant i sine intervjuer, og kopler det til voksenrollen og å være aktivt tilstede. Styrer utdypet hvordan barnehagen skal jobbe forebyggende for å oppdage barn som har utfordringer:

Dersom vi ser at noen har problemer, med finmotorikken, ikke kommer inn i leken, så må vi være pålogget fra første øyeblikk, for å oppfatte dette, [...] så skal vi jobbe etter mål- og tiltaksplaner, som vi lager oss selv og så skal vi jobbe over tid, en måneds tid kanskje, så skal vi se om det hjelper, og dersom det da ikke er noen endringer, så må vi ta det videre. (S)

En mål- og tiltaksplan er et arbeidsdokument barnehagen bruker i kortere perioder. Planen skal redegjøre for konkrete tiltak, mål og hvem som skal utføre arbeidet. Styrer viste her til at barnehagen selv sette i gang tiltakene, og at barnehagen kan ta det videre ved å kontakte PP-tjenesten. Blant personalet på avdelingen fortalte en av pedagogene følgende om tidlig innsats:

(V)i snakker om tidlig innsats, for meg er tidlig innsats når de (barna) er ett, ikke når de er fem år [...] jeg får litt den mentaliteten "de er jo ikke tre enda", men samtidig skjønner jeg, det er ikke alltid ting viser seg skikkelig før du er 3- 4 år. (P1)

På spørsmål om hvem pedagogen fikk «vente- og se holdningen» fra, var svaret PP-tjenesten. Det er ingen tvil om at det kan være vanskelig å oppdage barn som ikke har en tilfredsstillende utvikling på en småbarnsavdeling, fordi barn utvikler seg i ulikt tempo. Det oppleves i uttalelsen fra pedagogen et ønske om en PP-tjeneste som er tetter på i det forebyggende arbeidet, men også at PP-tjenesten skal ha tillitt til de utfordringer barnehagelærere, med sin kunnskap og kompetanse, beskriver. Barnehagelærere har gjennom sin utdanning god kunnskap om allmennpedagogikk. De øvrige av avdelingspersonalet pekte i forhold til arbeidet med tidlig innsats på at PP-tjenesten tidligere har tatt lite direkte kontakt med barnehagen. Vider ble det vist til en opplevelse av å ha stått litt aleine og et savn om at

*andre* kunne støttet og hjulpet dem i arbeidet med å tilpasse det ordinære barnehagetilbudet utfra barns behov og forutsetninger. I denne sammenheng blir *andre* forstått som å vise til PP-tjenesten. Dette kan vise til en opplevelse av å ha møtt en «vente og se holdning» hos PP-tjenesten når barnehagen ikke får den hjelpen de har behov for, eller også viser det til at en uklar ramme eller forventning kan ha preget det tidligere samarbeidet mellom dem.

Det som i liten grad kom frem i intervjuene med avdelingspersonalet, var hvordan de så på sitt eget arbeid som en del av tidlig innsats. Ifølge Rammeplan for barnehagen skal personalet tidlig tilrettelegg for barn som har behov for tilpasning av det ordinære barnehagetilbudet. Ingen av avdelingspersonalet viste heller til Rammeplanen når de snakket om tidlig innsats i intervjuene. Men: det ble gjort tilpasninger for barn og barnegruppen, barn blir støttet og hjulpet for å ha en positiv utvikling og bedre trivsel i barnehagens ordinære tilbud.

Avdelingspersonalet viste blant annet til en henvisning. En henvisning hadde blitt sendt PP-tjenesten for en vurdering av om barnets helhetlige utvikling kunne ivaretas innenfor det ordinære barnehagetilbudet, eller om det måtte utarbeides en sakkyndig vurdering fra PP-tjenesten. Arbeidet rundt denne henvisningen har vært en del av det pågående tverrfaglige samarbeidsprosjektet mellom barnehagen og PP-tjenesten. Avdelingspersonalet hadde gjennom det tverrfaglige møtet og avdelingsmøtet hvor PP-rådgiver deltok, fått tips, råd og veiledning i forhold til hvordan de kunne tilrettelegge for bedre trivsel og utvikling. Dette samarbeidet rundt denne henvisningen, kunne være hva avdelingspersonalet har savnet tidligere i samarbeidet med PP-tjenesten omkring tidlig innsats. Det at *andre* skulle komme inn og støtte dem i arbeidet med tidlig å tilrettelegge. Andre forhold rundt hvordan avdelingen har tilrettelagt for barn i det ordinære barnehagetilbudet, kommer frem i kapittel 5.2.

PP-rådgiver gav uttrykk for et ønske om å komme tidligere inn i det forebyggende arbeidet på avdelingen ved at barnehagen «kan kople oss på tidlig, det vil si før de (barna) er henvist» (R). Gjennom et tverrfaglig samarbeid ønsket PP-rådgiver å ta del i det forebyggende arbeidet i den første bekymringsfasen barnehagen har. Dette opplevdes av en av pedagogene som en ny arbeidsmetode fra PP-tjenestens side. Kanskje kan PP-tjenestens ønsker om å komme tidligere inn i arbeidet være en følge av det pågående tverrfaglige samarbeidet mellom partene, men det kom ikke klart frem. PP-rådgiver fortsatte: «Men det er det å finne samarbeidsmåter som gjør at [...] man kan jobbe i forkant av henvisninger, slik at vi er kjent med sakene, og status underveis» (R). På den ene siden kan uttalelsen fra PP-rådgiver tyde på at det har vært noen utfordringer med å finne gode måter for samarbeidet som vil passe både barnehagen og PP-rådgiver. På den andre siden løftet utsagnet frem fordelene, som at PP-



rådgiver på et tidligere tidspunkt ville ha bedre kjennskap til saker hvor barnehagen har satt i gang tiltak, og kan følge utviklingen og støtte barnehagen i deres videre arbeid med saken.

Allmennpedagogikk og spesialpedagogikk har hatt en tradisjon for å operere som to separate fagfelt, også innenfor barnehagefeltet. Med et økt fokus på inkludering i barnehagen forskyves forholdet mellom disse to fagfeltene. Barnehagelærere kan sies å ha god kunnskap om barns utvikling og allmennpedagogikk gjennom sin utdanning. Styrer fortalte i intervjuet: «(Nå når) alle skal bli hjulpet av allmennpedagogikk ... Da er det jo egentlig oss barnehagelærere og barnehagefolk som har greie på barnehagepedagogikk og allmennpedagogikk» (S), og hun fortatte videre: «Allmenpedagogiske tiltak, det kan vi [...] de spesialpedagogiske tiltakene, de kjenner vi til, og har en viss forståelse for» (S). Kanskje kommer det her til uttrykk et behov for mer kunnskap og kompetanse om spesialpedagogikk, for å kunne tilpasse det ordinære barnehagetilbudet for alle barn? Mer enn barnehagelærere til nå får gjennom sin utdanning. Slik utsagnet kommer til uttrykk, at nå skal alle bli hjulpet av allmennpedagogikk, kan også forstås som at det ordinære tilbudet i barnehagen må ha rom for barn og hvordan de er forskjellige, opplever små eller større utfordringene, i kortere eller lengere perioder. Da kan styrers beskrivelse også bli forstått som en opplevelse av forskyvningen inkludering fører til i forholdet mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk. En forskyvning som medfører at det ordinære barnehagetilbudet må ta seg av hva som tidligere har blitt betraktet som det spesialpedagogiske ansvarsområdet. Det kan tyde på at samarbeidsprosjektet mellom barnehagen og PP-tjenesten, kan gi barnehagelærere mer kjennskap til og kunnskaper om det spesialpedagogiske fagfeltet, og på denne måten bidra til å utvikle mer inkluderende praksiser.

### **5.1.3 Systemrettet arbeid for individet**

Det er tidligere i studien vist til individperspektivet og det relasjonelle perspektivet på pedagogiske og spesialpedagogiske praksiser (i kapittel 3). Dette handler om hvordan man i det pedagogiske og spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen kan ha ulike forståelser som ligger til grunn for hvordan man forholder seg til barn og utfordringer de opplever. Ved å ha et individperspektiv har man fokus på barnets forutsetninger mens fokuset i et relasjonelt perspektiv ligger på samspillet mellom miljøet og barnets forutsetninger. Det kom i flere tilfeller frem hvordan barnehagen har et individperspektiv i forhold til hvordan barns utfordringer kom til uttrykk. En av pedagogene fortalte: «Disse utfordringene har vi sant, jeg har kanskje snakket om to - tre barn med PPT» (P1). PP-rådgiver bekreftet at utfordringer barnehagen har opplevd ofte kan bli beskrevet på et individuelt nivå. På det tverrfaglige

møtet, hvor avdelingen fikk systemrettet veiledning eller veiledning i enkeltsaker, beskrev en av pedagogene to problemstillinger som omhandlet enkeltbarn, og viste til barn *med* vansker, mens en problemstilling bar mer preg av å ha et relasjonelt perspektiv, men gikk i møtet over til å handle konkret om et enkelt barn (feltnotat 1). At barnehagen uttrykker behov for hjelp og støtte i enkeltsaker, viser på sin side til at de er opptatt av det enkelte barns trivsel og utvikling. Det kan også ha sammenheng med at dette, historisk sett, er den arbeidsoppgaven PP-tjenesten har brukt mest tid på i sitt arbeid overfor barnehagene. Det å endre fokuset fra individperspektivet og barn *med* vansker, til at utfordringene er en relasjon mellom individene og miljøene de oppholder seg i, vil kanskje være en prosess som tar tid. Når barnehagen opplever barn med behov for hjelp og støtte skal det ordinære barnehagetilbudet tilpasses etter barnets behov og forutsetninger. I dette arbeidet anvender barnehagen en mål- og tiltaksplan (beskrevet over). Tiltakene som har blitt satt i verk på avdelingen, kan karakteriseres som både å ha et individ- og relasjonelt perspektiv: *dagsplan, spisebrikke, nøkkelknippe med bilder i overgangssituasjoner og språkstøtte i smågruppe til enkelt barn (feltnotat 2)*.

Bilder og symboler kan fungere som en støtte for kommunikasjon, når det blir en etablert del av den daglige kommunikasjonsformen på en avdeling. En dagsplan er en dynamisk plan med bilder av dagens viktigste gjøremål og rutiner. Den er enten mobil, ved at den kan flyttes eller tas med hvor man går, eller har en fast plass hvor den henger. En spisebrikke viser her til en brikke med symboler og bilder relatert til måltidene. Den er tilgjengelig for alle barn på deres plass ved bordet når de spiser, for å støtte barnas kommunikasjon rundt måltidet. Et nøkkelknippe med bilder er små bilder og symboler over aktiviteter, rutiner og overgangssituasjoner samlet på et nøkkelknippe, lett tilgjengelig for bruk med tanke på å støtte og visualisere barnehagehverdagen. Tiltakene dagsplan, spisebrikke og nøkkelknippe med bilder vil kunne karakteriseres som å ha et relasjonelt perspektiv ved at man endre betingelser som ligger i miljøet og et sosiokulturelt perspektiv, ved å gjøre bruk av kulturelle verktøy som gir barn økte muligheter for deltakelse i det ordinære barnehagetilbudet. Språkstøtte til enkeltbarn, viser til utfordringer enkeltbarn opplever, og vil bære preg av et individperspektiv, men bidrar også til å styrke barnets forutsetninger for deltakelse i barnehagens ordinære tilbud. Praksisen med smågruppen har sammenheng med det pågående tverrfaglige samarbeidsprosjektet mellom barnehagen og PP-tjenesten, hvor avdelingen har fått råd og veiledning om å ta i bruk smågrupper rundt et barn (feltnotat 1 og 2).

PP-tjenesten har et tosidig mandat overfor barnehagen: som sakkyndig instans i saker som omhandler spesialpedagogisk hjelp og å bistå barnehagen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge barnehagetilbudet for barn med særlige behov.

Mange, når de henviser, så har det vært på individ, et barn som trenger hjelp og i forhold til sakkyndighetsarbeid og skriving. PP-tjenesten har jo en annen viktig oppgave, det er å drive med organisasjonsutvikling og endring på system. (R)

Ved at PP-rådgiver her løfter frem denne mindre kjente og praktiserte oppgaven PP-tjenesten har, nemlig å drive kompetanse- og organisasjonsutvikling, kan dette signalisere et ønske fra PP-rådgiver om å ville være mer ute i feltet og bistå barnehagen i deres praktiske arbeid. På spørsmål om forholdet mellom individ- og systemrettet arbeid svarer PP-rådgiver: «jeg tenker at det som er ønskelig er at det går hånd i hånd» (R). At det uttrykkes at disse to arbeidsoppgavene skal sammenfalle, kan være en måte å møte barnehagens behov for hjelp og støtte i enkeltsaker. På samme tid kan det også løfte blikket til avdelingspersonalet, slik at de kan se utover barnet *med* vansker, til et barn *i* vansker, og ansvaret omgivelsene har for å være tilpasset til barns ulike forutsetninger. Da blir det kanskje hverken individ- eller systemrettet arbeid som skal være fokuset, men systemrettet arbeid rundt et individ. PP-rådgiver fortalte videre: «(Å) prøve ut tiltak som flere barn kan ha nytte av, at man ikke bare tenker individ, men ser på muligheter for tilrettelegging for at det ikke skal være det spesielle» (R). Dette handler om uttrykket *vesentlig for noen, bra for alle*. Ved å løfte frem denne holdningen kan PP-rådgiver være med å bidra til at avdelingspersonalet kan utvide sin forståelse for det relasjonelle perspektivet på pedagogiske og spesialpedagogiske praksiser. Dette vil kunne støtte utviklingen av mer inkluderende praksiser, ved at mulige kulturelle verktøy tas i bruk for å gjøre praksisfellesskapene mer tilgjengelig for deltakelse for alle barn.

#### 5.1.4 Oppsummering

I kapittelet har det blitt redegjort for barnehagens sammensatte hverdag og ønsket om å ivareta alle innenfor det ordinære barnehagetilbudet på tross av det som blir beskrevet som begrensede bemanningsrammer. PP-tjenestens ansvar som barnehagens støttespiller har blitt løftet frem, og tjenestens ønske om å samarbeide tverrfaglig. Videre har det blitt redegjort for barnehagens beskrivelser av tidlig innsats, hvordan de skal jobbe forebyggende i forkant av å kople på PP-tjenesten, og PP-tjenestens ønske om å være med i en tidlig fase av det forebyggende arbeidet. Styrer belyste noe som blir forstått som et behov for mer spesialpedagogiske kompetanse. Avslutningsvis blir det redegjort for PP-tjenestens muligheter for å løfte barnehagens individfokus til et mer relasjonelt perspektiv gjennom å

fokusere på systemrettet arbeid for individet. I kapittel 6 vil blant annet det som forstås som et pedagogisk dilemma, bemanningsrammer og behov for mer spesialpedagogisk kompetanse bli drøftet ytterligere. Det vil også bli pekt på hvorfor frasen *vesentlig for noen, bra for alle* kan være en viktig faktor for barnehagen i arbeidet med å utvikle mer inkluderende praksiser.

## **5.2 Inkluderende praksiser**

Inkluderende praksiser handler om å øke muligheten for deltakelse for alle barn i barnehagen. I dette kapitlet blir det redegjort for de muliggjørende faktorene som kan øke barns deltakelse i barnehagens ordinære tilbud. Forhold som kan utgjøre begrensende faktorer for inkluderende praksiser blir belyst, og det blir vist til en tosidighet ved at utsagn både kan ha en muliggjørende og begrensende karakter. Det siste kapitlet gir en oppsummering av kapitlet og peker på forhold som vil bli drøftet videre i kapittel 6.

### **5.2.1 «Derfor er det viktig at alle er med»**

Supplerende kommunikasjonsformer ble av avdelingspersonalet pekt på som en faktor som kunne gi barn muligheter for samhandling og tilgang til barnehagens ordinære tilbud. Det at barn manglet eller hadde et begrenset verbalt språk, ble beskrevet som ikke uvanlig på en småbarnsavdeling. Det ble vist til at barn ikke hadde kommet så langt i utvikling at talespråket var etablert, forsinkelse i talespråkutviklingen eller for flerspråklige barn kunne det handle om å ha utfordringer på et, begge eller alle språkene sine. Avdelingspersonalet gav i intervjuene beskrivelser av hvordan de la til rette for andre måter å kommunisere på ved å gjøre tilpasninger i det ordinære barnehagetilbudet. De trakk frem blant annet det å ha et tydelig kroppsspråk, tegn til tale og bruk av bilder og symboler som forhold som ble brukt på avdelingen for å støtte barn i det ordinære barnehagetilbudet. Tegn til tale er et hjelpemiddel som brukes overfor barn som har utfordringer med å etablere talespråk og er ment å skulle støtte den generelle utviklingen av talespråket. En av pedagogene pekte på dette forholdet, at bruk av tegn til tale var en faktor som fremmet språket. Hun fortalte at bruken av tegn til tale startet for et par år siden ved at assisterende styrer laget tegn til tale materiell til ulike temaer som alle avdelingene fikk:

det var ikke noen barn som hadde store behov for det, men samtidig var det noen som trengte det, men så var det jo slik at det er ikke noen vits dersom bare du og jeg kan snakke med det barnet, hele barnehagen må kunne snakke med det barnet. [...] derfor er det viktig at alle er med. De på stor (avdeling) er veldig gode på tegn, for ungene tar det så fort ... de synes det er kjempekjekt. Hos oss, er det de (tegnene) vi bruker hver dag, som barna kan, i måltidet, soving og sanger som vi bruker tegn til. (PL1)

Fra observasjon på avdelingen kom det frem hvordan tegn til tale ble brukt ved ulike situasjoner: «P1 spør barn i måltidsituasjon: "er du ferdig", støtter med tegn for ferdig, "skal vi finne klut og vaske" støtter med tegn for klut/vaske, barnet smiler og nikker» (feltnotat 3). Et annet eksempel var da de på avdelingen sang sangen «Ormen den lange» før måltidet: «De voksne bruker tegn og bevegelser til sangen, noen barn sang, noen gjør tegn og bevegelser, andre begge deler» (feltnotat 3). Tegn til tale ble på avdelingen brukt som en supplerende kommunikasjonsform. Dette ble gjort bevisst for å støtte talespråkutviklingen og for å gi alle barn muligheten for å uttrykke seg. Bilde- og symbolstøttet kommunikasjon ble også brukt som en supplerende kommunikasjonsform på avdelingen:

Barn peker på bilde av melk på spisebrikken sin og sier "ek". Den voksne sier "melk, ja det er melk". Ser så i koppen til barnet "det var tomt ... mer melk?" peker på bildet og støtter med tegn for melk. Barnet nikker. Den voksne slår i melk. (feltnotat 3)

Eksempelet gav et godt bilde av hvordan denne spisebrikken ble brukt aktivt i barnehagens ordinære tilbud, ikke minst fordi det var barnet selv som tok initiativ til bruken av bildene på spisebrikken i kommunikasjonen. Språkmiljøet og å støtte ulike kommunikasjonsformer har en sentral plass i Rammeplan for barnehagen og barnehageloven. Avdelingspersonalet fortalte i intervjuene hvordan de brukte ulike supplerende kommunikasjonsformer og dette ble også sett igjen i observasjon på avdelingen. Dette handler om hvordan man i Vygotskijs terminologi imøtekommer en uoverensstemmelse mellom miljøet barnet befinner seg i og barnets behov for tilpasninger gjennom bruk av kulturelle verktøy. På avdelingen var disse kulturelle verktøyene blant annet tegn til tale og bilde- og symbolstøttet kommunikasjon, som ble tatt i bruk for å minske uoverensstemmelsen mellom miljøet og utfordringene barn opplever. Dette vil også falle inn under det relasjonelle perspektivet, i hvordan det ble tilrettelagt på avdelingen – miljøet – for å støtte barns kommunikasjon.

Andre faktorer som ble trukket frem av avdelingspersonalet for å fremme et inkluderende barnehagetilbud var å synliggjøre mangfoldet i barnegruppen. Det ble vist til varierte måter å synliggjøre mangfoldet på avdelingen:

vi er jo en gruppe med 13 forskjellige barn. Det jeg synes er viktig, er at alle skal føle at de har sin plass i gruppen, og det med samling, at alle får høre navnet sitt, og får blikkontakt, [...] At alle får kjenne at de blir sett og hørt i hverdagen [...] det er dette hverdagslige mangfoldet, det synes jeg er viktig, at alle skal føle at de tilhører her. (F2)

Fagarbeiderens beskrivelser omhandler anerkjennelse. I en barnegruppe med forskjellige barn, vil noen være mer like eller forskjellige fra andre, og det handler om å synliggjøre og fremheve likheter og ulikhetene, «det hverdagslige mangfoldet» som fagarbeideren så godt

uttrykker det. En av pedagogene beskrev hvordan de arbeidet med mangfoldet på følgende måte: «det er jo å kunne fremheve den enkelte [...] hva hver enkelt kan og er gode på. Og å hjelpe barna til å se hverandre på en god måte» (P2). Dette gir assosiasjoner til et annet viktig aspekt ved mangfoldet – respekt for hverandre og at vi er forskjellige fra hverandre på hver vår unike måte. Når vi ser hverandre på en god måte, og vi får løftet frem våre gode sider, vil dette være med å bygge opp under en begynnende forståelse for likeverd, respekt, toleranse og anerkjennelse for hverandre. Dette er viktige verdier som Rammeplan for barnehagen bygger på. Det ble også referert til en tradisjon i barnehagen i forbindelse med FN dagen, som synliggjorde det kulturelle mangfoldet i barnehagen:

(Da) har vi alle nasjonalitetene representert på avdelingen, vi har en samling for hver dag, der foreldrene kanskje har tatt med et flagg, en rekvisitt eller andre ting fra det landet. [...] Vi fremhever de barna som kommer fra de ulike nasjonene. (P1)

Ved å åpne opp for denne markeringen av ulike nasjoner og kulturer, viste avdelingspersonalet interesse og respekt for kulturelle ulikheter og forskjeller som var representert i barnegruppen. På samme tid fikk de også mer kunnskap og forståelse for ulike kulturer og tradisjoner, som igjen bygde opp under et mangfold som gjenspeilet barnegruppen. Det å være bevisst på å synliggjøre mangfoldet i barnegruppen på ulike måter, slik barnehagen har gjort, vil kunne bidra til at det som er forskjellig fra oss, blir mer kjent og vil kunne øke både barn og voksnes aksept og anerkjennelse for hverandre. Mangfoldet ble her ikke karakterisert som å være utenfor eller innenfor, men at her hadde alle sin selvsagte plass i fellesskapet. Dette vil også kunne gi barn en mer deltakende rolle innenfor det ordinære barnehagetilbudet, ved å synliggjøre barns ulike styrker og hvordan forskjellig kulturer og tradisjoner er en del av barnehagehverdagen.

Et annet aspekt ved barnehagens praksiser som ble pekt på som å øke barns muligheter for deltakelse, var hvordan barn fikk støtte til mestring. Mestring i barnehagen handler om å klare selv, utvikle seg og lære ferdigheter og vil være en naturlig del av barnehagens ulike praksisfellesskap. Mestring vil også gi en god følelse og tilfredshet, og er viktige erfaringer for barn å ha med seg. Det er viktig hvordan avdelingspersonalet lærer barna å kjenne, for å kunne legge til rette for hjelp og støtte for barna i de ulike aktivitetene og oppgavene de engasjerer seg i. Innenfor et fellesskap – praksisfellesskap – kan mer kompetente barn eller voksne støtte og veilede andre barn i det de måtte være engasjert i eller opptatt av å klare. Den voksnes rolle løftes frem: «å støtte (og) hjelpe barna til å motivere seg og å utfordre seg selv, og får tilbakemelding undervis og får høre gode ord for innsats og vilje til å prøve» (P2). Det

handler om å skape rom for alle unike individ, og at personalet støtter barna der de er i utviklingen ved å legge til rette for ulike vanskelighetsgrader i aktiviteter og samhandlingsformer. Det ble vist til hinderløyper med ulike alternativer, puslespill i ulike vanskelighetsgrad og tilgang til rom og rekvisitter for rolleleken. Mye av mestringsfokuset på en småbarnsavdeling handlet om de hverdagslige rutinesituasjonene som måltid, av- og påkledning og samling:

Og så har vi nå begynt med smøremåltid, som vi fokuserer på at de kan mestre det å smøre sine egne skiver og ta sine valg, hva de vil ha på, sende og vente på tur og slike ting. Også driver vi i garderoben med det å kle på: igjen med glidelås og ta på sko og slike ting. Det er ganske "nedpå" det vi gjøre med mestring. (F2)

Om fagarbeideren karakteriserer arbeidet med mestring som «nedpå», så er dette allikevel viktige aspekt for barns trivsel, utvikling og læring. Barn på en småbarnsavdeling begynner å bli opptatt av å klare selv og å gjøre selv. Å støtte barna i utvikling av selvstendighet og en helhetlig utvikling ved å legge til rette for at de skal kunne mestre ulike situasjoner, skaper et miljø som kan sies å ha mangfoldige oppgaver – hvor det er aksept for at barn har kommet ulikt i sin utvikling og blir støttet der hvor de er. Dette skaper et innholdsrikt og inkluderende miljø med økt tilgang til deltakelse fra ulike individer.

### **5.2.2 «Da er det for oss å finne andre ting»**

Begrensninger handler om barrierer for deltakelse. Forhold som ble beskrevet som begrensende for barns deltakelse i barnehagens ordinære tilbud, kom på den ene siden frem ved beskrivelser av individperspektivet hos avdelingspersonalet. På spørsmål om hvilke begrensninger de så for barns muligheter til samhandling, tilgang og mestring i barnehagens fellesskap, viste både pedagogene og fagarbeiderne til språket. Det kunne være et aspekt ved det å være flerspråklig eller å ha forsinket talespråkutvikling. En av pedagogene beskrev hvordan dette også kunne handle om hvordan barn seg imellom samhandlet: «men jeg merker at ved en viss alder, der noen er språksterke, dersom de ikke får respons med en gang, gir de opp, og snakker til oss voksne heller» (P1). Andre begrensninger som kan sies å ha et individperspektiv var alder og modenhet. En av fagarbeiderne uttrykte det slik: «Dersom de mangler språk, så kan det fort begrense, da er det for oss å finne andre ting» (F1). Her viste fagarbeideren til at heller enn å tenke individuelle forhold som begrenser, kan man ta hensyn til kontekstuelle forhold, hvor miljøets betydning også vektlegges. I et sosiokulturelt perspektiv, vil dette handle om hvordan man kan legge til rette for bruk av kulturelle verktøy eller på andre måter kan gi barn øket tilgang til ulike aktiviteter i praksisfellesskapene i barnehagens ordinære tilbud. Andre forhold som trekkes frem som begrensende for barns

deltakelse i det ordinære barnehagetilbudet, og som vektlegger miljøets betydning var blant annet forhold knyttet til dagsrytmen i barnehagen og voksenrollen. En av fagarbeiderne sa det på denne måten:

Tid er også en faktor. Vi har en ukeplan, en dagsplan og en dagsrytme som vi prøver å følge, å det er vondt å gå inn når de har en kjekk lek: «nå er det ryddetid» og nå skal vi videre i programmet. Men det er noe vi i grunnen må forholde oss til, og slik det er lagt opp. Så da må vi bare [...] gi de tydelige beskjeder og være i forkant på at nå er det snart tid for neste steg. (F2)

Tiden styrer oss hele tiden, det kommer man ikke bort fra og gjelder ikke spesielt for barnehagen. Det vil være et balanseforhold mellom hvor mye kan man slippe opp på strukturen uten at dette påvirker hverdagens organisering i for utstrakt grad. Som voksen i barnehagen vil man være en rollemodell, og holdninger og væremåte vil ha betydning for hvordan barn opplever at de er en del av et inkluderende fellesskap. En av fagarbeiderne fortalte: «dersom vi ikke er pålogget, og følger med» (F2) så kunne det være en begrensning. Det kan være en krevende, men også givende å jobbe i en barnehage. Det er en til tider hektisk hverdag, og utsagnet kan også forstås som å ikke være nok voksne til å kunne fange opp og følge opp barn som av ulike grunner hadde behov for hjelp eller støtt i det ordinære barnehagetilbudet.

### **5.2.3 «Hva med de andre?»**

I intervjuene kom det også frem utsagn som viste til hendelser som både kunne forstås som muliggjørende og begrensende faktorer avhengig av hvilket perspektiv som ble tatt, eller hvilke forhold man valgte å respondere på. En av pedagogene sa det slik:

De voksne kan ikke bare ta seg av de som har utfordringer, og de andre må klare seg selv, hva med dem? De trenger også mye voksenkontakt [...] og det tar bort i fra de andre, når vi må bruke mer tid på noen. (P1)

Slik jeg oppfattet det beskrev pedagogen her hvordan det kunne være utfordrende å balansere forholdet mellom barn som har behov for hjelp og støtte i barnehagens ordinære tilbud, og å ivareta resten av barnegruppen. Fra feltnotat 1 og 2 beskrev samme informant hvordan barnehagehverdagen handlet om valg som måtte tas: hvem skal den voksne gi sin oppmerksomhet til denne gangen? «Hva med de andre?» (P1). Når noen barn krever den voksne så mye at man kjenner på en følelse av å ikke kunne gi resten av barnegruppen en god nok barnehagehverdag, kan det gi en følelse av utilstrekkelighet. Dersom personalet valgte å gi av sin tid til de barna som opplevde å ha behov for hjelp og støtte, vil de andre måtte være i utkanten av den voksnes oppmerksomhet. Barnehagelærere sitter med et stort ansvar når valg



skal tas og begrunnes for, i alt som omhandler den daglige pedagogiske praksisen på avdelingen. Dette kan handle om hvordan barnehagelærere opplever et pedagogisk dilemma, mellom to forhold som oppleves uforenelige. Valget mellom: på den ene siden å skulle fagne opp og tilrettelegge for det enkelte barn som opplever behov for hjelp og støtte og på den andre siden å ivareta alle barn innenfor barnehagens fellesskap. Hvordan skal disse forholdene balanseres uten at noen forsømmes? På den ene siden ligger barnehagens styringsdokumenter: barnehageloven, Rammeplan for barnehagen og årsplanen til den enkelte barnehage, med sine krav, føringer og pålegg, og på den andre siden er virkeligheten – den reelle barnehagehverdagen som barnehagelærere står midt oppi.

Et annet eksempel på denne tosidigheten ved inkluderende praksiser, handlet om at det for enkelte barn ble beskrevet en praksis med å ta barn ut av gruppen. En av fagarbeiderne uttrykte det slik: «det vi også gjør, er å ta ut to barn som er med en voksen» (F2). Denne praksisen viste alle informantene fra avdelingen og PP-rådgiver til. Det å ta et barn ut, eller en liten gruppe barn ut av en større gruppe, kan på den ene siden være en begrensende faktor for deltakelse til et større fellesskap ved at barn som tas ut går glipp av det som skjer i fellesskapet. På den andre siden kan dette være det som muliggjør fremtidig deltakelse i akkurat dette fellesskapet. PP-rådgiver sa: «vi har fokus på dette med inkludering» og ønsket på sin side å redusere bruken av praksisen med at noen kommer utenfra og tok barn ut av en gruppe. De vil heller øke avdelingspersonalets kompetanse gjennom veiledning i et tverrfaglig samarbeid. At PP-rådgiver gav uttrykk for et ønske om å redusere bruken av ressurser som kommer utenfra for å ta ut barnet av fellesskapet, men samtidig veileder barnehagen på bruk av smågrupper, kan oppfattes som et motsetningsforhold. Det lå kanskje andre tanker bak, som at dette var tiltaket som virker best egnet for å øke barnets deltakelse i barnehagens ordinære tilbud og at det var avdelingens eget personal som utfører tiltakene.

#### **5.2.4 Oppsummering**

I kapittelet har det blitt redegjort for muliggjørende praksiser for alle barns deltakelse ved å gjøre tilpasninger i det ordinære barnehagetilbudet. Dette ble gjort ved bruk av blant annet supplerende kommunikasjonsformer, gjennom synliggjørings av mangfold og mestring, som støttet anerkjennelsen for forskjellighet. Videre ble det gitt en fremstilling av begrensende faktorer som individuelle forhold ved barnet som gjør deltakelse i fellesskapet utfordrende, men også hvordan relasjonelle forhold som tid og voksenrollen kan skape begrensning. Relasjonelle forhold kan også kompensere for individuelle forhold. Til slutt ble det redegjort for en opplevelse av to uforenelige forhold i å ivareta både barn med behov for hjelp og støtte

og hele barnegruppen, og det inkluderende og ekskluderende forhold ved å ta barn ut av gruppen. I kapittel 6 vil tråden rundt det pedagogiske dilemmaet bli fulgt opp for videre drøfting og det blir også belyst hvordan inkluderende praksiser kan forstås i lys av teori.

### **5.3 Samarbeid om utvikling av kompetanse for inkluderende praksiser**

I dette kapittelet blir resultatene knyttet til samarbeidsprosjektet mellom barnehagen og PP-tjenesten presentert. Dette omhandler det pågående samarbeidsprosjektet mellom barnehagen og PP-tjenesten. Videre blir det pekt på hva avdelingspersonalet kan ha lært gjennom samarbeidsprosjektet. Det blir også beskrevet ønsker for det fremtidige samarbeidet mellom barnehagen og PP-tjenesten. Det siste kapittelet gir en oppsummering og peker på forhold som blir drøftet i neste kapittel (6).

#### **5.3.1 «Så får PPT kjennskap til hva som rører seg»**

Det ble trukket frem mange og forskjellige erfaringer fra det pågående samarbeidsprosjektet mellom barnehagen og PP-tjenesten. Både styrer og PP-rådgiver viste til utfordringer tidlig i startfasen og litt inn i prosjektets første fase, i forhold til organiseringen og det å finne gode samarbeidsformer. Styrer gav uttrykk for frustrasjon over tidsbruk, noe PP-rådgiver var oppmerksom på kunne være en utfordring for barnehagen. Videre fortalte styrer at de nå har fått til en hensiktsmessig form og organisering på de tverrfaglige møtene og deltakelse for PP-rådgiver på avdelingsmøtene. «[...] så får PPT kjennskap til hva som rører seg» (S). Her forstår jeg at styrer viste til at PP-rådgiver får kjennskap til hvilke utfordringer barnehagen står overfor i barnehagehverdagen, ved å delta på det tverrfaglige møtet og på avdelingsmøtet sammen med hele personalet. Videre fortsatt styrer:

Nå tar det ikke så kjempe mye tid, [...] det er jo en annen måte å jobbe på, og det er bra! Nå skal PPT-representanten være med på avdelingsmøtene, slik at hele avdelingen blir inkludert i prosjektet, og da blir hun synlig for dem. (S)

I et tverrfaglig samarbeid vil det være viktig at organiseringen blir opplevd som hensiktsmessig og at utbyttet av samarbeidet er i samsvar med innsatsen og tiden som blir brukt. På den ene siden oppfatter jeg det som viktig for styrer at barnehagens PP-rådgiver skal være synlig for alle ansatte og ha kjennskap til utfordringer avdelingene står overfor i barnehagehverdagen. Slik det kommer til uttrykk, er dette en viktig forutsetning for å få til et godt tverrfaglig samarbeid fra styrers side. Videre viste styrer i utsagnet over til at dette var en annen måte å arbeide på, som peker på PP-rådgivers deltakelse på avdelingsmøtet sammen med hele avdelingspersonalet. Dette kan være noe av det sentrale ved dette tverrfaglige samarbeidsprosjektet, at PP-rådgiver deltok i veiledning av hele avdelingspersonalet, ikke

bare sammen med styrer og pedagogene. Selv om veien har vært lang og kronglete, så fortalte styrer mot slutten av intervjuet: «Dersom man tenker på intensjonen at PPT skal mer ut i barnehagene for å komme tidligere inn i arbeidet, så er det akkurat det som skjer nå» (S). Det er viktig for barnehagen å ha gode støttespillere i arbeidet med å tilpasse barnehagens ordinære barnehagetilbud til barnegruppen og å utvikle et inkluderende fellesskap. Dette utsagnet fra styrer kan også være et uttrykk for at barnehagen har behov for hjelp og støtte i arbeidet med å utvikle mer inkluderende praksiser. Det handler om hvordan barnehagen kan utvikle seg for å bli et inkluderende fellesskap som rommer alle barn. Det oppleves en positivitet overfor prosjektet fra styrers side, i retningen det har utviklet seg.

PP-rådgiver gav gjennom hele intervjuet uttrykk for positive holdninger til det tverrfaglige samarbeidsprosjektet med barnehagen. Hun fortalte at det har blitt etablert en delingskultur blant pedagogene på de tverrfaglige møtene og har opplevd «en utvikling i forhold til deltakelse blant pedagogene, jeg synes de er gode på å komme med innspill, [...] å kunne spille hverandre gode» (R). PP-rådgiver beskriver her noe jeg oppfatter som et skifte i pedagogenes fokus i det pedagogiske arbeidet: fra å være opptatt av arbeidet på sin avdeling, til å ha fokus på arbeidet i hele barnehagen ved å ha en delingskultur. Her blir intensjonen å dele sine erfaringer og lære av andre. Til dette behøves en arena hvor pedagogene har mulighet for å kunne dele sine erfaringer og få innspill i sitt pedagogiske arbeid på avdelingen som omhandler inkludering. Denne arenaen har blitt skapt gjennom det tverrfaglige møtet. Det som blir gjort ved oppstart på neste tverrfaglige møte, er at den som hadde fokustid sist skal «dele erfaringer fra hva de har gjort av tiltakene, hvordan disse har virket» (R), og dette vil bidra til å styrke delingskulturen. PP-rådgiver fortalte vider at hun også deltok på første avdelingsmøte i etterkant av det tverrfaglige møte for pedagogene, dette for å se hvordan pedagogene formidler veiledningen de har mottatt til sine medarbeidere, og fremhevet: «det har jeg tro på! [...] Vi har tro på å styrke kompetansen i alle ledd, og da er det viktig at alle er med» (R). PP-tjenesten innehar spesialpedagogisk kompetanse, slik at når de bidrar inn i barnehagen kan det i denne sammenheng handle om å styrke barnehagens kompetanse og kunnskap, slik at alle ansatte får en forståelse for hvorfor tiltak settes inn, ikke bare blir pålagt å utføre dem. Det handler om at alle ansatte er en del av det pågående samarbeidsprosjektet, og får ta del i refleksjoner og gjøre egne erfaringer.

Erfaringene fra avdelingspersonalet var alt i alt nokså samstemte. De fleste var utelukkende positive i forhold til PP-rådgivers deltakelse på avdelingsmøtene, mens kun en av fagarbeiderne poengterte i tillegg at «jeg synes de kunne kommet for lenge siden!» (F1).

Kanskje denne måten å samarbeide på opplevdes som et kjærkomment bidrag når det gjaldt barnehagens behov for hjelp og støtte i å tilpasse det ordinære barnehagetilbudet i retning av å bli mer inkluderende. En av pedagogene fortalte: «Før har det ofte vært jeg og hun (PP-rådgiver) som har snakket. Så nå er det litt kjekkere nå når alle fire får vært med og hørt det samme» (P1). Det kan være vel og bra at pedagogene gjenformidler veiledning til det øvrige personalet, men det kan også bære preg av å bli fortalt noe man ikke har anledning til å etterspørre eller gjøre refleksjoner sammen om. Uten en refleksjon vil det være mindre sannsynlig at viktigheten av hvorfor ting skal iverksettes og gjennomføres er tilstede. Dette er aspekter ved veiledningen som blir ivarettatt ved at PP-rådgiver har deltatt på avdelingsmøtet med hele personalet. En av pedagogene vektla innblikket PP-rådgiver fikk i arbeidet på avdelingen ved å ha et tett samarbeid:

At de (PPT) ser at vi jobber godt med tiltakene og legger ned arbeid i det vi har blitt veiledet på. Det er viktig og i tillegg ved å arbeide tett sammen med PPT vet de da, dersom det ikke fører frem det vi gjør, og vi kanskje må til med noe mer sakkyndig, at de har fulgt oss hele veien, og vet hva vi har jobbet med. (P2)

Det oppfattes som at pedagogen opplevde det som bra å ha noen som kvalitetssikrer avdelingens arbeid. Når PP-tjenesten koples tidlig på i saker, i forkant av en henvisning, er de med barnehagen i prosessen med å prøve ut tiltak tidlig. Dersom tiltakene ikke fører frem vil veien til en sakkyndig vurdering ikke være så tidkrevende, noe som vil være til barns beste. I prosessen med å komme tidlig inn, kan også PP-rådgiver påvirke og veilede avdelingen til å sette i gang tiltak som vil være vesentlig for den ene, men bra for alle, som vil bidra til å legge til rette for et inkluderende fellesskap.

De to pedagogene og den ene fagarbeideren var forsiktige i hvordan de beskrev at det tverrfaglige samarbeidsprosjekt har støttet dem i å utvikle mer inkluderende praksiser. Det ble vist til at det var første gang PP-rådgiver deltok på avdelingsmøtet sammen med hele avdelingen. Det kunne da sies å være tidlig i fase med tanke på hvordan avdelingspersonalet vurderte at de gjennom samarbeidsprosjektet hadde økt sin kompetanse til å utvikle mer inkluderende praksiser for alle barn i barnehagens ordinære tilbud. Den ene pedagogen fortalte:

når hun (PP-rådgiver) kommer inn på ny [...] så minner hun oss på hva vi har brukt før [...]. Jeg ser når nytt barnehageår begynner så starter man litt på skrætsj, og ser om det er behov for å gjøre disse tiltakene igjen, men egentlig er det bare å gjøre dem hele tiden, disse bildene og tegnene. (P1)

Denne uttalelsen forstås som at pedagogen har reflektert over tidligere praksiser, som å starte med «blanke ark» når nytt barnehageår kommer, og at denne praksisen kanskje har vært mindre hensiktsfulle, med tanke på å skape et inkluderende fellesskap i barnehagens ordinære tilbud. I løpet av tiden som det tverrfaglige samarbeidet har pågått, har hun blitt minnet på hva de allerede har i sin «tiltaksbank». Barnehagelærere har gjennom sin utdanning god allmennpedagogisk kompetanse, og har her også en «tiltaksbank» av tidligere brukte tiltak. Det har tidligere blitt vist til i resultatkapittelet at barnehagen har behov for mer kunnskap og kompetanse om spesialpedagogiske arbeidsmetoder, men det er kanskje også nødvendig for barnehagelærerne å ha troen på at de er i stand til å ivareta alle barn innenfor barnehagens ordinære tilbud.

Selv om samtlige av avdelingspersonalet viste til at PP-rådgivers deltakelse på avdelingsmøte har vært positivt, skilte en av fagarbeidernes beskrivelser seg ut. Dette i måten hun beskrev hvordan det tverrfaglige samarbeidsprosjektet med PP-tjenesten har støttet henne i arbeid for å tilrettelegge og tilpasse for alle barn innenfor barnehagen ordinære tilbud:

at jeg fikk snakket med henne personlig det hjalp meg til å kunne spørre om det jeg lurte på. Klart jeg kan spørre kollegaene mine også, men dette er jo hennes fagfelt, slik at hennes kompetanse gjorde at jeg fikk mer kunnskap om hva jeg skal gjøre, hvorfor jeg skal gjøre det og hva jeg kan forvente. [...] så jeg synes at ting ble mye klarere, veien videre ble mye klarere, og jeg kunne få spørre mine spørsmål direkte til henne, ikke gjennom gjennom gjennom. Det syntes jeg var bra. (F2)

Fagarbeideren uttrykker her noe jeg forstår som å ha fått økt troen på egne ferdigheter for å ivareta alle barn innenfor barnehagens ordinære tilbud. En av barnehagenes viktigste ressurser, er de ansatte med sin kunnskap og kompetanse. Å styrke de ansattes kunnskap og kompetanse i barnehagen, slik informant F2 uttrykker hun har fått, vil kunne bidra til at barnehagen blir en arena hvor alle barn har gode nok muligheter for deltakelse innenfor barnehagens ordinære tilbud. Direkte veiledning, slik jeg antydte i forlengelsen av P1's utsagn over, har vært en positiv opplevelse for fagarbeideren, og har åpnet opp for en refleksjon omkring temaene, som gav en utvidet forståelse for hvorfor dette var viktig å gjennomføre.

### **5.3.2 «Som gjør at vi vet noe om hverandre»**

Alle informantene gav uttrykk for et ønske om at samarbeidet slik de har opplevd det nå, skal fortsette. Dette gjaldt både for det tverrfaglige møtet og for avdelingsmøtet hvor PP-rådgiver deltok. Styrer fortalte:

dersom dette, [...] (de tverrfaglige møtene), kan være noe som vi innfører igjen, så håper jeg det kan være slik samarbeidet er ... for da har vi jevnlig treffpunkt [...] som

gjør at vi vet noe om hverandre, så jeg håper at dette kan føre til at pengene blir satt inn på disse møtene! (S)

Det kom tydelig frem at styrer ønsker å videreføre de tverrfaglige møtene, og har sett at dette har gitt både barnehagen og PP-tjenesten kjennskap til hverandre. Å ha kjennskap til hverandres arbeidsmåter og arbeidsforhold, er viktig for begge parter for å kunne gi og forvente den rette og nødvendige hjelp og støtte. PP-tjenesten vet da noe om hva de kan forvente av barnehagen i forhold til kapasiteten innenfor det ordinære barnehagetilbudet, og hvordan de skal legge opp veiledningen, og barnehagen på sin side, hva noe om hvilken hjelp og støtte de kan forvente når de kontakter PP-tjenesten.

En av pedagogene poengterte at det har vært en positiv erfaring å ha PP-rådgiver med på møtet med hele avdelingspersonalet, men la til:

kanskje de (PPT) kunne vært mer ute i barnehagene og på avdelingene [...] jeg skulle ønske at de kunne vært, ikke bare en time den dagen og en time den dagen, men fem timer en dag [...] Litt at PPT får sett hele fellesskapet og samspillet på avdelingen. (P1).

Selv om det oppleves at PP-rådgiver har blitt mer synlige for barnehagen, så ønsker en av pedagogene at PP-rådgiver skal være mer konsentrert ute i lengre perioder, nettopp for å få med seg hvordan hele avdelingen fungerer, og ikke bare bruddstykker med en time nå og da. Det er komplekse forhold som utspiller seg på avdelinger, mellom barna, og mellom barn og voksne. Kanskje kommer dette ønsket til uttrykk som en følge av et økt behov for spesialpedagogisk kompetanse? Kanskje oppleves det som en god støtte at noen kommer inn og ser avdelingens fellesskap med nye øyner, og kan komme med innspill på avdelingens pedagogiske arbeid. Dersom PP-rådgiver er tilstede over lengre tid, og deltar både i det daglige livet i barnehagen og møtevirksomhet, kan kompleksiteten i barnehagens hverdag bli mer synlig for PP-rådgiver, og avdelingen og PP-rådgiver kan sammen arbeide for et mer inkluderende fellesskap.

En av fagarbeiderne fremhevet: «at vi kan få ha med spesielle fagfolk på avdelingsmøtene når vi trenger hjelp», som det som har vært ekstra betydningsfullt for hennes del og fortsatte:

dersom dette samarbeidet fortsetter slik det er nå, så tror jeg at vi vil kunne hjelpe barna mye bedre i fremtiden, at de får et mye bedre tilbud, ja, og at dette gjør at min jobb blir lettere og mer meningsfull da, og at jeg faktisk kan hjelpe. (F2)

For en god profesjonsutøver, bør det være betydningsfullt å ha en meningsfull jobb. Slik jeg forstår informanten både har hun og ønsker å ytterligere utvikle praksisen sin gjennom dette

tverrfaglige samarbeidet med PP-tjenesten. Dette for å kunne gjøre en enda bedre jobb for for alle barn i barnehagen. Dette er et godt utgangspunkt for å utvikle et mer inkluderende fellesskap i barnehagen.

PP-rådgiver pekte i løpet av intervjuet på at PP-tjenesten har fått mye kritikk for å bruke for mye tid på kontorene sine, og ønsker å finne en balanse mellom å være mer ute, men også kunne ivareta oppgavene på kontoret: «jeg trives med å kunne være ute og se på muligheter og løsninger i sammen med barnehagen» (R). Det oppleves en vilje fra PP-rådgivers side til å endre egen arbeidsmåte for å bedre imøtekomme barnehagens behov. PP-rådgiver har gjennom hele intervjuet uttrykt stor tro på tverrfaglig samarbeid: «at vi skal få til et felles samarbeid, tverrfaglig samarbeid, får å se hvordan vi kan samarbeide vider på systemnivå for å [...] få en tilnærming i fellesskap i forhold til inkludering» (R). I dette utsagnet, slik jeg forstår det, ligger det et ønske fra PP-rådgiver om å bidra med sin kompetanse, og bistå barnehagen i å tilpasse det ordinære barnehagetilbudet. At de sammen kan skape et inkluderende fellesskap, hvor barn får økte muligheter for deltakelse.

### **5.3.3 Oppsummering**

I dette kapittelet har det blitt redegjort for hvordan det tverrfaglige samarbeidsprosjektet har hatt en positiv utvikling. Styrer fremhever hvordan PP-tjenesten nå kommer tidligere inn i arbeidet. Avdelingspersonalet pekte på det å ha PP-rådgiver med på avdelingsmøtet har vært positivt. Det kom i mindre grad frem hvordan avdelingspersonalet selv beskriver at dette samarbeidsprosjektet har bidratt til å utvikle praksisene sine til å bli mer inkluderende. PP-rådgiver peker på delingskultur blant pedagogene, og PP-rådgivers deltakelse på avdelingsmøte blir pekt på som vesentlig for utvikling av inkluderende praksiser. Alle informantene uttrykker et ønske om å fortsette samarbeidet, i den nåværende formen. I kapittel 6 vil blant annet forhold rundt hvordan det tverrfaglige samarbeidet kan forstås gjennom Senges (1999) beskrivelse av den lærende organisasjonen blir drøftet, og hvordan møtestrukturen kan ha vesentlig betydning for å utvikle inkluderende praksiser.

## **6. DRØFTING**

I dette kapittelet vil studiens resultater bli drøftet i lys av relevant teori, tidligere forskning og nasjonale styringsdokumenter for å besvare problemstillingen: Hvordan kan et tverrfaglig samarbeidsprosjekt mellom barnehagen og PP-tjenesten bidra til å utvikle mer inkluderende praksiser for alle barn i barnehagens ordinære tilbud? Forskningsspørsmålene strukturerer drøftingen omkring hvordan inkluderende praksiser kan forstås, hvordan det tverrfaglig samarbeidet kan styrke barnehagens arbeid med tidlig innsats, hvilke utfordringer som oppleves i arbeidet med å utvikle inkluderende praksiser og hva det tverrfaglige samarbeidet kan tilføre barnehagen som en lærende organisasjon?

### **6.1 Hvordan kan inkluderende praksiser forstås?**

For å komme nærmere svar på problemstillingen, vil jeg først se på hvordan informantene har beskrevet det jeg tolker som inkluderende praksiser, og hvordan disse kan forstås i lys av teori – som inkluderende praksiser. Inkluderende praksiser, er som vis til tidligere, ikke et godt definert begrep (Florian & Black-Hawkins, 2011, s. 814), og er en kontinuerlig prosess (Ainscow et al., 2006; Florian et al., 2017, s. 49) som stadig krever oppfølging. For å få et innblikk i hvordan avdelingen jobbet med inkludering av alle barn innenfor barnehagens ordinære tilbud, ble intervjuguide og observasjonsguide utarbeidet ved hjelp av rammeverket for deltakelse (Florian et al., 2017). Rammeverket ble tilpasset barnehagekonteksten gjennom Rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017a) som gav disse hovedkategoriene; tilgang; samhandling og samspill; mangfold; og mestring. Disse kategoriene rommer tilsammen begrepet deltakelse (Florian et al., 2017). Et vesentlig poeng ved rammeverket for deltakelse er hva som muliggjør og begrenser deltakelse. Det kom også frem i resultatkapittelet hendelser som kunne beskrives som både muliggjørende og begrensende faktorer, avhengig av hvilket perspektiv som ble tatt. I denne delen av drøftingen belyses hvordan informantenes beskrivelser av muliggjørende faktorer i lys av teori kan forstås som inkluderende praksiser, som gir barn økte muligheter for deltakelse i barnehagens ordinære tilbud.

Gjennom begrepene; samhandling og samspill; og tilgang, trådte supplerende kommunikasjonsformer frem som en integrert del av det ordinære barnehagetilbudet. I tråd med barnehageloven var de supplerende kommunikasjonsformene tilgjengelige for barn som hadde behov for slik støtte (Barnehageloven, 2005, §19i). Dette omhandlet tegn til tale og ulike former for bilde- og symbolstøttet kommunikasjon. Det ble trukket frem at bruk av supplerende kommunikasjon var bra for alle. At det på avdelingen ble brukt bilde- og



symbolstøttet kommunikasjon og tegn til tale for å støtte opp om talespråkutviklingen, vitner om fokus på inkluderende praksiser som gav alle barn gode muligheten for deltakelse i barnehagens ordinære tilbud, uten spesiell tilrettelegging for enkeltbarn. Dette sammenfaller med prinsippene i inkluderende pedagogikk (Florian & Spratt, 2013) og Learning Without Limits (Hart & Drummond, 2014). I resultatkapittelet kom det frem et godt eksempel på akkurat dette: et barn pekte på spisebrikken (supplerende kommunikasjon med bilde- og symbolstøtt) og den voksen responderte på barnets kommunikasjonsuttrykk. Gjennom bruken av spisebrikken, et kulturelt verktøy, ble handling, forståelse og barnets kommunikative uttrykk mulig for miljøet å tolke og respondere på. Det ble lagt til rette for gode kommunikasjonsbetingelser, som også kan ses på som inkluderende prosesser, slik Bae (2011) viser til. Når barn hadde behov for hjelp og støtte for kommunikasjon, lå det allerede i det ordinære barnehagetilbudet en tilpasning for kommunikasjon. Avdelingspersonalet har fjernet en barriere for deltakelse (Ainscow et al., 2006, s. 25) ved å legge til rette for bruk av supplerende kommunikasjonsformer. Dette faller også sammen med defektologi (Vygotsky, 1993) og det sosiokulturelle perspektivet på læring og utvikling, hvor deltakelse skjer gjennom kulturelle verktøy som medierer handlinger i de sosiale fellesskapene man er en del av (Säljö, 2016; Vygotskij, 2001). Bruk av kulturelle verktøy gjør at man kan klare ting man ikke ville klart uten dem. Tegn til tale og bilde- og symbolstøttet kommunikasjon, dagsplan og nøkkelknippe med bilder er kulturelle verktøy og gav barn muligheter for å kunne kommunisere, skape forståelse og forutsigbarhet i barnehagehverdagen, som ellers ville vært utilgjengelig og lite forståelig for dem. Barn har gjennom kulturelle verktøy fått økte muligheter for deltakelse ved å kunne ta del i og engasjere seg i barnehagehverdagen, og de har hatt tilgang til og blitt inkludert og akseptert i barnehagens ordinære tilbud (Molin, 2004, referert i Emilson & Folkesson, 2006).

Det ordinære barnehagetilbudet gav muligheter for deltakelse i flere sosiale fellesskap. Disse sosiale fellesskapene kan forstås gjennom Lave og Wengers begrep praksisfellesskap (2003). I løpet av barnehagehverdagen oppstår flere ulike praksisfellesskap som kan skifte med hensyn til deltakere, handlinger og hvordan kommunikasjonen foregår. Resultatkapittelet viste at avdelingen delte barnegruppen i mindre grupper som en integrert praksis på avdelingen. Gjennom dagen deltes barnegruppen i forskjellige mindre grupper, enten ved at hver ansatt hadde med seg en gruppe barn, 3-4 stykker og fordelte seg utover avdelingens rom med forskjellige aktiviteter, aldersgrupper på tvers av avdelingene og bruk av smågrupper for språkstøtte. Bruk av ulike små grupper gav muligheter for deltakelse i flere jevnbyrdige

praksisfellesskap, slik jeg forstår det. I et praksisfellesskap vil man gjennom gjensidig engasjement, felles former for samhandling og delt repertoar skape sosiale fellesskap, hvor flere former for deltakelse er mulig, fra legitim perifer til fullverdig medlem (Lave & Wenger, 2003; Wenger, 1998). Bruk av kulturelle verktøy gav avdelingspersonalet muligheten for å tilpasse det ordinære barnehagetilbudet til forskjellige forutsetninger og behov barna hadde. Ved å dele barnegruppen i mindre grupper, kunne nye eller mindre kompetente medlemmer, gjennom tilgang til barnehagens ulike praksisfellesskap, øke sine muligheter for deltakelse, som igjen per definisjon støtter inkludering. Denne praksisen med å dele barnegruppen og øke barns muligheter for å delta i inkluderende prosesser i ulike praksisfellesskap, er i tråd med hvordan Simonsen og Kristoffersen (2017) beskriver praksisfellesskapets muligheter for inkluderende prosesser.

I intervjuene gav avdelingspersonalet uttrykk for hvordan de forstod fokuset på barnehagens mangfold og barns muligheter for mestring som en faktor som kunne øke barns muligheter for deltakelse i barnehagens ordinære tilbud. Det ble referert til det kulturelle mangfoldet og «hverdagsmangfoldet» (F2) og hvordan avdelingspersonalet kunne legge til rette for at alle barn opplevde mestring utfra egne forutsetninger og erfaringer. Rammeplan for barnehagen viser til et økt mangfold i barnehagen, at mangfoldet skal brukes som en pedagogisk ressurs og at barnehagen skal støtte og legge til rette for alle barns muligheter for mestring (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Mangfoldet utfordrer også lærere og barnehagelærere (Haug, 2012; Ødegaard, 2011). Mangfold og mestring handler i bunn og grunn om hvordan man alle er mer eller mindre forskjellige eller like både kulturelt, men også individuelt. Dette kan dreie seg om ulik kulturell tilhørighet og tradisjoner, og hvordan man utvikler seg i forskjellig tempo og har behov for ulik grad av støtte for å utvikle seg og å mestre. Det er flere aspekt ved forskjellighet som kunne vært fremhevet her, men jeg velger å se på hvordan barnehagens fokus på mangfold og mestring kan knyttes til begrepet normalitet. Det gis uttrykk for en innsnevring av normalitetsbegrepet, hvor det hevdes at en utstrakt bruk av testing og kartlegging har ført til en mindre aksept for forskjellighet (NOU 2019: 3, s. 15). Normalitet er også et relativt begrep med flytende grenser (Grue, 2016, s. 12). Å ha fokus forskjellighet i barnehagens fellesskap, fremmer toleranse, respekt og anerkjennelse for hverandre, og bygger opp under prinsippet om likeverd. Alle av disse er viktige verdier i Rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Dette gir normalitetsbegrepet andre forutsetninger for å operere. Våre vurderinger og evalueringer av virkeligheten (Franck, 2017), endres, og kan gi en utvidet oppfatning av normalitetsbegrepet. Florian (2014) setter

fokus på hvordan man kan øke alle barns muligheter for deltakelse innenfor utdanningens normative senter, ved å utvide hva som er tilgjengelig for alle. Det normative senteret for barnehagen vil blant annet være der alle barn blir målt opp mot en norm eller mal for hva som er akseptert og anerkjent i forhold til forskjellighet. Gjennom fokus på forskjellighet kan avdelingspersonalet bidra til å utvide hva som er akseptert og anerkjent innenfor barnehagens ordinære tilbud. Dette kan også bidra til å bryte med eller forstyrre barnehagens normative senter, og øke fokuset på et rikt barnehagemiljø som er tilgjengelig for alle barn, i tråd med Rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 44).

Inkluderende praksiser kan beskrives under slagordet *vesentlig for noen, bra for alle* (Hargreaves & Braun, 2009, s. 1). Dette er ingen ny viten, i hvert fall ikke innenfor den spesialpedagogiske tradisjonen. Kanskje er dette allikevel et viktig poeng når det gjelder inkluderende praksiser i barnehagens ordinære tilbud. Inkluderende praksiser kan forstås som blant annet å tilpasse det ordinære barnehagetilbudet ved bruk av kulturelle verktøy for å øke alle barns muligheten for deltakelse. Kulturelle verktøy er vesentlige for noen barns muligheter for deltakelse i barnehagens ulike praksisfellesskap. Praksisfellesskapene fungerer som en plass hvor utvikling av deltakelse gjennom kulturelle verktøyene kan skje, som kan betegnes som inkluderende prosesser.

## **6.2 Tidlig innsats og tverrfaglige samarbeid**

I dette kapittelet blir barnehagens arbeid med tidlig innsats knyttet sammen med det tverrfaglige samarbeidsprosjektet barnehagen og PP-tjenesten er involvert i. Dette vil jeg i det følgende argumentere for gir barnehagen økte muligheter for å utvikle mer inkluderende praksiser.

Et godt ordinært barnehagetilbud er tidlig innsats i seg selv, det har en forebyggende karakter hvor tiltak settes inn umiddelbart når utfordringer avdekkes (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 12). Forskning viser blant annet til at tidlig innsats kan være verdifullt, men utelukker ikke behovet for et stort og omfattende hjelpebehov over tid for flere barn og deres familier (Pianta mfl., 2009; Statham & Smith, 2010; Lowenstein, 2011, alle referert i Solli, 2017, s. 60), men det vises også til at tidlig innsats er langt mer effektivt enn å prøve å kompensere for utfordringer senere i opplæringsløpet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12; Mogstad & Rege, 2009, referert i Solli, 2017, s. 60). Tidlig innsats kan både være tiltak barnehagen iverksetter selv, eller det kan være gjennom et tverrfaglig samarbeid med blant annet PP-tjenesten. Det pekes i nasjonale styringsdokumenter på et ønske om at PP-tjenesten skal være mer tilstede i

barnehager, for å forebygge vansker og tilpasse tilbudet til mangfoldet av barn (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 91–93, 2019, s. 57).

Styrer knyttet tidlig innsats til tilstedeværende voksne og begrepet *pålogget*. Styrer beskrev hvordan de ansatte i barnehagen skulle arbeide med tidlig innsats: at personalet gjennom hele barnehagehverdagen måtte være pålogget fra første øyeblikk, for å oppfatte om barn har ekstra behov for hjelp og støtte, arbeide systematisk med mål- og tiltaksplan over tid, evaluere underveis, og om nødvendig kontakte PP-tjenesten for råd og veiledning. Denne beskrivelsen stemmer godt overens med Rammeplan for barnehagen sine forventninger til hvordan barnehagepersonalet skal arbeide med tidlig innsats: «tidlig innsats innebære at personalet arbeider særlig målrettet og systematisk – over kortere eller lengre perioder – med å inkludere barnet i meningsfulle fellesskap» (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 40). Begrepet pålogget forstås som en observerende grunnholdning, hvor personalet, uten utstrakt bruk av testing og kartlegging, skal være fysiske og psykiske tilstede i barnehagehverdagen, fange opp og tilpasse det pedagogiske tilbudet utfra barns behov og forutsetninger. Å begrense bruken av kartlegging og testing, er i tråd med Baes (2011) syn på inkluderingspotensialet som ligger i barnehagens hverdagssituasjoner. I hva jeg tolker styrer legger i begrepet pålogget og tidlig innsats, ligger det også en inkluderende holdning, ved at barnehagen raskt fagner opp og tilpasser barnehagens ordinære tilbud til barns behov og forutsetninger.

Selv om avdelingspersonalet brukte begrepet pålogget i intervjuene, koplet de det ikke umiddelbart til tidlig innsats, slik styrer gjorde. Avdelingspersonalet knyttet begrepet pålogget til voksenrollen ved å være aktivt tilstede. I resultatkapittelet kom det frem at tidlig innsats var et begrep som avdelingspersonalet ikke direkte knyttet til egen praksis. De knyttet tidlig innsats i vesentlig grad til at det var et arbeid med støtte fra PP-tjenesten. Det var en forventning til PP-tjenesten at de blant annet skulle hjelpe og støtte avdelingspersonalet i ulike tilpasninger og tilrettelegginger som burde gjøres. Det kom også frem i resultatkapittelet beskrivelser av å tidligere ha stått litt aleine i utfordringer de har møtt i barnehagehverdagen og at barnehagen har vært avhengig av å kontakte PP-tjenesten selv ved behov. Dette kan forstås som at det i en periode har vært lite flyt eller lite avklarte forventninger i samarbeidet med PP-tjenesten. PP-rådgiver har i senere tid, uttrykt et ønske om at barnehagen tidlig skal kople henne på, helst i forkant av en henvisning til PP-tjenesten. En henvisning viser som oftest til at barnehagen har hatt en bekymring for barns helhetlige utvikling, og ønsker PP-tjenestens vurdering av om barnets behov ivaretas godt nok innenfor det ordinære tilbudet (Utdanningsdirektoratet, 2017b). PP-rådgiver har gitt uttrykk for å ville koples tidlig på, for å

kunne bistå med veiledning og råd og følge barnehagen i saksgangen i denne tidlige fasen av en bekymring for barnets helhetlige utvikling. Dette sammenfaller med forventninger i nasjonale styringsdokumenter om PP-tjenestens arbeid med tidlige innsats og forebyggende arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2011, 2017, 2019), blant annet om å være *tettere på* og arbeide sammen med barnehagen for å sette inn tiltak når en henvisning mottas. Å arbeide *tettere på* kan ses på som en måte å forstyrre eller bryte med barnehagens normative senter (Florian, 2014). Det støttes også av forskning at PP-tjenestens forebyggende tilnærminger kan være mer effektiv tjenesteytelse enn tradisjonelt individrettet arbeid (Bjørnsrud & Nilsen, 2014; Hausstätter, 2004; Shonkoff & Meisels, 2000, referert i Moen et al., 2018, s. 102). PP-tjenesten, med sin spesialpedagogiske kompetanse, kan i tett og tidlig dialog med barnehagen bidra til å utvide hva som er tilgjengelig for alle barn innenfor barnehagens ordinære tilbud. Dette uten unødvendig bruk av kartlegging og testing av barn. Verken styrer, avdelingspersonalet eller PP-rådgiver viste til kartlegging og testing av barn når de snakker om tidlig innsats, og PP-rådgiver ønsket en tilpasning av fellesskapet ved å tilrettelegge det ordinære barnehagetilbudet. Dette styrker forståelsen av PP-rådgivers bidrag med sin spesialpedagogiske kompetanse, som et forhold som kan bidra til å forstyrre eller bryte med det normative senteret (Florian, 2014) i barnehagen.

Det ble i resultatkapittelet vist til et samarbeid rundt en henvisning barnehagen har sendt til PP-tjenesten. Arbeidet rundt denne henvisningen har vært en del av det pågående tverrfaglige samarbeidsprosjektet. Gjennom beskrivelser av arbeidet rundt denne henvisningen, kom det til uttrykk hvordan avdelingspersonalet i et tverrfaglig samarbeid med PP-rådgiver, har arbeidet forebyggende for å løse oppgaven med tidlig å gi hjelp og støtte til barn som har behov for det. Avdelingspersonalet har via tett oppfølging på det tverrfaglige møtet og avdelingsmøtet hvor PP-rådgiver deltok, fått råd og veiledning for å styrke barnets trivsel og helhetlige utvikling. Det ble utarbeidet en mål- og tiltaksplan, hvor hele avdelingspersonalet hadde aktive roller i å gjennomføre tiltakene. Her ligger barnets behov og utfordringer til grunn for samarbeidet og tiltak som iverksettes, i tråd med Meld. St. 6 (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 78). Dersom denne måten å arbeide på, at PP-rådgiver støtter avdelingspersonalet i en tidlig fase og samarbeider omkring barns helhetlige utvikling, blir en etablert måte å samarbeide, kan dette styrke barnehagens forutsetninger for å utvikle mer inkluderende praksiser.

Et godt ordinært barnehagetilbud er tidlig innsats for alle barn, og særlig for barn som trenger ekstra støtte og omsorg (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). At PP-tjenesten gjennom det

tverrfaglige samarbeidet har støttet barnehagens arbeid med tidlig innsats, gir grunn til å tro at barnehagens ordinære tilbud øker i kvalitet. Et kvalitativt godt ordinært barnehagetilbud vil også være et tilbud karakterisert av mer inkluderende praksiser. Drøftingen viser at PP-rådgivers ønske om å koples tidlig på når barnehagen opplever utfordringer i hverdagen, gav PP-rådgiver gjennom det tverrfaglige samarbeidet muligheter for å støtte barnehagen i arbeidet med tidlig innsats, noe det kan virke som barnehagen har savnet. PP-tjenesten innehar spesialpedagogisk kompetanse. Når denne spesialpedagogiske kompetansen blir distribuert til barnehagen gjennom det tverrfaglige samarbeidsprosjektet, øker barnehagens forutsetninger for å utvikle mer inkluderende praksiser for alle barn i barnehagens ordinære tilbud.

### **6.3 Pedagogiske praksiser, dilemma og forskyvninger**

I dette kapitlet blir utfordringer barnehagen har møtt i arbeidet med å utvikle inkluderende praksiser drøftet. Dette er forhold rundt et pedagogisk dilemma, som først vil bli drøftet i lys av bemannings- og pedagognormene, før det blir koplet til forhold rundt pedagogiske og spesialpedagogiske praksiser. Deretter diskuteres tolkninger av hvordan barnehagen opplever ambisjoner om inkluderingen og barnehagens behov for mer spesialpedagogisk kompetanse.

I resultatkapitlet kom det frem noe som ble tolket som en opplevelse av et pedagogisk dilemma for avdelingspersonalet i sitt daglige virke. På den ene siden å skulle fange opp og tilrettelegge for barn utfra deres behov og forutsetninger og på den andre siden å ivareta alle barn innenfor barnehagens ordinære tilbud. Dette ser avdelingspersonalet som en følge av både et behov for økt grunnbemanning og økte ressurser i forhold til særlig tilrettelegging for enkeltbarn. Både forskning og nasjonale styringsdokumenter peker på betydningen av nok voksne og utdanningsnivået deres for god pedagogisk kvalitet i barnehagen (Alvestad et al., 2019, s. 69–72; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12; Nordahl, 2018, s. 18). Selv med innføring av en bemanningsnorm og styrket pedagognorm, opplevde avdelingspersonalet en utilstrekkelighet: hvordan ivareta fellesskapet uten at enkeltbarn ekskluderes, og hvordan ivareta enkeltbarn uten at fellesskapet bryter sammen. Dette er den reelle hverdagen barnehagelærere og fagarbeidere står overfor. Et viktig aspekt ved utvikling av inkluderende praksiser i barnehagen, er at både barnehagelærere og fagarbeidere må ha troen på at de er i stand til å tilrettelegge for alle barn innenfor barnehagen ordinære tilbud, men også akseptere ansvaret for alle barns trivsel og utvikling, for å skape et inkluderende fellesskap, slik inkluderende pedagogikk (Florian & Spratt, 2013, s. 124) og Learning Without Limits (Hart & Drummond, 2014, s. 445–446) viser til. Resultatene pekte på at den ene av fagarbeiderne

erfaringer gjennom det tverrfaglige samarbeidet gav uttrykk for en økende tro på egne ferdigheter for å tilrettelegge for alle barn. Avdelingspersonalet har et ønske om å gjøre mer for alle barn, men opplevde at de ikke strakk til. Innføringen av bemanningsnormen og styrket pedagognorm skulle sikre både god pedagogisk kvalitet på barnehagetilbudet og flere voksne per barn skulle fagne opp barns ulike behov for hjelp og støtte (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 45). Resultatene fra denne studien peke på at det fremdeles oppleves en mangel på voksne per barn for å fange opp og tilrettelegge for barns ulike behov og forutsetninger.

I resultatkapittelet ble tråden om det pedagogiske dilemmaet fulgt opp ved å se det som barnehagelærernes ansvar, gitt dem gjennom deres virke som pedagogisk ledere (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 16). Det pedagogiske dilemmaet handler slik jeg forstår det også om pedagogiske og spesialpedagogiske praksiser og forholdet mellom individ og system – eller individperspektivet og det relasjonelle perspektivet. Resultatene viste at barnehagen ofte hadde et individperspektiv når barns behov og utfordringer ble beskrevet, men at de også hadde et relasjonelt perspektiv ved måten «universelle» tilpasninger ble gjort i barnehagens ordinære tilbud. Tilpasninger ble blant annet gjort ved bruk av kulturelle verktøy som tegn til tale, ulike bilde- og symbolstøtte, men også ved å dele i mindre grupper. PP-rådgiver løftet frem PP-tjenestens arbeidsoppgaver knyttet til kompetanse- og organisasjonsutvikling, og bekrefter at barnehagen ofte kunne ha et individperspektiv når barns behov og utfordringer beskrives. Dette støttes av Hansens (2018) studie, som finner at barnehagelærere ikke har kjennskap til PP-tjenestens systemrettede arbeid. Forskning peker også på at PP-tjenesten bruker mer tid på individsaker enn på systemarbeid, men at det også er en velvilje til å bruke mer tid på arbeid rundt system (Cameron et al., 2011; Moen et al., 2018). Som en følge av barnehagens erfaringer med PP-tjenestens individrettede arbeid og hvordan den spesialpedagogiske hjelpen ofte har hatt et individperspektiv, kan det sies at barnehagen som institusjon generelt har erfaringer ved tilretteleggingen og tilpasningen for barn i utstrakt grad gjennom individperspektivet. Det har lenge vært oppmerksomhet rundt skillet mellom individ og miljøet i en sosiokulturell forståelse (Wertsch, 1998), forhold det relasjonelle perspektivet fører sammen. Når barnehagen opplever og beskriver utfordringer gjennom et individperspektiv, må de bli møtt på det. PP-rådgivers tanker om at arbeid på individnivå og systemnivå i PP-tjenesten skal gå hånd i hånd, støttes av forskning (Hansen, 2018, s. 5). Da kan PP-rådgiver møte barnehagens behov for hjelp og støtte i enkeltsaker, men også rette blikket deres mot miljøet eller fellesskapet som barnet er en del av, og hvilken tilpasning som

kan gjøres innenfor barnehagens ordinære tilbud. Dette er i tråd med Solli og Andersens (2017, s. 156) tanker om at barnehagen må utvikle et fellesskap som gjør særskilte tiltak mindre særskilte og større rom for alles deltakelse. Å øke avdelingspersonalets forståelse for det relasjonelle perspektivet, kan dempe opplevelsen av det pedagogiske dilemmaet, ved at endringer i miljøbetingelser bedre kan ivareta alle barn innenfor det ordinære barnehagetilbudet.

De to fagfeltene, allmennpedagogikk og spesialpedagogikk, har en praksis for å operere som to atskilte profesjoner (Haug, 2011; Simonsen & Kristoffersen, 2017). Som en følge av økte ambisjoner om inkludering, kan inkludering ikke lengre begrenses til spesialpedagogiske tiltak i barnehagen, men er et anliggende for det ordinære barnehagetilbudet (Simonsen & von Tetzchner, 2019, s. 36). Ambisjonen om økt inkludering har ført til en forskyvning i ansvarsforhold mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 43). Denne ansvarsforskyvningen over mot det allmennpedagogiske kan også gjenkjennes i Rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 40). I resultatkapittelet kom denne forskyvningen frem gjennom styrers beskrivelse av at nå skal alle bli hjulpet innenfor det ordinære tilbudet. Videre vurderte styrer de ansatte i barnehagen til å ha god allmennpedagogisk kompetanse, men at det var mer usikkerhet knyttet til de spesialpedagogiske arbeidsmetodene. Dette ble tolket som et behov for økt spesialpedagogisk kunnskap og kompetanse. Florian (2014) peker på spesialundervisningens muligheter for å gjøre utdanningens normative senter mer tilgjengelige for alle barn. For å øke barns muligheter for deltakelse i barnehagens ordinære tilbud, og for at barnehagen skal arbeide i tråd med Rammeplan for barnehagen sine føringer om inkludering, kan dette gjennom Florians (2014) tanker handle om hvordan det spesialpedagogiske tilbudet og det barnehagens ordinære tilbud kan utfylle hverandre. Barnehagens behov for mer spesialpedagogisk kompetanse kan imøtekommes ved PP-rådgivers veiledning i det tverrfaglige samarbeidsprosjektet, og tilføre avdelingspersonalet mer spesialpedagogisk kunnskap og kompetanse. Dette er også noe av hva Haug (2011, s. 139) peker på, at de to fagfelte allmennpedagogikk og spesialpedagogikk skal fungere bedre sammen. Det tverrfaglige samarbeidsprosjektet har gjennom PP-rådgivers deltakelse tilført barnehagen mer kunnskap og kompetanse om det spesialpedagogiske feltets arbeidsmetoder. Økt kunnskap og kompetanse om spesialpedagogiske arbeidsmetoder kan bidra til å at det ordinære barnehagetilbudet bli mer tilgjengelig for alle barns deltakelse.



#### 6.4 Hva kan det tverrfaglige samarbeidet tilføre barnehagen?

Til grunn for det som er diskutert i de foregående kapitlene i drøftingsdelen, ligger barnehagens tverrfaglige samarbeid med PP-tjenesten. Samarbeid er en viktig bestanddel for å oppnå inkludering (Odom et al., 2011, referert i Solli, 2017). Det er i ulike nasjonale styringsdokumenter satt fokus på behov for å bedre og styrke det tverrfaglige samarbeidet mellom barnehagen og PP-tjenesten (Kunnskapsdepartementet, 2016, 2017, 2019; Nordahl, 2018), blant annet for å utvikle et mer inkluderende fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 18). Forhold rundt det tverrfaglige samarbeidet, personalets kunnskap og kompetanse og den lærende organisasjonen drøftes i dette kapitlet.

Forskning viser til at utvikling av personalgruppens kunnskap og ferdigheter (Odom et al., 2011, referert i Solli, 2017) er vesentlig i med å arbeide mer inkluderende, men det krever også endringer i organisasjonen (Albertsen mfl., 2015, referert i Solli, 2017). Jeg vil i det følgende belyse hvordan jeg forstår det tverrfaglige samarbeidets muligheter for å øke den enkeltes kunnskap og kompetanse for å utvikle mer inkluderende praksiser, men også hvordan det tverrfaglige samarbeidet kan bidra til at en gruppe lærer og utvikler seg. Den ene av fagarbeiderne uttrykte mest eksplisitt hvordan det tverrfaglige samarbeidet har støttet henne, og koplet det til PP-rådgivers fagkompetanse. Jeg kommer etterhvert tilbake til hvilken betydning den ene fagarbeiderens eksplisitte beskrivelse kan ha, etter at jeg har drøftet barnehagens kunnskaps- og kompetanseutvikling i lys av de fem disiplinene for den lærende organisasjonen (Senge, 1999) og det profesjonelle læringsfellesskapet (Hargreaves & Fullan, 2016, referert i Qvortrup, 2018).

Hele avdelingspersonalet gav uttrykk for at det tverrfaglige samarbeidet har støttet dem i deres pedagogiske arbeid på avdelingen. Gjennom Senges disiplin *personlig mestring* oppnår den enkelte kunnskap og kompetanse som gir personlig mestring i det pedagogiske arbeidet på avdelingen, og som bidrar til at organisasjonen også lærer og utvikler seg. I resultatkapitlet blir det pekt på at det tverrfaglige samarbeidet støtter utviklingen av en delingskultur, noe PP-rådgiver refererte til. De tverrfaglige møtene hvor en pedagog fra hver avdeling deltar, ser ut til å fungere som en arena hvor pedagogene kan dele og lære av hverandre. I den lærende organisasjonen kan dette forstås gjennom disiplinen *gruppelæring* (Senge, 1999), hvordan det å være del av et team, gir muligheter for felles læring og refleksjon, og læringsmuligheter man ikke ville hatt muligheten til alene. Det tverrfaglige møtet kan også operere som et profesjonelt læringsfellesskap (Hargreaves & Fullan, 2016, referert i Qvortrup, 2018). Man arbeider da sammen i et fellesskap for å styrke hverandres

praksis til beste for barna, og for å utveksle erfaringer og gjøre vurderinger og tilpasninger av praksiser. Pedagogene kan gjennom dette profesjonelle læringsfellesskapet arbeidet sammen for å utvikle mer inkluderende praksiser, slik det kom til uttrykk gjennom blant annet utstrakt bruk av bilde- og symbolstøttet kommunikasjon og smågrupper med fokus på å styrke barns fremtidige deltakelse i fellesskapet. Gjennom det tverrfaglige møte og oppfølgingen på avdelingsmøte, har personalet blitt veiledet i ulike tiltak. Man prøver så ut tiltakene, kommer tilbake på neste tverrfaglige møte og deler sine erfaringer av tiltakene og får innspill fra alle deltakerne på det tverrfaglige møte. Det tverrfaglige samarbeidet blir også et felles foretakende (Hart & Drummond, 2014, s. 446) mellom deltakerne på møtet. Barnehagen som representant for allmennpedagogikken og blant annet PP-rådgiver som spesialpedagogikkens representant. Både personlig mestring og gruppelæring må ses i forhold til disiplinen *mentale modeller* (Senge, 1999) hvor personen må være åpen for å tenke nytt om måten man handler på. Den ene pedagogens refleksjoner omkring tidligere benyttet praksiser, og hvordan hun så at dette var praksiser de egentlig burde gjøre hele tiden, kan vise til disiplinen *mentale modeller*, hvor hun ser behov for å endre på etablerte tankemønstre. Både styrer og PP-rådgiver virker til å ha den samme oppfatningen av hva prosjektets mål er: å utvikle et inkluderende fellesskap innenfor det ordinære barnehagetilbudet. Bildet som gjennom prosjektplanen ble skapt for fremtiden, var at PP-tjenesten skal komme tidlig inn i utfordringer barnehagen møter i hverdagen. PP-rådgiver har uttrykt et ønske om å bli koplet tidlig på i saker, noe styreren bekrefter at skjer i hverdagen gjennom dette tverrfaglige samarbeidsprosjektet. Dette sammenfaller med disiplinen *å skape en felles visjon* (Senge, 1999). Det som ikke kommer klart frem, som en følge av hvordan dataen har blitt konstruert, er om denne visjonen er en kollektiv visjon som hele barnehagens personal stiller seg bak. Her vil jeg trekke inn fagarbeiderens eksplisitte uttrykk av hva dette tverrfaglige samarbeidsprosjektet har betydd for henne personlig. Kanskje kan dette gjennom fagarbeideren uttrykke noe om barnehagen som en lærende organisasjon. For at en organisasjon skal lære, må alle medlemmene i en organisasjon være aktive, involverte deltakere i de utviklingsprosjektene som er ment å skulle styrke organisasjonen. Uten medlemmenes læring, lærer ikke organisasjonen, og uten en kollektiv visjon, vil deltakerne i mindre grad være lojale overfor målene for organisasjonen. Jeg tolker det som om fagarbeideren er lojal overfor visjonen, som forstås som at visjonen er delt med henne, og da er en felles visjon for hele barnehagen. Systemtenkningen er disiplinen som oppfatter helheten, og jeg vil trekke frem den femte disiplins lov nr. 8 – at små endringer kan gi store resultater (Senge, 1999, s. 71–75). Å løse en utfordring er et spørsmål om å finne hvor

inngrepspunktet ligger – dvs. hvor endringen krever et minimum av innsats og fører til betydelig og varig forbedring (Senge, 1999, s. 71). Kan det tverrfaglige samarbeidsprosjektet – de tverrfaglige møtene og avdelingsmøtene hvor PP-rådgiver deltar, være inngrepspunktet for å oppnå et mer inkluderende fellesskap i barnehagens ordinære tilbud. Det gir denne studie ingen svar klare svar på, *men* det tverrfaglige samarbeidsprosjektet, møtevirksomheten og det tette samarbeid med PP-tjenesten øker den enkeltes og barnehagens kollektive kunnskap og kompetanse for å utvikle mer inkluderende praksiser for alle barn i barnehagens ordinære tilbud. Det kan peke på at denne tverrfaglige møtestrukturen er vesentlig for utvikling av mer inkluderende praksiser i barnehagens ordinære tilbud.

Styrer gav uttrykk for at barnehagen og PP-tjenesten gjennom det tverrfaglige samarbeidsprosjektet, har fått kjennskap til hverandre. Forskning viser at barnehagen og PP-tjenesten ønsker et tettere samarbeid (Hansen, 2018; Taraldsvik, 2016), men også et behov for mer kunnskap om hvordan man kan organisere et samarbeid mellom dem (Moen et al., 2018). Det tverrfaglige samarbeidsprosjektet mellom barnehagen og PP-tjenesten er hovedsakelig organisert gjennom møtestruktur. Dette er det tverrfaglige møtet hvor en pedagog fra hver avdeling, styrer, assisterende styrer, PP-rådgiver og leder fra Styrket Barnehagetilbud deltar og avdelingsmøtet hvor PP-rådgiver deltar sammen med avdelingspersonalet. Den systematiserte organiseringen av PP-rådgivers deltakelse på avdelingsmøtet sammen med hele avdelingspersonalet, er en mindre vanlig organisering av samarbeidet mellom barnehagen og PP-tjenesten. Denne systematiserte organiseringen mellom barnehagen og PP-tjenesten støttes av forskning for å utvikle en inkluderende kultur (Madsen, 2009, referert i Solli, 2017, s. 57–58). Det som er særlige interessant ved dette tverrfaglige samarbeidsprosjektet mellom barnehagen og PP-tjenesten, er nettopp denne organiseringen og hvordan det er lagt til rette for at hele personalets deltakelse i direkte veiledning med PP-rådgiver. Deler av denne strukturen kan sammenfalle med hva Stranda (2015) beskriver i sin forskning. I Strandas forskning var PP-rådgiver også tilstede i uformelle situasjoner i skolehverdagen sammen med elevene og lærerne. Dette kan kanskje være neste steg av utviklingen av dette tverrfaglige samarbeidsprosjektet, slik også en av pedagogene beskrev et ønske om at PP-rådgiver skulle være lengre tilstede i barnehagen av gangen, for å få med seg samspillet og fellesskapet på hele avdelingen.

## **6.5 Studiens bidrag til praksisfeltet**

Studiens bidrag til praksisfeltet handler om dens overførbarhet. Thagaard skriver at en viktig målsetning for kvalitativt orienterte studier, er om den forståelse forskerens har utviklet

gjennom sin argumentasjon og tolkninger, vekker gjenklang hos lesere med kjennskap til de fenomenene som studeres (Thagaard, 2013, s. 194). Studien kan da ha en overførbarhetsverdi.

Resultatene og drøftingen viser at uttrykket *vesentlig for noen, bra for alle* (Hargreaves & Braun, 2009, s. 1), vil være nyttig for utvikling av mer inkluderende praksiser for alle barn i barnehagens ordinære tilbud. Dette handler om at personalet i barnehagen må bli bevisst hvordan inkluderende praksiser kan forstås og gjenkjennes i hverdagen. Tverrfaglig samarbeid med fokus på tidlig innsats bidrar til å utvikle mer inkluderende praksiser, og gjør barnehagens ordinære barnehagetilbud mer tilgjengelig for sosial deltakelse for alle barn. Videre kommer det frem at barnehagen har et behov for mer kompetanse om spesialpedagogiske arbeidsmetoder, for å møte forskyvningen inkludering har ført til i det ordinære barnehagetilbudet. Denne forskyvningen handler om at det allmennpedagogiske må håndtere det som tidligere var å forstås som det spesialpedagogiske fagfeltets ansvarsområder. Et tverrfaglig samarbeidsprosjekt hvor PP-tjenesten er tett på, har kjennskap til den spesifikke barnehagen og kommer tidlig inn i saker, bidrar til å øke barnehagens kompetanse for å utvikle inkluderende praksiser gjennom å tilføre kunnskap om spesialpedagogisk arbeidsmetoder.

Barnehagelærere har et behov for en arena hvor de kan dele og få erfaringer om tiltak som er gjort for å utvikle mer inkluderende praksiser. Dette handler om å gjøre refleksjoner for å kunne endre på tidligere praksiser og om å være i et læringsfellesskap for å vurdere egen praksis. Denne arenaen skapes gjennom det tverrfaglige samarbeidsprosjektets møtestruktur. Spesielt pekes det i denne studien på betydningen avdelingsmøtet hvor PP-rådgiver deltar har, for å støtte hele personalet i et felles foretak for å utvikle mer inkluderende praksiser.

## **6.6 Fremtidig forskning**

Mulige fokuser for fremtidig forskning på bakgrunn av denne studien kan være hvilken rolle andre parter i samarbeidsprosjektet har. På bakgrunn av hva jeg fant om barnehagens behov for mer kunnskap og kompetanse om spesialpedagogiske arbeidsmetoder, hadde det vært interessant og studert den rollen Styrket Barnehagetilbud har i å bidra til å utvikle mer inkluderende praksiser. De innehar også en betydelig mengde kunnskaper og kompetanse om det spesialpedagogiske fagfeltet.

Et annet område for fremtidig forskning kan være hvordan det arbeides lokalt i barnehager med forståelsen for fenomenet inkludering, for å få mer kunnskap om hvordan man lokalt kan støtte og legge til rette for inkluderende praksiser i barnehage. Hvordan kan

kompetansehevingsprosjekt styrke den enkeltes og barnehagens samlede kunnskap om inkludering, og kan dette gi inkludering andre forutsetninger for å operere.

## 7. KONKLUSJON

Studien ble utført som en kvalitativ case-studie, hvor det ble gjennomført intervju med seks informanter involvert i et tverrfaglig samarbeid mellom en barnehage og PP-tjenesten, samt observasjon på to møter tilknyttet samarbeidet og observasjon på barnehageavdelingen. Dette er ett lite utsnitt av en sammensatt barnehagehverdag, om komplekse temaer. Formålet med masterprosjektet har vært å bidra til å skape nye forståelser for den overordnede problemstillingen:

*Hvordan kan et tverrfaglig samarbeidsprosjekt mellom barnehagen og PP-tjenesten bidra til å utvikle mer inkluderende praksiser for alle barn i barnehagens ordinære tilbud?*

Det enkle svaret på problemstillingen er at PP-tjenesten gjennom PP-rådgivers deltakelse og veiledende rolle i det tverrfaglige samarbeidsprosjektet, har bidratt til at barnehagen har utviklet mer inkluderende praksiser for alle barn i barnehagen. Men som det ble vist til i kapittel 1, er inkludering et komplekst og sammensatt begrep og virkeligheten er sjelden enkel og entydig. Det finnes ingen fasit på hvordan inkluderende praksiser ser ut eller oppnås. Det blir også pekt på i kapittel 3 at inkludering er ingen tilstand man når, men en kontinuerlig prosess. Jeg har gjennom dette masterprosjektet fått en dypere forståelse for kompleksiteten i inkluderingsbegrepet. Det er etterhvert høye forventninger til hvordan barnehagen skal imøtekomme barns ulike behov og forutsetninger, ved å tilpasse det pedagogiske tilbudet i barnehagen. Inkludering er en krevende oppgave for barnehagen å gjennomføre i praksis, men også en viktig oppgave. Dette masterprosjektet har også gitt meg anledning til å studere det tverrfaglige samarbeidet mellom en barnehage og PP-tjeneste, og hvilke muligheter som ligger der for å bidra til å utvikle mer inkluderende praksiser for alle barn i barnehagen. Som en av barnehagens nærmeste støttespillere har PP-tjenesten en sentral rolle i å støtte barnehagens arbeid med inkludering, gitt deres mandat om å bidra til kompetanse- og organisasjonsutvikling. Gjennom de fire forskningsspørsmålene vil jeg gi et utdypende svar på studiens overordnede problemstilling. De fire forskningsspørsmålene var:

- 1) *Hvordan kan inkluderende praksiser forstås?*
- 2) *Hvordan kan det tverrfaglige samarbeidet styrke barnehagens arbeid med tidlig innsats?*
- 3) *Hvilke utfordringer oppleves i arbeidet med å utvikle mer inkluderende praksiser?*
- 4) *Hva kan det tverrfaglige samarbeidet tilføre barnehagen som en lærende organisasjon?*

1) Det ble i innledningen pekt på at barnehagene må ta i bruk fleksible løsninger for å oppnå inkludering. Kan kjennetegnet på disse fleksible løsningene være *vesentlig for noen, bra for alle* (Hargreaves & Braun, 2009)? Resultat og drøfting i denne studien viste til at et kjennetegn på inkluderende praksiser blant annet var at barnehagens ulike aktiviteter ble gjort tilgjengelige for barns deltakelse gjennom bruk av kulturelle verktøy. Kulturelle verktøy som det ble vist til var blant annet tegn til tale og bruk av bilde- og symbolstøttet kommunikasjon, og for noen barn var disse kulturelle verktøyene vesentlige for å få tilgang til og aktivt kunne delta i barnehagens ulike aktiviteter, men ville også støtte alle i miljøet. Barnehagens ulike fellesskap, praksisfellesskap, fungerte som en plass hvor utvikling av deltakelse gjennom kulturelle verktøyene kunne skje, og bidro til å utvikle mer inkluderende praksiser. Også det å dele barnegruppen i mindre grupper, fokus på barnegruppens forskjellighet var forhold som var muliggjørende faktorer for inkluderende prosesser.

2) Rammeplan for barnehagen og andre nasjonale styringsdokumenter løfter frem barnehagen som en viktig arena for inkludering og tidlig innsats. Det blir tidligere i studien vist til hvordan PP-tjenesten gjennom begrepet *tettere på* kan bidra i barnehagens forebyggende arbeid og arbeidet med tidlig innsats. I resultatkapittelet kom det frem at PP-rådgiver ønsket å bli koplet tidlig på når barnehagen hadde bekymringer i forhold til barns utvikling. PP-rådgiver har gjennom møter knyttet til det tverrfaglige samarbeidet, veiledet avdelingen i en tidlig fase for å støtte avdelingens arbeid med tidlig innsats. PP-tjenesten innehar spesialpedagogisk kunnskap og kompetanse, og via det tverrfaglige møte og avdelingsmøte hvor PP-rådgiver deltok, ble den spesialpedagogiske kunnskap og kompetansen distribuert til barnehagen. Dette økte barnehagens forutsetninger for å utvikle mer inkluderende praksiser for alle barn i barnehagens ordinære tilbud.

3) I resultatkapittelet kom det frem et pedagogisk dilemma: Hvordan ivareta fellesskapet uten at enkeltbarn ekskluderes og hvordan ivareta enkeltbarn uten at fellesskapet bryter sammen. Avdelingspersonalet så det som et behov for økt bemanning, enten økt grunnbemanning eller økte ressurser for ekstra personal for å ivareta barn med særlige behov. Gjennom styrers vurderinger hadde barnehagens ansatte gode allmennpedagogiske kompetanse, men det var knyttet mer usikkerhet til de spesialpedagogiske arbeidsmetodene. Det pedagogiske dilemmaet ble da også forstått som barnehagens behov for mer spesialpedagogisk kunnskap og kompetanse for å ivareta alle barn. Det er tidligere i studien vist til at inkludering må sees som et anliggende for det ordinære tilbudet, og ikke som primært knyttet til det spesialpedagogiske tilbudet. Meld. St. 18 (2010-2011) viser til at økte ambisjoner om

inkludering har ført til en forskyvning i forholdet mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk. Det allmennpedagogiske må i større grad enn tidligere forholde seg til det som har blitt oppfattet som det spesialpedagogiske feltets arbeidsoppgaver. Dette peker i retning av at barnehagen har behov for spesialpedagogisk kunnskap og kompetanse utover hva barnehagelærere får gjennom sin utdanning, men også at barnehagelærere må ta ansvaret for og ha troen på at de kan ivareta alle barn innenfor barnehagens ordinære tilbud. Dette for å kunne utvikle et inkluderende fellesskap som rommer alle barn. PP-tjenesten sitter på spesialpedagogisk kompetanse og når denne spesialpedagogiske kompetansen blir distribuert til barnehagen gjennom det tverrfaglige samarbeidsprosjektet, økte barnehagens forutsetninger for å utvikle mer inkluderende praksiser for alle barn i barnehagens ordinære tilbud.

4) Det er tidligere i studien redegjort for Senges fem disipliner om den lærende organisasjon og Hargreaves og Fullan begrep profesjonelle læringsfellesskap. I drøftingskapittelet ble det beskrevet hvordan det tverrfaglige samarbeidsprosjektet, møtevirksomheten og det tette samarbeidet med PP-rådgiver kunne forstås gjennom begrepene knyttet til den lærende organisasjonen og begrepet profesjonelt læringsfellesskap. Det kom da frem at det tverrfaglige samarbeidet har økt den enkeltes og barnehagens kollektive kunnskap og kompetanse for å utvikle mer inkluderende praksiser for alle barn i barnehagen. Det ble også pekt på om møtestrukturen i det tverrfaglige samarbeidsprosjektet kunne være inngrepspunktet (Senge, 1999) for å oppnå et mer inkluderende fellesskap i barnehagens ordinære tilbud.

I lys av forskningsspørsmålenes besvarelser vil jeg nå redegjøre for et mer utfyllende svar på den overordnede problemstillingen. Økte ambisjoner om inkludering har ført til en forskyvning i forhold mellom allmennpedagogikk og det spesialpedagogikk. Det er i kapittel 7 vis til at de to fagfeltene, allmennpedagogikken representert i denne studien ved barnehagen og spesialpedagogikken ved PP-tjenesten, har en praksis for å operere som to atskilte profesjoner. Resultat og drøfting har i denne studien vist at det er etablert en arena hvor barnehagen og PP-tjenesten sammen kan utvikle mer inkluderende praksiser for alle barn. Arenaen skapes gjennom møtestrukturen i det tverrfaglige samarbeidet: det tverrfaglige møtet hvor blant annet en pedagog fra hver avdeling og PP-rådgiver deltar, og avdelingsmøter hvor PP-rådgiver deltar sammen med avdelingspersonalet. Her har det blitt etablert et rom for samarbeid og refleksjon, hvor hele avdelingspersonalet deltar. Dette er i barnehagefeltet en lite vanlig systematisert praksis i samarbeidet mellom barnehagen og PP-tjenesten. Fordelen



er at det involverer hele avdelingspersonalet og bidrar til at samarbeidet for å utvikle inkluderende praksiser, blir et felles foretagende hvor hele barnehagen er involvert sammen med PP-tjenesten.

Det opereres stadig med betegnelser av det ordinære eller allmennpedagogisk tilbudet og det spesialpedagogiske tilbudet – også for barnehagen, blant annet i Meld. St. 6 (2019-2020). Jeg har selv operert med dette skille i denne studien. Spørsmål og tanken jeg sittet med til slutt, er hvilke fordeler det egentlig har at det ordinære tilbudet og det spesialpedagogiske tilbudet skal operere med et slikt skille? I tråd med Haug (2011), ville det vært bedre om de to fagfeltene fungerte bedre sammen og styrket hverandres. Dette for å utvikle mer inkluderende praksiser for alle barn i barnehagen.

## REFERANSELISTE

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: Where next? *PROSPECTS*, 38(1), 15–34. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>
- Alnes, J. H. (2018). Hermeneutikk. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <http://snl.no/hermeneutikk>
- Alvestad, M., Gjems, L., Myrvang, E., Storli, J. B., Tungland, I. B. E., Velde, K. L., & Bjørnstad, E. (2019). *Kvalitet i barnehagen. Rapport nr. 85, Universitetet i Stavanger November 2019*. Hentet fra [https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2630132/Rapport\\_85.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2630132/Rapport_85.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
- Arnesen, A.-L. (2017). Inkludering. I A.-L. Arnesen (Red.), *Inkludering: Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (2. utg., s. 19–35). Oslo: Universitetsforlaget.
- Arnesen, A.-L., & Simonsen, E. (2011). Spesialpedagogikk – merkevare i epistemisk drift? Refleksjoner i et barnehageperspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (02), 115–127. Hentet fra <https://www.idunn.no/npt/2011/02/art06>
- Bae, B. (2011). Gjensidige inkluderingsprosesser—Muligheter i dagligdagse samspill i barnehagen. I T. Korsvold (Red.), *Barndom—Barnehage—Inkludering* (s. 104–129). Bergen: Fagbokforlaget.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehage. (LOV-2005-06-17-64)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cameron, D. L., Kovac, V. B., & Tveit, A. D. (2011). *En undersøkelse om PP-tjenestens arbeid med barnehagen*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/rapporter-og-planer/rapport\\_ppt\\_og\\_barnehagen.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/rapporter-og-planer/rapport_ppt_og_barnehagen.pdf)
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3. utg.). Los Angeles: Sage.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4. utg.). Los Angeles, Calif: SAGE.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Emilson, A., & Folkesson, A. (2006). Children's participation and teacher control. *Early Child Development and Care*, 176(3–4), 219–238. <https://doi.org/10.1080/03004430500039846>
- Florian, L. (2009). Towards an inclusive pedagogy. I P. Hick, R. Kershner, & P. Farrell (Red.), *Psychology for inclusive education: New directions in theory and practice* (s. 38–51). London: Routledge.
- Florian, L. (2014). Reimagining special education: Why new approaches are needed. I L. Florian (Red.), *The SAGE handbook of special education* (2. utg., s. 9–22). SAGE Publications Inc.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Florian, L., Black-Hawkins, K., & Rouse, M. (2017). *Achievement and inclusion in schools* (2. utg.). New York, NY: Routledge.
- Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: Using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369–386. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.526588>
- 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>

- FN-Sambandet. (2019a, 17. juni). Barnekonvensjonen. Hentet 7. januar 2020, fra <https://www.fn.no/Om-FN/Avtaler/Menneskerettigheter/Barnekonvensjonen>
- FN-Sambandet. (2019b, juni 17). FNs verdenserklæring om menneskerettigheter. Hentet 5. mai 2020, fra <https://www.fn.no/Om-FN/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-verdenserklæring-om-menneskerettigheter>
- FN-Sambandet. (2019c, 29. oktober). Konvensjon om rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne. Hentet 5. mai 2020, fra <https://www.fn.no/Om-FN/Avtaler/Menneskerettigheter/Konvensjon-om-rettighetene-til-personer-med-nedsatt-funksjonsevne>
- FN-Sambandet. (2020, 28. januar). FNs bærekraftsmål. Hentet 5. mai 2020, fra <https://www.fn.no/Om-FN/FNs-baerekraftsmaal>
- Franck, K. (2017). Neoliberalisering av normaliteten og det kompetente barnet. I E. J. Lyngseth & B. Mørland (Red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom* (s. 151–167). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Geertz, C. (1983). *Local knowledge: Further essays in interpretive anthropology*. New York: Basic Books, Inc.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2. utg.). Hentet fra [http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2008021804022](http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008021804022)
- Glavin, K., & Erdal, B. (2013). *Tverrfaglig samarbeid i praksis: Til beste for barn og unge i kommune-Norge* (3. utg.). Oslo: Kommuneforlaget.
- Grue, L. (2016). *Normalitet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hagen, K. (2005). *Transkripsjonsveiledning for NOTA-Oslo*. Hentet fra <http://www.tekstlab.uio.no/nota/oslo/transkripsjon/NoTa-transkripsjonsveil7.pdf>
- Hansen, S. H. (2018). *En analyse av PPT's systemrettede arbeid i barnehagen. Hva handler det om, hvordan gjøres det og hvorfor?* Hentet fra [https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2561010/Hansen\\_Silje.pdf?sequence=1](https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2561010/Hansen_Silje.pdf?sequence=1)
- Hargreaves, A., & Braun, H. (2009). *Leading for All: A research report of the development, design, implementation and impact of Ontario's "Essential for Some, Good for All" initiative: Executive Summary* (s. 28). Hentet fra Code Special Education Project website: [http://www.ontariodirectors.ca/downloads/Essential\\_ExecSummary\\_Final.pdf](http://www.ontariodirectors.ca/downloads/Essential_ExecSummary_Final.pdf)
- Hart, S., & Drummond, M. J. (2014). Learning Without Limits: Constructing a Pedagogy Free From Determinist Beliefs about Ability. I L. Florian (Red.), *The SAGE Handbook of Special Education* (2. utg., s. 439–459). London: SAGE.
- Haug, P. (2011). God opplæring for alle – eit felles ansvar. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(02), 129–140. Hentet fra <https://www-idunn-no.ezproxy.uis.no/npt/2011/02/art04>
- Haug, P. (2012). Korleis er kvaliteten i opplæringa? I P. Haug (Red.), *Kvalitet i opplæringa. Arbeid i grunnskulen observert og vurdert*. (s. 283–296). Oslo: Samlaget.
- Haug, P. (2014). *Inkludering*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hedegaard-Soerensen, L., Jensen, C. R., & Tofteng, D. M. B. (2018). Interdisciplinary collaboration as a prerequisite for inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 382–395. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1314113>
- Kristoffersen, L. (2017). Inkludering forutsetter oppdatert kunnskap. *StatpedMagasinet*, (1), 22–27. Hentet fra [https://www.statped.no/globalassets/statpedmagasinet/dokumenter/statpedmagasinet\\_1\\_2017.pdf](https://www.statped.no/globalassets/statpedmagasinet/dokumenter/statpedmagasinet_1_2017.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2006). ... *Og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring* (St. Meld. Nr. 16 (2006-2007)). Hentet fra

- <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Kvalitet i barnehagen* (St. Meld. Nr. 41 (2008-2009)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov* (St. Meld. Nr. 18 (2010-2011)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen* (St. Meld. Nr. 19 (2015-2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærelyst—Tidlig innsats og kvalitet i skolen* (St. Meld. Nr. 21 (2016-2017)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (St. Meld. Nr. 6 (2019-2020)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Lauvås, K., & Lauvås, P. (2004). Tverrfaglig samarbeid: Perspektiv og strategi. I *Norbok* (2. utg.). Hentet fra [https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2011063005007](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2011063005007)
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situert læring—Og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Marinossou, G., Ohna, S. E., & Tetler, S. (2007). Delagtighedens pædagogik. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 44(3), 236–263.
- Maxwell, J. (2009). Designing a Qualitative Study. I L. Bickman & D. Rog, *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods* (s. 214–253). <https://doi.org/10.4135/9781483348858.n7>
- Moen, T., Rismark, M., Samuelsen, A. S., & Sølvberg, A. M. (2018). The Norwegian Educational Psychological Service: A systematic review of research from the period 2000-2015. *Nordic Studies in Education*, 38(02), 101–117. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2018-02-02>
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU 1995: 18. (1995). *Ny lovgivning om opplæring. «...Og for øvrig kan man gjøre som man vil»*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/7d09fca038a04a419859a40c83103407/no/pdfa/nou199519950018000dddpdfa.pdf>
- NOU 2009:18. (2009). *Rett til læring*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/contentassets/4797c40751334fb2b06592a22925c487/nou\\_2009\\_18\\_rett\\_til\\_laering.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/4797c40751334fb2b06592a22925c487/nou_2009_18_rett_til_laering.pdf)
- NOU 2019: 3. (2019). *Nye sjanser—Bedre læring. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/8b06e9565c9e403497cc79b9fdf5e177/no/pdfs/nou201920190003000dddpdfs.pdf>
- NSD. (2019). Hva må jeg informere om? | Personvern tjenester | NSD - Norsk senter for forskningsdata. Hentet 28. februar 2020, fra [https://nsd.no/personvernombud/hjelp/informere\\_om.html](https://nsd.no/personvernombud/hjelp/informere_om.html)

- Popper, K. R. (1981). *Fornuft og rimelighet som tenkemåte: Utvalgte essays*. Hentet fra [http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2012070608241](http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2012070608241)
- QSR International. (2018). About NVivo. Hentet 28. mars 2020, fra <https://help-nv.qsrinternational.com/12/mac/v12.1.90-d3ea61/Content/about-nvivo/about-nvivo.htm>
- Qvortrup, L. (2018). *Profesjonelle læringsfellesskap*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Rosenqvist, J., Persson, B., Emanuelsson, I., Sverige, & Statens skolverk. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området: En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Senge, P. M. (1999). *Den femte disiplin: Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Hentet fra [http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2017112348566](http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2017112348566)
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data: A guide to the principles of qualitative research* (4. utg.). Los Angeles, California: SAGE.
- Simonsen, E., & Kristoffersen, A.-L. (2017). Fellesskapets fordeler og forutsetninger—Utfordringer for den spesialpedagogiske profesjonen. I A.-L. Arnesen (Red.), *Inkludering: Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (2. utg., s. 229–250). Oslo: Universitetsforlaget.
- Simonsen, E., & von Tetzchner, S. (2019). Spesialpedagogiske utfordringer. *StatpedMagasinet*, (3), 31–41. Hentet fra [https://www.statped.no/globalassets/statpedmagasinet/dokumenter/03\\_2019statpedmagasinet.pdf](https://www.statped.no/globalassets/statpedmagasinet/dokumenter/03_2019statpedmagasinet.pdf)
- Sjøvik, P. (2007). Tiltak for barn med særskilte behov i et historisk perspektiv. I P. Sjøvik (Red.), *En barnehage for alle: Spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen* (2. utg., s. 17–31). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solli, Kj.-A. (2010). Inkludering og spesialpedagogiske tiltak—Motsetninger eller to sider av samme sak? *Tidsskriftet FoU i Praksis*, 4(1), 27–45. Hentet fra <https://docplayer.me/366663-Inkludering-og-spesialpedagogiske-tiltak-motsetninger-eller-to-sider-av-samme-sak.html>
- Solli, Kj.-A. (2017). Inkludering i barnehagen i lys av forskning. I A.-L. Arnesen (Red.), *Inkludering: Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (2. utg., s. 35–68). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solli, Kj.-A., & Andresen, R. (2017). «Alle skal bli sett og hørt.» Barnehagepersonalets synspunkter på inkludering. I A.-L. Arnesen (Red.), *Inkludering: Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (2. utg., s. 138–160). Oslo: Universitetsforlaget.
- Statistisk sentralbyrå. (2020, 13. mars). 2020-03-13. Hentet 9. mai 2020, fra Ssb.no website: <https://www.ssb.no/utdanning/statistikk/barnehager/aar-endelige/2020-03-13>
- Stranda, R. (2015). En skoleintegret pedagogisk psykologisk tjeneste i videregående skole. *Psykologi i kommunen*, (6), 63–71. Hentet fra <http://www.fpkf.no/tidsskrift/psykologi-i-kommunen-6-2015/Randi-Stranda-6-2015.pdf>
- Svennevig, J. (2019). Kontekst. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <http://snl.no/kontekst>
- Säljö, R. (2016). *Læring—En introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm Akademiske.
- Taraldsvik, H. O. (2016). *Samarbeid mellom barnehagen og PP-tjenesten. Et innblikk i barnehagelærerens erfaringer*. Hentet fra <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/9900/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- UiS. (2018). Retningslinjer ved Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora (UH)—Personvern og oppgaveskriving—Universitetet i Stavanger. Hentet 29. mars 2020, fra UiS website: <https://student.uis.no/category.php?categoryID=24793>
- UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education—UNESCO Digital Library. Hentet 5. desember 2019, fra <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

- Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Rammeplan for barnehagen innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b, 29. mars). Veilederen Spesialpedagogisk hjelp. Hentet 21. april 2020, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialpedagogisk-hjelp/Spesialpedagogisk-hjelp/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017c, 29. august). Hva gjør PP-tjenesten? Hentet 17. november 2019, fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/hva-gjor-pp-tjenesten/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 18. juni). Bemanningsnorm og skjerpet pedagognorm – hvordan ligger barnehagene an? Hentet 29. desember 2019, fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/tema/Statistiknotat-bemanningsnorm-barnehage/>
- Vislie, L. (2003). Inkluderende opplæring. Idégrunnlag og politikk. Utopi—Realitet? *Spesialpedagogikk*, 68(6), 4–14.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Gyldendal.
- Vygotsky, L. S. (1993). Fundamental Problems of Defectology. I R. W. Rieber & A. S. Carton (Red.), *The Collected Works of L. S. Vygotsky* (Bd. 2, s. 29–96). New York, NY.
- Wagner, J. (1993). Ignorance in Educational Research Or, How Can You Not Know That? *Educational Researcher*, 22(5), 15–23. <https://doi.org/10.3102/0013189X022005015>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: University Press.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4. utg.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6. utgave.). Los Angeles: SAGE.
- Ødegaard, E. E. (2011). Deltakende handlingsrom i barnehagen—Dynamikk og vilkår. I T. Korsvold (Red.), *Barndom—Barnehage—Inkludering* (s. 130–150). Bergen: Fagbokforlaget.

# VEDLEGG 1 Intervjuguide

## Intervjuguide

- ⇒ Uformell prat
- ⇒ Informasjon
  - ⇒ Tema for samtalen
    - Bakgrunn
    - Formål
  - ⇒ Redegjøre for
    - Hva oppgaven skal brukes til
    - Taushetsplikt
    - Konfidensialitet
  - ⇒ Informere om lydopptak av samtalen
  - ⇒ Eventuelle spørsmål fra informant, noe som er uklart?

1. Utdanning, kompetanse og avdelingen
2. Det allmennpedagogiske arbeidet i barnehagen
  - Barn og voksnes deltakelse i barnehagens aktiviteter
    - Hva muliggjør/begrenser barns muligheter for
      - a. tilgang
      - b. samhandling/samspill
    - Hva muliggjør/begrenser arbeidet med
      - a. mestring
      - b. mangfold
3. Tilbudet til barn som mottar spesialpedagogisk hjelp (dersom det er)
  - Hvordan organiseres det spesialpedagogiske arbeidet?
  - Arbeid med barn som i kortere eller lengre perioder har behov for hjelp og støtte (tidlig innsats)
4. Samarbeidsprosjektet med PP-tjenesten
  - Beskrive hvordan
    - Hvem deltar, når, hvordan, hva tas opp osv.
  - Hvordan fungerer samarbeidet – bra/mindre bra?
  - Beskrive egne erfaringer av samarbeidsprosjektet
    - På hvilken måte opplever du at samarbeid med PP-tjenesten kan hjelpe deg i ditt arbeid?
5. Oppsummering
  - Oppsummering av samtalen
  - Har jeg forstått deg riktig?
  - Noe du ønsker å legge til som ikke er kommet frem i samtalen?



## VEDLEGG 2 Observasjonsguide

### Observasjonsguide

#### Observasjon av overgangssituasjoner/garderobesituasjoner, måltid og frilek/lek

**Problemstilling: Hvordan kan et samarbeidsprosjekt mellom barnehagen og PP-tjenesten bidra til å utvikle mer inkluderende praksiser**

1. Tilgang
  - Hva muliggjør tilgang? Hva begrenser tilgang?
  - Hvordan legger personalet til rette for og støtter alle barns tilgang innenfor barnehagens fellesskap?
  - Fanges barn som befinner seg i utkanten/utenfor fellesskapet opp?
2. Samhandling (samspill)
  - Hva muliggjør samhandling? Hva begrenser samhandlingen?
  - Hvordan legger personalet til rette for og støtter alle barns samhandling innenfor barnehagens fellesskap?
  - Fordeler/retter fokus mot barna, inviterer og opprettholder samhandling mellom barna
3. Mestring
  - Hva muliggjør mestring? Hva begrenser mestring?
  - Hvordan legger til rette for og støtter personalet alle barns mestring innenfor barnehagens fellesskap?
4. Mangfoldet
  - Hva muliggjør anerkjennelse? Hva begrenser anerkjennelse?
  - Hvordan legger personalet til rette for og støtter alle barns anerkjennelse innenfor barnehagens fellesskap?

(Hva skjer, hvor skjer det, hvem deltar, hvilke redskaper/artefakter og med hvilket formål?)

Hendelser og handlinger	Egen tenker og refleksjoner



## VEDLEGG 3 Informasjons- og samtykkeerklæring

Til avdelingspersonal/styrer i barnehagen/PP-rådgiver.

Sandnes, januar 2020

### Vi du delta i forskningsprosjektet

#### «Samarbeid for inkludering av alle barn innenfor barnehagens ordinære tilbud»

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

Dette er en invitasjon til å delta i et forskningsprosjekt som søker å utforske hvilke erfaringer ulike aktører forteller om samarbeid mellom barnehage og PP-tjenesten i forhold til å utvikle mer inkluderende praksiser for alle barn. Formålet er å få økt innsikt i hvordan og hvilke inkluderende praksiser dette samarbeidet kan utvikle. I dette skrevet gis informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg. Prosjektet er en master-studie innenfor Utdanningsvitenskap, fagprofil spesialpedagogikk, ved Universitetet i Stavanger.

##### Formålet

Gjennom intervju aktører involvert i et tverrfaglig samarbeidsprosjekt mellom barnehage og PP-tjeneste, og observasjon på møtevirksomhet og en barnehage avdeling, er prosjektets formål å få innsikt i hvordan et samarbeid mellom barnehagen og PP-tjenesten kan bidra til å utvikle mer inkluderende praksiser for alle barn innenfor barnehagens ordinære tilbud. Forskningsprosjektet vil omfatte ca. 6 intervjuer og observasjon. Observasjon vil ha som hovedfokus å studere hvordan personalet legger til rette for alle barns deltakelse og tilgang innenfor barnehagens ordinære tilbud.

Problemstillingen er:

*Hvordan kan et samarbeidsprosjekt mellom barnehagen og PP-tjeneste, bidra til å utvikle mer inkluderende praksiser for alle barn i barnehagens ordinære tilbud?*

##### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

**Utvalg 1:** Intervju av pedagogisk leder, barnehagelærer, eventuelt annet pedagogisk personal/assistent/fagarbeider, og observasjon på avdelingen. Det vil også være aktuelt å intervju barnehagestyrer og PP-rådgiver.

**Utvalg 2:** Observasjon på et tverrfaglig møte knyttet til samarbeid med PP-tjenesten og observasjon på avdelingsmøte i etterkant av det tverrfaglige møte.

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

Deltakelse vil innebære et intervju og observasjon på avdeling/møtevirksomhet. Intervju vil ha en varighet på ca. 45-60 min. Spørsmålene vil omhandle arbeidet i barnehagen omkring utvikling av inkluderende fellesskap og samarbeid med PP-tjenesten og hvordan erfaringer de ulike aktørene har fra det tverrfaglige møtevirksomheten. Observasjon vil ha hovedfokus på hvordan barnehagepersonalet tilrettelegger for deltakelse og tilgang for alle barn i barnehagens ordinære tilbud.

##### Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du velger å delta, kan du når som helst trekke ditt samtykke tilbake, uten å oppgi noen grunn. Alle opplysningene om deg vil da bli slettet

umiddelbart. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg dersom du ikke vil delta, eller senere velger å trekke deg.

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker opplysninger**

Det vil bare bli brukt opplysninger om deg til formålene som er beskrevet i dette skrevet. Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Forvaltning av data følger retningslinjene for behandling og oppbevaring av forskningsdata med personopplysninger i studentprosjekt ved Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora ved Universitetet i Stavanger. Data lagres i kryptert form og det er kun student som har tilgang til data. Veileder har innsyn. Personopplysninger blir avidentifisert. Kodenøkkel for materialet som kan brukes for å identifisere personer oppbevares separat fra det øvrige materialet. Datamaskin som brukes i behandlingen av personopplysninger er beskyttet med relevante sikkerhetsmekanismer i tråd med nevnte retningslinjer.

#### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2020, og alt datamateriale vil bli slettet etter oppgaven er evaluert, senest 15. september 2020.

#### **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, og
- å sende klage til personvernombudet eller datatilsynet om behandling av dine personopplysninger.

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

Opplysningene om deg, behandles med bakgrunn i 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?**

Dersom du har spørsmål om forskningsprosjektet, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Stavanger, ved prosjektansvarlig Stein Erik Ohna ([stein.e.ohna@uis.no](mailto:stein.e.ohna@uis.no)) eller student Anja Thorsen ([an.thorsen@stud.uis.no](mailto:an.thorsen@stud.uis.no)).
- Vårt personvernombud: Kjetil Dalseth ([personvernombud@uis.no](mailto:personvernombud@uis.no)).
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på e-post ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Stein Erik Ohna  
(Veileder)

Student

---

Anja Thorsen

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet *Samarbeid for inkludering av alle barn innenfor barnehagens ordinære tilbud*, og har fått anledning til å stille spørsmål jeg måtte ha. Jeg samtykker til:

Utvalg 1:

- å delta i intervju
- at det gjennomføres observasjon på avdelingen

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet avsluttet, forventes senest 15.09.2020

---

(signatur av prosjektdeltaker, sted og dato)

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet *Samarbeid for inkludering av alle barn innenfor barnehagens ordinære tilbud*, og har fått anledning til å stille spørsmål jeg måtte ha. Jeg samtykker til:

Utvalg 2:

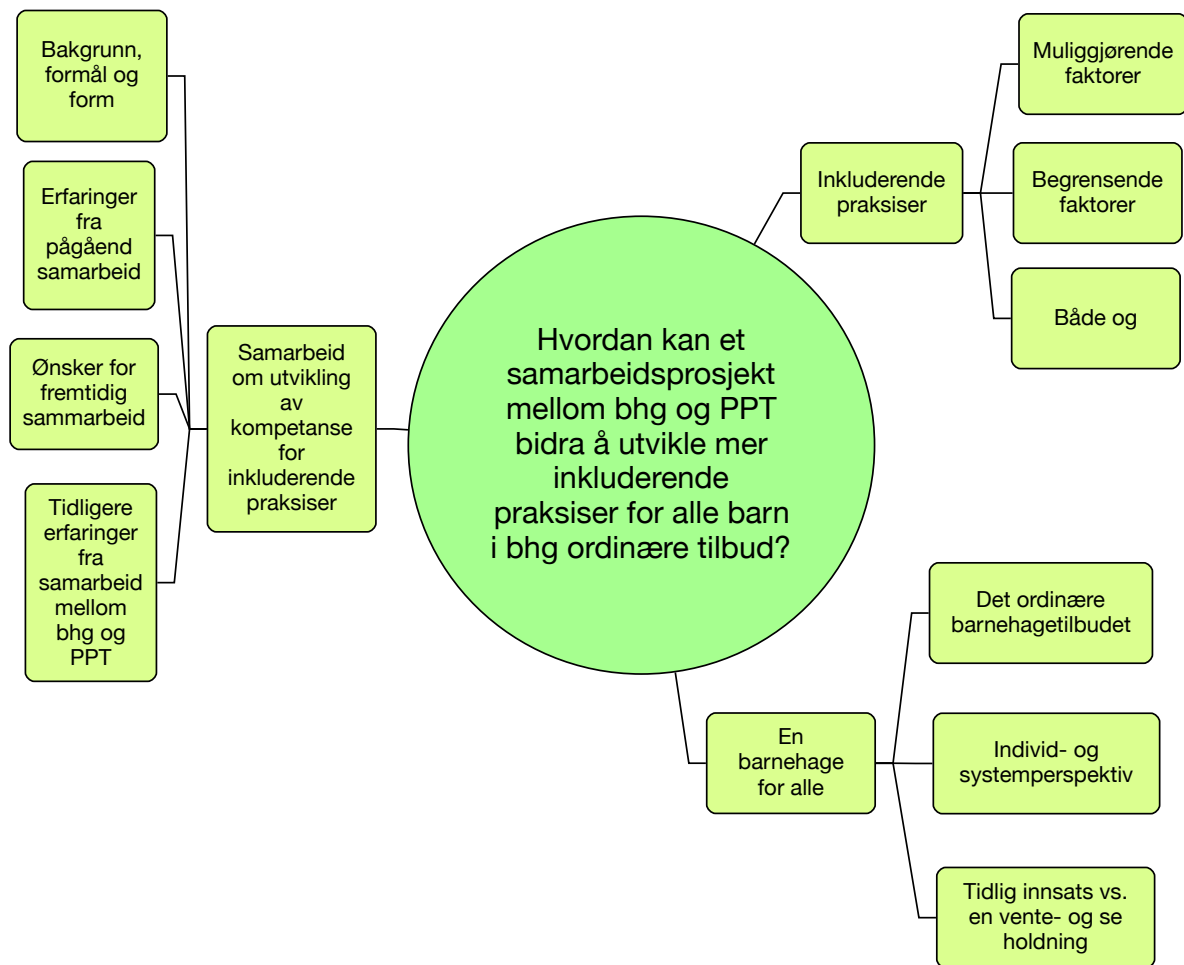
- masterstudents tilstedeværelse på tverrfaglig møte/avdelingsmøte

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet avsluttet, forventes senest 15.09.2020

---

(signatur av prosjektdeltaker, sted og dato)

## VEDLEGG 4 Temakart fase fem analyseprosessen



## VEDLEGG 5 Godkjenning NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

29.05.2020, 21:14



### **NSD sin vurdering**

#### **Prosjekttittel**

Samarbeid for inkludering innenfor barnehagens ordinære tilbud. Barnehagens erfaringer omkring samarbeid med PP-tjenesten.

#### **Referansenummer**

779737

#### **Registrert**

11.12.2019 av Anja Thorsen - an.thorsen@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)**

Stein Erik Ohna, stein.e.ohna@uis.no, tlf: 51833538

#### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

#### **Kontaktinformasjon, student**

Anja Thorsen, an.thorsen@stud.uis.no, tlf: 92212464

#### **Prosjektperiode**

02.12.2019 - 15.09.2020

#### **Status**

12.12.2019 - Vurdert

#### **Vurdering (1)**

---

##### **12.12.2019 - 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 12.12.19. Behandlingen kan starte.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.09.2020.

#### 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).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)