



**Høgskolen
i Innlandet**

Høgskolen i innlandet

Jorunn Helgesen Opsahl

Master i tilpasset opplæring

**En kvalitativ studie om samarbeid,
inkludering og spesialpedagogikk i
barnehagen.**

A qualitative study on collaboration, inclusion and
special education in kindergarten.

2 MITIOPP2

2023

Forord

Denne master oppgaven har tatt tid. Med full jobb, 4 barn og gård har alle ledige stunder gått med til masteroppgaven. Jeg har utviklet meg enormt i løpet av denne tiden og har lært masse om hvordan man kan samarbeide og hva det har å bety for ansatte og for barna. Jeg har også lært mye om oppgaveskriving, kildehenvisning og hvordan man kan lete seg gjennom litteratur.

Kraften til å gjennomføre denne oppgaven har ligget i at jeg vil bevise for meg selv og andre at det du setter deg som mål, kan gjennomføres hvis man legger nok arbeid i det. En annen ting er at det aldri er for sent. Jeg som utdannet meg i voksen alder, kan nå se stolt tilbake på alt jeg har oppnådd. Dette er bevis på at alt går, det som ser ut til å være umulig, tar bare litt lengre tid og det krever hardt arbeid.

Det er mange som skal takkes, som har heiet på meg, støttet meg i motgang og medgang og som har villet det beste for meg.

Mine hjemmeboende barn (som er gamle nok) som har greid seg selv og ordnet hus og mat og som har heiet på sidelinja og sagt at dette greier du mamma. Til min kjære mann som har heiet på meg og dyttet meg videre når jeg ville gi opp. Til min voksne datter og barnebarn som ikke har fått så mye støtte og hjelp som de fortjener. Til mine fantastiske kollegaer i barnehagen som har heiet på meg og oppmuntret meg til å fortsette når alt har sett mørkt ut. Min fantastiske styrer Franciska som aldri har tvilt på meg og hjulpet meg med dataproblemer.

Mine informanter som har tatt seg tid til å svare på mine spørsmål, selv om de ikke aner hvem jeg er.

Sist, men ikke mist veilederen min Wenche Fjeld som har vært positiv hele veien, selv om vi måtte ta en liten omvei.

Tusen takk alle sammen.

Norsk sammendrag

Formålet med denne studien er å få økt innsikt i hvordan pedagogiskleder og spesialpedagog kan samarbeide slik at barn med særskiltebehov får dekket sine rettigheter.

Det er en kvalitativ forskningsprosess som er benyttet i denne oppgaven. Informanter er innhentet med hjelp av e-post intervju fra forskjellige barnehager og kommuner. Ved hjelp av stegvis – deduktiv induktiv metode (SDI), har jeg kommet frem til at det empiriske grunnlaget har blitt til fem kategorier. Kategoriene som ser ut til å fremme samarbeid og inkludering er ansvar, veiledning, tverrfaglig samarbeid, organisering av spesialpedagogiske tiltak og ressurser.

For at alle ansatte i barnehagen skal ta ansvar er det viktig å ha felles mål. Ansatte må få veiledning som fører til ny kunnskap og nye handlingsmåter.

Hvordan den spesialpedagogiske hjelpen er organisert, ser ut til å ha en betydning i forhold til inkludering for barnet og samarbeidet med pedagogisk leder og de øvrige ansatte.

Ressurser er den største faktoren som hemmer samarbeidet. Dette er ressurser som tid og antall ansatte til å gjøre jobben.

Tverrfaglig samarbeid bør være slik at alle blir hørt og anerkjent for den fagkunnskapen man innehar. Den bør bestå av å lytte til hverandre og kommunisere på en hensiktsmessig måte.

Et nydelig sitat fra en av mine informanter om hva som er viktigst i barnehagen: *«lekne og rause ansatte som tar ansvar for relasjonen til barnet og er varme i grensesettingen. Trygge og gode rammer for samarbeidet, åpenhet, gjensidig respekt og tillit. Fokus på gode holdninger og verdier ligger til grunn for det meste, også er det viktig med god tilbakemeldingskultur».*

A Qualitative study om collaboration, inclusion and special education in kindergarten.

The purpose of this study is to gain increased insight into how educational leaders and special educators can work together so that children with special needs have their rights covered.

A qualitative research process is used in this thesis. Informants were obtained with the help of e-mail interviews from various kindergartens and municipalities. Using the step-by-step – deductive inductive method (SDI), I have concluded that the empirical basis has turned into five categories. The categories that seem to promote cooperation and inclusion are responsibility, guidance, interdisciplinary cooperation, organization of special educational measures and resources.

For all employees in the kindergarten to take responsibility, it is important to have common goals. Employees must receive guidance that leads to new knowledge and new ways of acting.

How the special educational support is organized seems to have a significance in relation to inclusion for the child and the collaboration with the educational leader and the other staff.

Resources are the biggest factor inhibiting cooperation. These are resources such as time and the number of employees to do the job.

Interdisciplinary collaboration should be such that everyone is heard and recognized for the specialist knowledge they possess. It should consist of listening to each other and communicating in an appropriate way.

A lovely quote from one of my informants about what is most important in the kindergarten: "playful and generous staff who take responsibility for the relationship with the child and are warm in setting boundaries. Safe and good framework for cooperation, openness, mutual respect, and trust. A focus on good attitudes and values is the basis for most, and it is also important to have a good feedback culture".

Innholdsfortegnelse

Forord.....	2
Norsk sammendrag	3
A Qualitative study om collaboration, inclusion and special education in kindergarten.....	4
1. Innledning.....	7
2. Historisk blikk på spesialpedagogikken	10
2.1 Lovgivning og praksis.....	10
2.2 Barnehagen sett i et historisk perspektiv.....	11
3. Teoretiske perspektiver på samarbeid.....	12
3.1 Batsons kommunikasjons teori	14
3.2 Systemteori.	15
3.2.1 Organisasjonsutvikling.....	16
3.3 Relasjoner	19
3.4 Tverrfaglig samarbeid.....	19
3.5 Hva fremmer, og hva hemmer samarbeid?	20
3.6 Veiledning.....	23
4. Måter å forstå nedsatt funksjonsevne på	25
4.1 Begrepsavklaring	27
4.2 Saksgang for spesialpedagogisk hjelp.	28
5 Allmenpedagogikk versus spesialpedagogikk	29
5.1 Barnehagelæreren.....	30
5.2 Spesialpedagogen.....	30
6. Kvalitet i barnehagen	31
6.1 Organisering av barnehagehverdagen.	33
6.2 inkludering.....	34
6.3 Rapporter	36
6.3.1 Midtlyngutvalget	36
6.3.1 Nordahl-rapporten	38
7. Metodisk tilnærming	40
7.1 Metodevalg	40
7.2 Intervju som forskningsmetode	42
7.3 Utvalg	43
7.4 Intervjuguide	44
7.5 Pilotundersøkelse	45

7.6 Analyse og bearbeiding av data	45
7.7 Koding.....	46
7.8 Kodegruppering.....	47
8 Presentasjon av empiri.....	49
8.1 Påvirkningen bør jo være ganske så stor.....	49
8.2 Utføre de spesialpedagogiske tiltakene etter veiledning fra meg.	51
8.3 Men det er jo bare en dråpe i havet.	52
8.4 Som oftest fem minutter nå og da.	53
8.5 Godt tverrfaglig samarbeid mellom instanser, hvor man anerkjenner hverandre	54
9. Teoretisk analyse av empiri.....	56
9.1 Påvirkningen bør jo være ganske stor.	56
9.2 Utføre de spesialpedagogiske tiltakene etter veiledning fra meg	60
9.3 Men det er jo bare en dråpe i havet.	63
9.4 planer	69
9.5 som oftest fem minutter nå og da.	70
9.6 Godt tverrfaglig samarbeid mellom instanser, hvor man anerkjenner hverandre	71
10. Oppsummering.....	74
10.1 Gjensidig samarbeid og påvirkning i barnehagen	75
10.2 Tid til samarbeid.....	76
10.3 Personlige relasjoner og veiledning.	77
10.4 Formellestrukturer og organisering av timer	77
10.5 Tverrfaglig samarbeid.....	78
11. Avslutning og veien videre	79
Litteraturliste.....	80

1. Innledning.

Barnehagen blir styrt av barnehageloven og av rammeplanen. Rammeplanen er forskrift til barnehageloven og tar for seg barnehagens innhold og oppgaver.

«Barnehagens samfunnsmandat er, i samarbeid og forståelse med hjemmet, å ivareta barnas behov for omsorg og lek og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling. Lek, omsorg og danning skal ses i sammenheng» (Utdanningsdirektoratet, 2017 s 7). Videre sier rammeplanen at barnehagen skal bygge på verdigrunnlaget til FNs barnekonvensjon. «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, 2017 s 9). Barnehagen skal motvirke alle former for diskriminering og fremme likeverd og likestilling, uavhengig av funksjonsnivå. (Utdanningsdirektoratet, 2017).

I norske barnehager er det krav om bemanning. Det skal være en styrer med godkjent utdanning som barnehagelærer eller tilsvarende utdanning og barnehagefaglig kompetanse. Det skal være en pedagogisk bemanning som er utdannet barnehagelærere og minst en ansatt per tre barn under tre år og minst en ansatt per seks barn, når barnet er over tre år. Bemanningen må være tilstrekkelig til at personalet kan drive en tilfredsstillende pedagogisk virksomhet (barnehageloven, 2005, § 24,25,26).

I 2022, gikk 93,4 % av alle barn fra 1 – 5 år i barnehagen. Av disse barna er det 23,1 % som har ekstraressurser. Ekstraressurser inkluderer barn som får spesialpedagogisk hjelp etter § 31 i barnehageloven, samt minoritetspråklige barn. 4,2 % i kommunale barnehager får spesialpedagogisk hjelp og 3,1 % i private barnehager (SSB,2023).

I de 23,1 % er alle barn som trenger ekstra tilrettelegging, det er dermed ikke sikkert at alle prosentene har vedtak etter § 31 som omhandler rett til spesialpedagogisk hjelp. Hvis barnet med nedsatt funksjonsevne trenger tilrettelegging utover det barnehagens ordinære personell kan gi, kan barnehagen søke kommunen om ekstra ressurser. I barnehagelovens § 2 står det at barnehagen skal ta hensyn til barnas alder, funksjons nivå, kjønn, sosiale, etniske og kulturelle bakgrunn (barnehageloven, 2005, § 2). Videre står det i § 37 at kommunen skal sikre at barn med nedsatt funksjonsevne får ett egnet individuelt tilrettelagt

barnehage tilbud. Dette skal være med på å bygge ned funksjonshemmede barrierer (barnehageloven, 2005). Dette er også nedfelt i FNs barnekonvensjon.

FNs barnekonvensjon gir alle barn og unge rett til å ha en trygg og god oppvekst, uansett hvem de er og hvor de bor. Barnekonvensjonen ble ratifisert av Norge i 1991.

Barnekonvensjonen er den første internasjonale menneskerettskonvensjonen som gir barn en spesiell juridisk status. Artikkel 18 i FNs barnekonvensjon tar for seg at begge foreldrene har hovedansvaret for barnets oppdragelse og utvikling. Videre står det at regjeringen skal sørge for utvikling av institusjoner, ordninger og tjenester innen barneomsorg. Yrkesaktive foreldre skal nyte godt av disse tjenestene. FNs barnekonvensjon bygger på fire generelle prinsipper som handler om ikke-diskriminering, barnets beste, barns rett til liv og utvikling og barnets rett til å bli hørt.

Artikkel 23 i FNs barnekonvensjon, sier at psykisk og fysiske funksjonshemmede barn, har rett til et anstendig og fullverdig liv. Forholdene rundt barnet skal sikre verdighet, fremme selvstendighet og bidrar til aktiv deltagelse i samfunnet. Barna har rett til særlig omsorg. Barn som har særlige behov, skal ha gratis hjelp så lenge dette er mulig. Hjelpen skal gi barnet rett til undervisning og opplæring, som fremmer barnets integritet og personlig utvikling.

I artikkel 3 nummer 1, står det at alle handlinger som berører barn, skal det alltid barnets beste være et grunnleggende hensyn.

Det er en stigende trend i barnehagen med barn som trenger spesialpedagogisk hjelp. I 2019 var det 9190 barn med tiltak, 2020 var det 9 255 barn med tiltak og i 2021 var det 9725 barn som fikk spesialpedagogisk hjelp etter barnehagelovens § 31. Dette er en svak, men likevel en stigning i antall barn som trenger særskilt tilrettelegging i barnehagen (Udanningsdirektoratet, 2022).

Dette fører til at det er flere spesialpedagoger som er ute i barnehagene. Det blir derfor mer tverrfaglig samarbeid i barnehagene.

I rammeplanen for barnehage står det at «barnehagen skal tilpasse det allmennpedagogiske tilbudet etter barnas behov og forutsetninger, også når noen barn har behov for ekstra støtte i kortere eller lengre perioder» (utdanningsdirektoratet, 2017 s. 40). «Barnehagen skal

sørge for at barn som mottar spesialpedagogisk hjelp, inkluderes i barnegruppen og i det allmennpedagogiske tilbudet» (utdanningsdirektoratet, 2017 s.40).

Hvordan kan alle ansatte i barnehagen oppfylle rettighetene til barn med særskilte behov, som er nedfelt i barnehageloven, rammeplanen og FNs barnekonvensjon? Hvordan fungerer samarbeidet i barnehagen og hva skal til for å få til et samarbeid mellom profesjonene i barnehagen?

Formålet med oppgaven har vært å sette søkelys på samarbeidet som foregår i barnehagen mellom profesjonene. Hvordan er samarbeidet og hvordan kan vi få til et godt fungerende og inkluderende samarbeid som bidrar til at barn med særskilt behov får den spesialpedagogiske hjelpen og tilretteleggingen de har krav på?

2. Historisk blikk på spesialpedagogikken.

Det spesialpedagogiske tilbudet kan spores tilbake til redningsbevegelsen som oppsto i Roma på 1700-tallet. Redningsbevegelsen hadde som formål å gi omsorg til kriserammede barn og unge slik at de ikke gikk til grunne. Redningsbevegelsen opprettet først en skole for døve, siden ble det opprettet skoler for blinde barn.

I 1827 ble De Nødlidenes Venner stiftet i Norge. Dette var en stiftelse som besto av Trondheims velstående borgere. 10 år senere fikk de opprettet en redningsanstalt i Trondheim, et barneasyl for småbarn. Barneasylene skulle være et fristed for allmuen med et pedagogisk og sosialt tilsnitt, dette ble Norges første barneasyl (Asylselskapet.no).

Redningsanstaltene var filantropiske institusjonstiltak som skulle være et pedagogisk tilbud og et alternativ til fangeanstaltene for foreldreløse og kriserammede barn og unge (Befring & Tangen, 2012 s. 34 – 37). Disse asylene ble begynnelsen for barnehager i Norge, asylene hadde en sosial profil og i 1841 ble det åpnet en redningsanstalt på Grønland i Kristiania, som ble forløperen til skolehjemmene. Senere ble disse skolehjemmene utviklet til spesialskoler for barn og unge med tilpasningsvansker. Det vil si at oppdrageranstalter skiftet navn til skolehjem. Dette ble hjemlet i vergerådshjemmelen. Disse skolehjemmene hørte innunder barnevernet (Tjellflaat, 2015, s, 15 – 21). Fra 1945 til 1980 var det til enhver tid 400 elever i skolehjem. I 1960-årene varierte antallet fra 134 – 157, det var 89 barn / elever i 1975 og antallet sank gradvis ned til 60 barn i 1980. Antall skolehjem varierte fra 8 – 14 stykker i Norge. Begrunnelsen for at barn havnet på skolehjem var gjerne kjønnsespesifikt. Jentene havnet der på grunn av usedelig oppførsel og guttene for småkriminell virksomhet (NOU 2004:23).

2.1 Lovgivning og praksis.

I slutten av 1830-årene kom den første skolen for åndssvake barn. I 1881 vedtok stortinget lov om Abnorme Børns Undervisning, den såkalte abnormskoleloven. Loven påla staten ansvaret for opplæringen av døve, blinde og åndssvake barn og unge. I 1896 kom Lov om behandling av forsømte barn. Denne loven innstiftet det kommunale vergerådet og dette la grunnlaget for at Abnormskoleloven ble avløst av Lov av 4.juni 1915. Loven sa at døve, blinde og åndssvake barn hadde krav på undervisning. Dette medførte at skoleverket fikk det formelle ansvaret for disse barna. For de barna som ikke ble ansett som dannelsedyktige

(åndssvake og sterkt funksjonshemmede) ble det opprettet pleie og arbeidshjem. Disse barna ble ikke ansett som skikket til opplæring og kunne i bestefall bli erklært arbeidsudyktige. I 1951 kom spesialskoleloven, den loven ga samlet lovgrunnlag for statlige skoler og skolene fikk ansvaret for funksjonshemmede og funksjonsdiskriminerte barn. De som fremdeles falt utenfor denne loven, var utviklingshemmede barn. De ble betraktet som ikke dannelsedyktige og kom ikke under skolens ansvarsområde. Det ble opprettet spesialskoler for denne gruppen. Parallelt med spesialskolene ble det opprettet hjelpeklasser i de ordinære skolene. Først i 1955 ble det pålagt at alle skoler skulle ha hjelpeklasser. For å innfri dette pålegget ble det behov for fagfolk med spesialpedagogisk utdanning. Dette medførte at den skolepsykologiske tjenesten ble hjemlet i skoleloven. Fram til 1970-årene var det en stor utbredelse av spesialskoler. I 1970 ble det lagt frem en offentlig utredning fra Blom-utvalget som førte til at utbygningen av spesialskolene stoppet opp og at funksjonshemmede barn skulle innlemmes i normalskolen (Befring, 2012 s. 33 – 58).

2.2 Barnehagen sett i et historisk perspektiv.

Det er Fredrich Wilhelm Fröbel som har hatt størst innvirkning på barnehagene i Norge. Han mente at barnet skulle oppdras i frihet og demokrati, der leken var en viktig del av oppdragelsen. Videre mente han at leken var grunnleggende for barns utvikling. Begrepet asyl opphører i 1924 og institusjonene går over til å hete daghjem. De som jobbet på daghjemmene behøvde ingen utdanning, moderlig omsorg var nok (Balke, E, 1995).

Først i 1941 ble det satt stor fart i barnehageutbyggingen i Norge. Dette fordi krigen førte til at mange kvinner måtte ut i arbeidslivet og behovet for et sted barna kunne være mens mødrene var på jobb ble større (Greve, 1995).

I 1995 ble barnehagen for første gang drøftet offentlig som en pedagogisk institusjon, samordningsnemnda kom med en innstilling som foreslo at barnehagen kunne legges under kirke og undervisningsdepartementet. Barnevernkomiteen avslo dette og la barnehagene under sosialdepartementet, barnehagen skulle ha en sosial oppgave.

Barnehagene og daghjemmene fikk sin første forskrift i 1945 og 1975 kom den første barnehageloven. Loven fastslo at lek var veien til læring, den fastslo også at lederen i barnehagen måtte ha kompetanse til å drive barnehagen som en pedagogisk virksomhet

(Greve, A, 1995). I 1982 kom det en håndbok fra forbruker – og administrasjonsdepartementet. Denne boken hadde til hensikt å øke innsikten i barnehagepedagogikken. Vi kan se på denne håndboken som forløperen til rammeplanen. Familiedepartementet tok over ansvaret for barnehagene i 1985 og barnehagene var dermed forankret i familiepolitikken frem til 2006.

Med St. mld. nr.8 (1987 – 88) «*barnehagen mot år 2000*», ble det større søkelys på barnehagens innhold. FNs barnekonvensjon ble ratifisert i 1998 og det var med på å styrke barnas rettigheter. I 1995 kom det en ny revidert barnehagelov. Loven understreker at barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet. Først i 1996 får barnehagen sin første rammeplan som ga en ramme for planlegging, gjennomføring og vurdering av barnehagens virksomhet. I 2005 kommer igjen en revidering av barnehageloven, der er barns medvirkning tatt med i § 3. barn får nå rett til å være med å bestemme over sin egen hverdag. I 2006 blir barnehagen overført til kunnskapsdepartementet og barnehagen blir nå en del av utdanningssystemet. I 2010 kommer en ny formålsparagraf som bygger på de samme verdiene som skolene har. I 2017 kommer det ny rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. 2020 kom endringen i barnehageloven om psykososialt barnehagemiljø i § 41.

3. Teoretiske perspektiver på samarbeid.

I et samarbeid er det flere parter som skal forholde seg til hverandre og disse vil på den måten påvirke hverandre. Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell blir utgangspunktet for den systemteoretiske tilnærmingen. Modellen omhandler samspill og påvirkning mellom ulike systemer på ulike nivåer.

Det økologiske miljøet ses på som et sett nivåer som deles inn i mikro-, meso-, ekso- og makrosystemer. Et samarbeid vil bestå av forskjellige systemer (Bronfenbrenner, 1979). Det er mikro-, meso- og eksosystemet som er mest relevant for problemstillingen om samarbeidet i barnehagen.

Mikrosystemet er et sted der personer møtes og påvirkes av andre mennesker eller ting. Mikrosystemet kan forstås som at personen er til stede fysisk. Mikrosystemet er bygget opp av faktorene aktivitet, rolle og relasjoner (Bronfenbrenner, 1979). Det vil si at personen må være aktivt deltagende. Personen må ha en relasjon til den man skal samhandle med. Det som skjer innenfor hvert mikrosystem har innvirkning på hvordan, de forskjellige aktørene

blir berørt av dette. Alle har en rolle i samarbeidet. Man har forskjellige roller i forskjellige settinger og i alle roller er det en rolleforventning. En person kan ha ulike roller i ulike mikrosystemer. Bronfenbrenner (1979) definerer rolle som et sett av aktiviteter og relasjoner som er forventet av en person. Et eksempel på dette kan være at spesialpedagogen har en rolle som utøver av spesialpedagogikk, en annen rolle som kollega og en tredje rolle som veileder av foreldre og andre barnehagemedarbeidere. Når man har en rolle følger det med rolleforventninger. Rolleforventninger setter premisser for hva personen skal gjøre i den rollen han har. Hvordan man skal oppføre seg ovenfor andre og hvordan andre skal oppføre seg ovenfor den personen (Bronfenbrenner, 1979). Det er forventninger som er knyttet opp til hver relasjon, mellom forskjellige roller og mellom de ulike mikrosystemene. Disse forventningene kan komme til uttrykk gjennom en grad av gjensidighet, maktforhold og følelsesmessige relasjoner

Mesosystemet er der to eller flere mikrosystem møtes. Hvis spesialpedagogen er et mikrosystem og pedagogiskleder er et mikrosystem, vil disse møtes i et mesosystem. De vil påvirke hverandre. Mesosystemene er forbindelseslinjer mellom de ulike mikrosystemene. De forbindelseslinjene kan deles inn på forskjellige måter som de kan bindes sammen på. Overlapping, ved nærhet og ved pendling. Samarbeidet mellom de ulike aktørene i barnehagen kan gå under overlapping ved at PPT (Pedagogisk Psykologisk tjeneste) utfører sakkyndigvurdering, spesialpedagogen skal formidle det videre til pedagogiskleder, det blir derfor en overlapping. Det kan også være en form for pendling, spesialpedagogen formidler det PPT har skrevet i den sakkyndige vurderingen til pedagogiskleder og binder derfor sammen PPT og pedagogiskleder. Et mesosystem oppstår bare der det er kontakt mellom partene som skal samarbeide. Det grunnleggende er at forbindelsen består i at personene som er involvert inngår aktivt i flere settinger (Bronfenbrenner, 1979). Ved samarbeid med de involverte i barnehagen, det vil si blant annet PPT, spesialpedagog, pedagogiskleder, barne- og ungdomsarbeidere og barnet selv, inngår aktivt i flere settinger. Alle påvirker de hverandre.

Eksosystemet er steder som påvirker noe selv om ikke personen er til stede der det skjer. Det kan være at det blir tatt beslutninger som har betydning hvordan barnet med

spesialpedagogisk hjelp bli inkludert i barnehagen. Det kan ha betydning for hvordan den spesialpedagogiske hjelpen blir utført. Barnet blir da indirekte berørt av noe som hender i eksosystemet. Eksosystemet påvirkes av mikrosystemene og av mesosystemene (Bø 1997, Bronfenbrenner, 1979).

Makrosystemet omhandler for eksempel kulturelle mønstre i samfunnet, tradisjoner, politikk, normer og verdisyn. Det styrende politiske grunnsynet påvirker rammevilkår og utviklingsmuligheter i de andre systemene. Ved å bruke den utviklingsøkologiske modellen kan det undersøkes hvordan samfunnet legger til rette for tverrfaglig samarbeid i barnehagen. Hvordan kulturen i de lokale miljøene er og hvordan relasjoner, roller og forventninger påvirkes av de enkelte aktørene.

Spesialpedagog og pedagogiskleder har forskjellige arbeidsoppgaver og det er forskjellige mennesker, med forskjellig utdanning som utfører disse oppgavene. Barnet blir også påvirket av dette samarbeidet. Derfor er også barnet med i et system. Når vi ser på spesialpedagog og pedagogiskleder i et systemperspektiv, vil dette innebære at de forskjellige systemene kan påvirke hverandre.

3.1 Batesons kommunikasjons teori

Gregory Batesons (1904 – 1980) kommunikasjonsteori har fokus på relasjonene mellom mennesker, og at erfaringer er subjektive. Videre at det finnes mange måter å forstå virkeligheten på. Fagpersoner kan for eksempel bruke ord, forklaringer som vi da kan fortolke ut fra vår kunnskap, observasjon og erfaringer på vår måte. Det kan også være gjenstander og steder som vi fortolker. Bateson kaller dette for kontekstmarkører. For eksempel kan en garderobe i en barnehage fortelle oss at vi skal henge fra oss klær der. Dette ut fra hvordan garderoben ser ut og tidligere erfaring. Kontekstmarkører kan også bestå av språk og annen atferd. Budskapet som vi oppfatter, er det som gir en kontekst den spesifikke betydningen. For å klare og skjønne hvordan vi skal oppføre oss, eller hva vi skal gjøre er vi avhengig av å oppfatte budskapet som blir gitt oss. Hvordan vi tyder konteksten, blir avgjørende for hvordan vi forholder oss i en gitt situasjon. Blir konteksten utydelig eller vi ikke skjønner konteksten, blir det vanskelig å opprettholde en brukbar kommunikasjon og atferd (Jensen & Ulleberg, 2019).

Som profesjonelle yrkesutøvere vil vi forstå situasjoner på ulike måter. Dette er avhengig av hvilken kontekstforståelse vi har. Sammenhenger forstår vi ut fra vår oppvekst, våre verdier og vår kultur. Vi vil også forstå det ut fra hva vi observerer og vår forståelse av situasjonen. Dette kaller Bateson som observasjonsrammer (Jensen & Ulleberg, 2019).

Over alt der man møter mennesker er en viktig del av kompetansen å sette spørsmålstegn med sine egne observasjonsrammer og ha godt utviklet relasjonskompetanse.

Relasjonskompetanse kan bety at man må være klar over sin egen forforståelse og hvordan dette virker inn på utviklingen av relasjonen. Forforståelsen vil være intuitiv, uartikulert der ulike nivåer og tolkninger bygger på våre kunnskaper og tidligere erfaring (Jensen & Ulleberg, 2019).

3.2 Systemteori.

Et samarbeid kan defineres som å jobbe sammen i team, for å nå et felles mål. Et tverrfaglig samarbeid er å lære noe av flere forskjellige fag. Vi kan se på samarbeid i en lærende organisasjon. Senge (2006) har fem disipliner i en lærende organisasjon. I en lærende organisasjon er deltagerne stadig i utvikling og tilegner seg ny læring, individuelt og kollektivt. Han trekker frem systemtenkning som et viktig element for at organisasjonen skal være lærende og som grunnlag for at det skal skje en kompetanseheving individuelt og kollektivt. De fem disiplinene til Senge (2006) er personlig mestring, mentale modeller, felles visjoner, gruppelæring og systemtenkning.

Personlig mestring: ved at den enkelt ansatt lærer, vil organisasjonen lære, men det de vil påvirke hverandre. Den enkelte ansatte må ville lære og sette seg personlige mål. Den ansatte må ha tro på seg selv og på sin egen mestring. Dette kan føre til at man motiveres for større utfordringer og den ansatte utvider perspektivene sine. Organisasjoner som støtter denne personlige utviklingen vil kunne få ansatte som viser mer initiativ og selv tar ansvar (Senge, 2006).

Felles visjon: en visjon er mer enn en ide. Visjonen kan være inspirert av en ide mot et felles mål. En visjon blir felles når alle har det samme målet. For eksempel målet i en IUP (individuell utviklingsplan) for et barn med særskilte behov. For å nå dette målet og barnet skal ha en progresjon, må alle ansatte ha et felles mål og jobbe mot dette. Dette uavhengig

av hvilken faglig bakgrunn den ansatte har. I en lærende organisasjon vil læringen være preget av felles fokus (Senge, 2006).

Mentale modeller: mentale modeller er hvordan hver enkelt ansatt forstår virkeligheten på. Det kan være den «tause kunnskapen» som den ansatte har. Taus kunnskap kan være verdier, holdninger, tidligere erfaringer og kunnskaper. Den mentale modellen vil være med på å påvirke hvordan vi oppfatter forskjellige hendelser. De vil være med på å bestemme hvordan vi handler i situasjoner. Når forskjellige fag jobber sammen vil det være ulike syn på hvordan vi skal nå målene vi har satt for eksempel for barnet med særskilt behov. De ulike fagene vil da måtte snakke om den tause kunnskapen de besitter å bruke sine faglige begrunnelser. Dette vil igjen være med på å påvirke læringen i organisasjonen.

Gruppelæring: for at en lærende organisasjon skal forandre seg, er gruppelæringen sentral. Gruppelæringen er kollektivt, og de forskjellige fagene jobber sammen mot felle visjon og mål. De lærer av hverandre og tilegner seg kunnskap fra hverandres fagdisipliner.

Systemtenkning: dette er den grunnleggende forutsetningen for en lærende organisasjon. De ansatte som gruppe må ha en grunnleggende forståelse av at dette må være en felles innsats, som skaper i dette tilfelle måloppnåelse for barnet. Den systemiske tenkningen er disiplinene satt i sammenheng. Hver disiplin påvirker helheten. Å tenke systemisk i sammenheng med tverrfaglig samarbeid, fører til at ansatte oppnår personlig mestring, får frem den tause kunnskapen (mentale modellene), jobbe mot den felles visjonen eller målet og jobbe sammen med andre fagdisipliner (ansatte). En må se på seg selv som en del av fellesskapet og som en del av organisasjonen (Senge, 2006).

3.2.1 Organisasjonsutvikling

Når en skal samarbeide kan det være hensiktsmessig å se på organisasjonsutvikling som et verktøy til å bedre eller bevare et godt samarbeid. LØFT-modellen (løsningsfokusert tilnærming til organisasjonsutvikling, ledelsesutvikling og konfliktløsning). Det er et endringsverktøy for organisasjoner som er løsningsfokusert i stedet for tradisjonell organisasjonsutvikling der problemet først skal kartlegges før tiltakene settes inn (Langslet, 2010).

«Løsningsfokusert tilnærming er en måte å tenke på og arbeide med forandring og problemløsning som raskt gir god effekt» (Langslet, 2010 s 22).

Modellen baserer seg på åtte trossetninger.

1: «Det vi tror på, påvirker hva vi leter etter og snakker om» (Langslet, 2010 s 22). Dette innebærer at vi tolker fenomener og hendelser ulikt, ut fra vår førforståelse og erfaring. Vi velger hva vi vil se og hva vi ignorerer, det vi legger merke til vil vi se mer av. For eksempel hvis vår førforståelse er at spesialpedagogen ikke gjør noe, bare sitter der med barnet på et rom alene, er det dette vi kommer til å legge merke til og det vi kommer til å se etter. Det vil føre til en selvoppfyllende profeti. Hvis vi derimot har førforståelse av at samarbeidet med spesialpedagogen er bra og at vi spiller på lag, er det det vi kommer til å se etter å legge merke til ut ifra vår førforståelse og erfaring. Dette vil også ha en selvoppfyllende profeti og vi vil få mer av dette, fordi vi er positivt innstilt.

2: «Det finnes både problem og Ikke-problem» (Langslet, 2010 s 24). Vi har let for å betrakte fenomener som *enten-eller*. Det vil si at enten så fungerer samarbeidet eller så fungerer det ikke. I LØFT- modellen tenker man at det er et *både- og*, det er noe som fungerer bra også kan det være noe som ikke fungerer så bra. Når man løfter frem det positive, og velger å lete etter det, så vil det negative komme i bargrunnen. Tanken bak er å ignorere problemet ved å fokusere på løsningen.

3: «Du trenger ikke å forstå problemet for å løse det- finn heller en løsning!» (Langslet, 2010 s 35). LØFT-modellen har en filosofi der man ikke behøver å vite noe om problemet før man kan løse de. De hevder at det de må vite noe om er løsningsmønsteret. Det vil si hvis for eksempel problemet er at spesialpedagogen mener at samarbeidet med pedagogisk leder og de andre ansatte er mangelfullt. Kan vi ifølge LØFT-modellen si at de må finne ut hvordan de ønsker å ha det når problemet er løst. Deretter må de se etter hva som fungerer i hverdagen nå, det vil si at man må gjøre mer av det som fungerer. Hvis spesialpedagog og ansatte på avdelingen får det til å fungere ved at de har fem-minutters samtale om hva for spesialpedagogen vil de skal øve på nå hen ikke er der, så er nøkkelen til løsning der og det er der fokuset bør ligge.

4: «Atferd som gis oppmerksomhet, gjentar seg» (Langslet, 2010 s 29). Hvis man bare setter søkelys på problemet, vil problemet opprettholdes og forsterkes. Hvis man derimot velger å gi oppmerksomhet til det vedkommende gjør som du setter pris på, vil atferden forsterkes. Det er handlingsmønstre eller vaner som gjentar seg med økt oppmerksomhet ikke enkeltstående handlinger. Det er lett å se feil på enkelt mennesker og definere de som syndebukker. Det kan føre til at «syndebukken» forsvarer seg og kommer med mot svar. Det blir derfor ingen løsning på problemet og det havner i en ond sirkel. Videre vil dette si at partene gjør mer av det som ikke virker. Løsningen kan være at man heller bør si hva man skal gjøre istedenfor. Et eksempel kan være at spesialpedagogen sier til pedagogisk leder at jeg opplever at vi ikke har nok fremgang i måloppnåelsen til barnet, hvis dere kan jobbe, når jeg ikke er her, så kan vi bedre måloppnåelsen for barnet.

5: «Språk skaper virkeligheter» (Langslet, 2010 s 31). Språk, virkelighetsbilder, forventninger og handlinger påvirker hverandre gjensidig. Det vil si at hvis samtalene rundt det problematiske er negative, vil deltagerne konstruere en negativ holdning. Hvis derimot samtalene fokuserer på styrker, vil deltagerne sammen konstruere et fordelaktig bilde av hvordan situasjonen er. Dermed er det skapt en god sirkel ved hjelp av språket.

6: «Små endringer skaper større endringer» (Langslet, 2010 s 32). Med dette menes at hvis man tar små skritt av gangen, kan det føre til flere positive endringer. Mennesker som har lyktes med å håndtere et problem, blir bedre i stand til å løse andre problemer. Hvis man for eksempel bestemmer seg for å gjøre noe annet enn å kritisere, kan dette føre til at det er flere elementer som blir positive. Et eksempel på dette kan være at spesialpedagogen sier til pedagogisk leder at man ser de ansatte har anstrengt seg for å gjøre en god jobb, så kan det føre til at de fortsetter med dette. Det gjelder å legge vekt på de små positive detaljene.

7: «Endring er uunngåelig og stabilitet en illusjon» (Langslet, 2010 s 34). Hvis en situasjon har pågått i lengre tid, kan det være at man ser situasjonen verre enn den er. For eksempel hvis spesialpedagogen mener at de ansatte ikke gjør noe for å legge til rette for barnet med særskilte behov. Vil spesialpedagogen si at de aldri gjør noe, fordi spesialpedagogens oppfatning er fastlåst i det. Hvis man da observerer, er det mest sannsynlig at det blir gjort noe for barnet. Målet med løsningsfokustert tilnærming er å få partene til å legge merke til situasjonene der det blir gjort noe for barnet. Dette handler om bevisstgjøring.

8: «De saken gjelder, vet best» (Langslet, 2010 s 36). I denne trossetningen ligger det at stort sett så har man løsningen selv, men det trengs av og til hjelp for å se det. Dette er ifølge Langslet (2010) å bevisstgjøre de rådsøkende om at de har kunnskapen de trenger og øker bevisstheten om kloke grep, slik at det legges til rette for at disse gjentas. Eksemplet her er hvis spesialpedagogen blir spurt om en episode det samarbeidet fungerte bra. Kan spesialpedagogen for eksempel si at jeg åpnet for at de ansatte kunne komme med forslag til hvordan man kunne jobbe med barnet. Da sitter spesialpedagogen på løsningen selv. At hun tar med de andre ansatte på råd.

3.3 Relasjoner

I et samarbeid skjer en dynamisk prosess, forholdet mellom fagpersonene utvikler seg over tid. Hvis man da tenker kun på egenskapsforklaringer, for eksempel at spesialpedagogen er vanskelig eller pedagogisk leder er sta, vil dette kunne bli en selvoppfyllende profeti. Det er derfor viktig og ikke tenke på egenskapsforklaringer når man skal samarbeide, men ha fokus på relasjonene.

Når man skal samarbeide som fagpersoner, trenger man relasjonskompetanse. Denne kompetansen handler om å samhandle og forstå menneskene som møtes i en yrkessammenheng. Dette må skje på en god og hensiktsmessig måte, der de som samhandler kommuniserer på en måte som gir mening for den andre part, og som greier å se den andres fagkompetanse. Dette må gjøres på en slik måte at den andre parten føler seg ivaretatt og forstått. En relasjonskompetent fagperson greier også å se den overordnede hensikten med samhandlingen, som at det er barnet som skal ha utbytte av en god relasjon mellom fagpersonene (Røkenes & Hanssen 2012).

3.4 Tverrfaglig samarbeid

Det finnes flere definisjoner på samarbeid. Den enkleste formen sier Martinsen m. fl (2014) er at samarbeidet er en sosial sammenheng hvor det foregår samspill mellom mennesker med ulike fag- og erfaringsbakgrunn. I leksikon kan vi lese at tverrfaglighet er en aktivitet som har nytte av innsikt fra mer enn ett fag (Tjernshaugen, 2021). «Tverrfaglig samarbeid er interaksjon mellom representanter fra ulike fag med et dobbelt formål» (Lauvås & Lauvås,

2004 s.53). Den ene formålet med samarbeidet er å sikre kvaliteten i arbeidet, slik at kompetansen blir maksimalt utnyttet. Den andre formålet er å utvikle et felles kunnskapsgrunnlag for å stimulere til faglig utvikling. Samarbeid er en prosess der deltagerne utveksler tanker, ideer og meninger med hverandre slik at man sammen kan nå et mål (Nilsen, 2014 s.32). Willumsen (2009 s. 16 – 30) sier at det viktigste med tverrfaglig samarbeid er diskusjon og refleksjon rundt brukerens behov og hvordan man kan komme frem til målene man har satt for brukerens, i mitt tilfelle barnets utvikling. Dette blir da til kunnskap.

Tverrfaglighet er et begrep som dukker opp innenfor flere sektorer i arbeidslivet. Tverrfaglig samarbeid er ikke vanlig å bruke i barnehagen, men det er flere fag som jobber tett sammen i barnehagen og derfor velger jeg å bruke begrepet tverrfaglig samarbeid. I Lauvås og Lauvås (2004) sier de at tverrfaglighet og samarbeid er et positivt ladet ord som kan bety at hele mennesket står i sentrum og at brukeren får en helhetlig behandling av høy kvalitet. Det er nødvendig i dagens samfunn at det jobbes tverrfaglig, fordi kunnskapen har blitt mer spesialisert. En effektiv ressursutnytting kan være en fordel ved tverrfaglig samarbeid. Dersom ulike fagområder jobber uavhengig av hverandre kan dette føre til at overordnede mål ikke oppnås. Det som kan være utfordrende med tverrfagligsamarbeid er at det er tidkrevende, spesielt for primærvirksomheten, som i denne sammenhengen er barnehagen. Det er ifølge Lauvås & Lauvås (2004) ikke satt av nok tid til å utvikle samarbeidet, da dette arbeidet ikke er et arbeid som er direkte «produktivt» på kort sikt. Likevel er det vanskelig å forestille seg en annen vei å gå for å sikre kvalitet og ivareta barnet på best mulig måte på lengre sikt (Lauvås & Lauvås, 2004).

Når samarbeidete blir dårlig kan dette føre til dårlig arbeidsmiljø for ansatte, men de som blir mest skadelidende blir barnet. Lauvås & Lauvås (2004) mener dette kan ha noe med at det er mange som har erfart at når det blir snakket om tverrfaglig samarbeid blir det idyllisert, og at det mer kan dreie seg om moralske spørsmål som at man må være positiv, hyggelig og vennlig for å få til et tverrfaglig samarbeid.

3.5 Hva fremmer, og hva hemmer samarbeid?

Winsvold (2011) hadde et prosjekt for NOVA (Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring) som hadde som mål og få frem suksessfaktorene for tverrfaglig og

tverretatlig samarbeid, det ble satt i gang prøveprosjekter i femten kommuner som gikk over tre år. Rettet mot barn og unge som trengte hjelp fra flere instanser. Basert på intervjuer og spørreundersøkelser viste det seg at noen punkter var relativt like i alle kommunene. Det kan ligge mange utfordringer i samhandling, det som er viktig for å øke samhandlingen er ifølge Winsvold (2011) å skape noe som overbygger disse hindringene. Det går på holdninger, kunnskap og formene for samhandling.

Suksess faktorene som kom frem i undersøkelsen var åpenhet, fellesarenaer, personlige relasjoner, formelle strukturer, ledelse, samlokalisering og brukermedvirkning.

Omdal & Barsøe (2021) har også gjennomført en undersøkelse som handler om tverrfaglig samarbeid i barnehagen. Under deres intervjuer av barnehagelærere kom det frem at det som hemmer tverrprofesjonelt samarbeid er taushetsplikt, lite kunnskap om hverandres ståsted, liten interesse for andres kunnskap og erfaring, dårlig kommunikasjon, maktorientering, det er også tatt med et felt som omhandler overgangen fra barnehage til skole (Omdal & Thorød, 2021 s 67 - 100).

Åpenhet: fagpersoner må inkludere hverandre og gi ordentlige tilbake meldinger. Gi tilstrekkelig informasjon om barnet. Det må skapes en fellesskapsfølelse for at alle skal få eierskap og ta fullt ansvar. Det må finnes en grunnleggende respekt for hverandres profesjon og man må være villig til å lytte. Utestengelse fra nødvendig informasjon er svært negativt i forhold til samarbeidet (Winsvold, 2011).

Fellesarena: det som verdsettes høyt er fellesarenaer som felles kursing og felles møteplasser. Dette gir flere positive ringvirkninger i tillegg til fagligkompetanse og samhandlingskompetanse. Det bidrar også til at man får innsikt i de andres rutiner og arbeidsoppgaver. Det etablerer relasjoner og felles forståelse. Det fører også til diskusjoner om sak og om hvordan samarbeidet fungerer. De får en vi følelse og dette er viktig i forhold til det Winsvold (2011) kaller samhandlingsmotivasjon. I disse fellesarenane kan man endre oppfatning av hverandre og ha tverrfaglig veiledning. Dette kan det være knapp tid til i en ellers presset hverdag.

Personlige relasjoner: det er lettere å ta kontakt med en du har gode personlige relasjoner til, enn en du ikke har noen relasjoner med. Dette kan føre til trivsel på arbeidsplassen og et

godt arbeidsmiljø på tvers av fagene. Det vil si at det igjen kan føre til at det blir en kontinuitet i stillingene, fordi folk trives med arbeidet. Man må være ydmyk oven for andre og vise respekt for at man har ulike arbeidsoppgaver og forvalter ulike kunnskaper. Man kan også ha ulike retningslinjer man må forholde seg til. Holdninger er en svært viktig del av samarbeidet. Maktbalansen må man også ta hensyn til, da noen profesjoner har høyere status enn andre og dette kan påvirke samarbeidet (Winsvold, 2011). Dette er det samme som Omdal & Barsøe har kommet frem til i sin undersøkelse. Det som er med på å fremme godt tverrprofesjonelt samarbeid. Det kreves på den relasjonell siden respekt, likeverd, god dialog og felles innsats (Omdal & Thorød, 2021 s 67 – 100).

Formelle strukturer: Her var det stor enighet om hva som fremmet samarbeidet blant de femten kommunene. Relevante samarbeidspartnere, fast struktur og tydelig ledelse. Det må også være tydelige rollefordelinger. Det som fremmer samarbeidet, er også faste rammer og faste samarbeidsmøter. Det kommer også frem at man må ha kunnskap om lover og regler som taushetsplikt, samtykke og så videre, men man må være pragmatisk og ikke regelryttere (Winsvold, 2011). Omdal & Barsøe har funnet det samme i sin undersøkelse i barnehagen. Det som fremmer samarbeidet er god møteledelse, felles mål, rolleavklaring og at kunnskapen blir delt (Omdahl & Thorød, 2021 s 67 – 100).

Ledelse: samhandling og tilrettelegging må være forankret hos ledelsen. De må være pådrivere og tilrettelegge for at samarbeidet skal ha gode vilkår. Det kom også frem at motivasjonen for godt samarbeid kom av god oppbakking fra ledelsen (Winsvold, 2011).

Samlokalisering: det viser seg at der det er samlokalisering, bidrar dette til å styrke samarbeidet. Når det kommer nye samarbeidspartnere, vil det ha stor betydning av nytt samarbeid. Det kan også føre til faglig utvikling og refleksjoner om temaer (Winsvold, 2011).

Brukermedvirkning: det å involvere foreldre tidlig i prosessen og i hele prosessen viser seg å gi gode resultater ifølge Winsvold (2011). Foreldre får da være med å påvirke og føle eierskap og dette skaper trygghet for alle parter. Her har barnehagelærere svart det samme i undersøkelsen til Omdal & Barsøe. Vi må spille på lag med foreldrene, fordi det er knyttet til trivselen til barna i barnehagen (Omdahl & Thorød, 2021 s 67 – 100).

I undersøkelsen til Omdahl & Barsøe, har de også tatt med det som kan hemme det tverrfaglige samarbeidet. Det som kommer fram som hemmende er taushetsplikt, lite kunnskap om hverandres ståsted, liten interesse for andres kunnskap og erfaring, dårlig dialog / kommunikasjon og maktorientering. Det er også med et punkt om overgang skole / barnehage (Omdahl & Thorød s 67 – 100) .

Taushetsplikt: taushetsplikten kan hemme samarbeidet, dette gjelder spesielt barnevern-tjenesten (Omdahl & Thorød, 2021 s 67 -100).

Lite kunnskap om hverandres ståsted: det er vanskelig å samarbeide når fagpersoner kommer inn i barnehagen og ser en liten bit av hva vi holder på med. Det handler om å vise ydmykhet ovenfor hverandres faglighet (Omdahl & Thorød, 2021 s 67 - 100).

Liten interesse for de andres kunnskap og erfaring: undersøkelsen viser at ansatte i barnehagen vil ha mer veiledning og opplæring i den faglige kompetansen til andre profesjoner. Undersøkelsen viser også at det er sjelden at de andre profesjonene spør etter kompetansen til barnehageansatte. Tverrprofesjonelt samarbeid, handler om at de ulike faggruppene er interessert i hverandres kunnskap (Omdahl & Thorød, 2021 s 67 – 100).

Dårlig dialog / kommunikasjon: man må kunne lytte aktivt til hverandre og ha en forståelse for at de andre fagpersonene har kompetanse. Det må være en likevekt, slik at alle blir hørt. Det fordrer at man er trygg på egen kompetanse, at man er klar over hvordan man kommuniserer (Omdahl & Thorød, 2021 s 67 -100).

Maktorientering: For å få til ny kunnskap og kompetanse må man være likeverdige. Det kommer frem i undersøkelsen at barnehagelærerne føler at de må følge det de andre bestemmer. Det er samarbeidspartnerne som kan mest og bestemmer, mener barnehagelærerne. Dette er ikke med på å skape et godt samarbeid (Omdahl & Thorød, 2021 s 67 – 100).

3.6 Veiledning

Veiledning er en del av jobben til pedagogisk leder og spesialpedagogen. Dette blir da viktig i forhold til samarbeidet mellom spesialpedagog og pedagogisk leder. Veiledning kan ha en støttende funksjon, og har en viktig rolle i bearbeiding av reaksjoner som blant annet kan knytte seg til utøvelse av yrker. Veilederfunksjonen kan handle om læringssituasjoner i

forhold til kvalifisering og faglig utvikling. Videre kan dette være med å bidra til å motivere, som igjen fører til at personen vil lære og utvikle seg (Pettersen & Løkke, 2004).

Veiledningen kan være som en arena for læring og utvikling, veiledningen kan det betraktes i et sosiokulturelt perspektiv. Læringen skjer da mellom mennesker og mellom mennesker og redskaper. Det viktigste redskapet er språket (Ødegård mfl. 2017). Skagen (2013) sier at innholdet i veiledningen er å formidle kunnskap, vise eksempler, reflektere sammen med andre og kartlegge saksforhold og finne handlingsmuligheter til læring og personlig utvikling (Skagen, 2013 s 168). «*Lærelysten representerer som regel grunnleggende forutsetninger for å ønske og engasjere seg personlige og faglige utviklingsprosjekter*» (Pettersen & Løkke, 2004 s 39). Veiledning er et komplekst og sammensatt fenomen. Pettersen & Løkke (2004) nevner noen veiledningsstrategier: handlingsorientert veiledning, samtalepreget veiledning, supervisjonpreget veiledning og en mer avgrenset strategi som blir omtalt som PALLET (Pettersen & Løkke, 2004 s.20). Handlingsorientert veiledning knyttes til å lære gjennom handling. Opprinnelig ble denne formen for veiledning brukt i mester – lærling ordningen. Veiledningen utføres i et tradisjonelt mønster som betyr at mesteren forklarer og demonstrerer og lærlingen utfører og får veiledning / korrigeres. Deretter prøver lærlingen på nytt med litt flere instruksjoner, som følges av mere trening. Ved å delta i et arbeidsfellesskap tilegner lærlingen fagets kunnskaper, ferdigheter, måter å tenke på, verdier og holdninger. Denne ordningen blir kritisert for å være gammeldags.

Samtalepreget veiledning er læring gjennom samtale og refleksjon. Denne typen veiledning kan også kalles reflekterende veiledning. Veiledningen her legger vekt på beskrivelser og analyse av problemer som oppstår i yrket, for eksempel slik som barnehage.

Veiledningssamtalene er preget av diskusjon, overveielser og refleksjon over aktuelle og konkrete yrkesproblemer. Det forsøkes løst ved bruk av aktuell teori, prinsipper, begreper og metoder innen yrket. Samtalen som verktøy kan sies og ha en særstilling som verktøy innen pedagogikken. Denne typen veiledning har en fremvekst og dette kan skyldes at den teoretiske kvalifiseringen til yrket er lagt til blant annet høgskoler (Pettersen & Løken, 2004). Slik som spesialpedagogikkutdanningen og barnehagelærerutdanningen.

Deltagelse, handling og samtaleveiledningen, er en mer moderne utgave av handlingsorientert veiledning. Denne typen veiledning kan ses i sammenheng med mester – lærling veiledningen, men med teoretisk begrunnelse. Sosiokulturell psykologi,

sosialkonstruktivisme og situert læring har vært med på å gjøre denne veiledningen aktuell igjen (Pettersen & Løkke, 2004).

Pettersen & Løkke (2004) sier at veiledningssituasjoner kan deles opp i tre hovedstrategier. Veiledningens relasjonsaspekt som tar for seg forholdet mellom veileder og den veiledede og viser til den formelle kontrakten i deres forhold, også personlige relasjoner som bygges opp over tid. Veiledningens prosessaspekt inneholder etiske og holdningsmessige aspekter. Veiledningens produktaspekthandler om kunnskapen om innholdet i faget. Det handler om å kunne reflektere systematisk med utgangspunkt i det som er faget og profesjonens utgangspunkt (Pettersen & Løkke, 2004).

En type veiledning er også kollegaveiledning. Kollegaveiledning kan være utfordrende fordi yrkesgruppene sitter med forskjellig kompetanse. I barnehagen kan et finnes mange typer yrker, slik som assistenter som ikke har formell utdanning, barne- og ungdomsarbeidere, barnehagelærere, spesialpedagoger og andre med annen pedagogisk utdanning. Spesialpedagogen i barnehagen har kompetanse i å legge til rette for barn med særskilte behov. Videre har spesialpedagogen kunnskap om ulike funksjonsnedsettelse. Pedagogisk leder har blant annet kompetanse i barns utvikling og lekeferdigheter i en barnehagehverdag. Kollegaveiledning kan kjennetegnes av refleksjon, fellesskap og utforskning. Lauvås & Handal (2000) mener at kollegaveiledning kan bli en læringsarena for utvikling av yrkesutøvelsen. En utfordring i kollegaveiledningen er at de ansatte i barnehagen ikke har felles fagspråk eller et felles begrepsapparat. Dette kan gjøre det vanskelig å forstå hverandre. Et slik manglende språk kan begrense samarbeidet og muligheten til å utvikle felles strategier for yrkesutøvelsen (Lauvås & Handal, 2000).

4. Måter å forstå nedsatt funksjonsevne på.

Nedsatt funksjonsevne eller funksjonshemming forbindes ofte med å sitte i rullestol, svaksynthet / blindhet, hørselsproblemer eller dysmeli (medfødte tilstander hvor armer eller ben ikke er utviklet som vanlig). I tillegg kan nedsatt funksjonsevne innebære kognitive vansker og utviklingshemninger.

Sett fra dette perspektivet kan vi avgjøre om en person har skade eller avvik i fysiologiske eller biologiske funksjoner. Disse manglene kan i noen kulturer for eksempel i Vesten ses på som hinder for det vi kaller normal (Arnesen, 2017 s. 93 - 111).

Perspektivet til barnehagelæreren på hva funksjonsnedsettelse er, får følge for hvordan barnet blir møtt i barnehagen. Skal samfunnsmandatet i barnehagen oppfylles, må de ansatte ha kunnskap om at det er forskjellige måter å se funksjonsnedsettelse på.

Samfunnsmandatet til barnehagen er blant annet «...ivareta barnas behov for omsorg og lek og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2017 s. 12).

Viktigheten av å forstå hvordan begrepet funksjonshemming forstås på blant de ansatte vil derfor påvirker våre holdninger, språk og samhandling med barna. Det vil også påvirke hvilke tiltak vi setter inn som er gode nok for å imøtekomme barns behov (Hvidtsten, 2021).

Befring (2012) deler dette inn i en individuell forståelse, en sosial/ samfunnsmessig forståelse og en relasjonell forståelse. Hvidtsten (2021) har to modeller, minoritetsmodellen og den kulturellemodellen.

Med individuell / medisinskforståelse er det en forståelse av at funksjonshemmingen har sin bakgrunn i særtrekk som mangler, sykdom eller skade. En slik forståelsesmåte gir faglig grunnlag for å sette søkelys på individuelle problemer. Hvis de ansatte har denne forståelsen, blir det jobbet med å kompensere for mangler og avhjelpe barnet med å legge til rette for disse manglene (Befring, 2012). Ved bruk av denne forståelsesmåten kan barnet bli betraktet som et offer. Det vil prege måten vi ser barnet på. Dette kan begrense barnets mulighet til å være med i fellesskapet. Hvis de ansatte har dette synet som et grunnleggende syn kan det for eksempel være vanskelig å inkludere barnet med på tur i barnehagen. I et tenkt tilfelle skal en barnehage på tur i skogen, de har et barn som sitter i rullestol. Dette kan bli vanskelig hvis man har en individuell medisinsk forståelse for funksjonshemming. Samtidig kan dette være vanskelig for spesialpedagogen fordi hen ikke er med på planleggingen av denne turen og kan ikke være med å planlegge for inkludering (Befring, 2012. Hvidtsten, 2021).

Relasjonell forståelse, går ut på at i noen situasjoner har barnet en funksjonsnedsettelse, men i andre sammenhenger behøver ikke det ses på som en funksjonsnedsettelse. Hvis personalet bruker denne forståelsen i barnehagen, og det samme eksemplet brukes som ovenfor. Da kan barnet være med på tur for eksempel til biblioteket der alt er tilrettelagt. Ved å la turen gå til et annet sted som er tilrettelagt vil funksjonsnedsettelsen ikke bety noe. Det er altså konteksten rundt barnet som styrer hvor mye funksjonsnedsettelsen vil påvirke. Barnehagen kan ut fra denne måten å tenke på å organisere slik at funksjonsnedsettelsen ikke aktualiseres.

Sosial og samfunnsmessige forståelse kan innbefatte samfunnet rundt som ikke er lagt til rette, slik at barrierene brytes ned. Innunder denne forståelsen blir det ofte nevnt normer for normalitet og avvik (Befring, 2012). Hvis barnehagen jobber ut fra denne forståelsen for funksjonsnedsettelse, vil de bygge barrierer for barna. Når vi tar det samme eksemplet igjen ed turen og v tenker i en sosial forståelse, kan det lages en plankebelagt sti inn i skogen, så kan barnet i rullestol være med på tur i skogen og barrieren er borte. Det er d omgivelsene som tilpasser seg barnet og ikke barnet som må tilpasse seg omgivelsene.

Hvidtsten (2021) har også tatt med en kulturell modell, denne modellen innebærer at funksjonsnedsettelse blir forstått og behandles ulikt i forskjellige kulturer. Det betyr at kulturen barnet kommer fra eller lever i, vil bety noe for hvordan barnet kan bli inkludert i barnegruppa. Derfor er det også viktig å vite for barnehagen hvilken kultur barnet kommer fra.

Videre har hun en modell hun kaller minoritetsmodellen. Denne har sentrale elementer som at mennesker med funksjonsnedsettelse tilhører en minoritet. De deltar ofte i periferien av samfunnet, der samfunnet er med på å skape problemer for personen. Hvis man tenker på barnet som en minoritet får dette konsekvenser fordi på en eller annen måte får barnet et stigma. Et stigma er aldri positivt og kan føre til at barnet får dette i tillegg til funksjonsnedsettelsen.

4.1 Begrepsavklaring

Det er 9759 barn som får spesialpedagogisk hjelp i barnehagen i 2022. 3,6 % av alle barn (Utdanningsdirektoratet). I barnehageloven står det at dersom barnet har særlig behov for det, har barnet rett til spesialpedagogisk hjelp. Formålet er å gi barnet hjelp og støtte til

utvikling og læring tidlig (bhl. § 31). I opplæringslova for elever i skolen, sier §3 – 1 at alle elever har rett til tilpassa opplæring (oppl, §3-1). det vil si at alle elever i skolen har rett til opplæring som er tilrettelagt for elevens egne evner og forutsetninger. Da den nye rammeplanen for barnehagen kom i 2017, ble det større søkelys på læring, men begrepet tilpassa opplæring ble ikke tatt inn. Rammeplanen for barnehager setter søkelys på at læring skal være tilpasset barnets alder, forutsetninger og utvikling. Prinsippet i skolen og barnehagen er likt. Alle barn skal ha et tilpasset tilbud de kan nyttiggjøre seg, utfra egne forutsetninger og utvikling. «*Et tilpasset tilbud er ikke et mål i seg selv, men et virkemiddel for å sikre en best mulig utvikling for alle barn uansett utgangspunkt og behov*» (Nilsen, 2014 s.27).

4.2 Saksgang for spesialpedagogisk hjelp.

Saksgangen for å få spesialpedagogisk hjelp, vil til vanlig omfatte ulike faser. Det begynner som regel med at foreldre, barnehageansatte, helsesøster eller andre er bekymret for utviklingen til barnet. Tilmeldingsfasen / henvisningsfasen kommer etter observasjoner gjort i barnehagen av barnehagepersonalet, hvis barnet går i barnehage. Det er her viktig at foreldrene gir sitt samtykke før det blir sendt over til pedagogisk-psykologisktjeneste (PPT). Det skal utarbeides en sakkyndig vurdering fra PPT, før kommunen fatter vedtak om spesialpedagogisk hjelp. Den sakkyndige vurderingen bør inneholde konkrete råd om tiltak, målsetninger og innhold. Den kan også beskrive behov for særskilt materiell og utstyr. Hva slags kompetanse den som skal utføre hjelpen skal ha, bør også være med. Videre innebærer det at PPT utreder hva som foreligger av vansker. Hva som er realistiske mål for barnet, og om barnehagen kan avhjelpe innenfor ordinært tilbud. Den skal også beskrive hvilket omfang av spesialpedagogisk hjelp som er nødvendig. Når sakkyndig vurdering er gjort, blir det fattet enkeltvedtak. Enkeltvedtaket skal si noe om innhold, varighet, organisering, kompetansen til den som skal utføre den spesialpedagogiske hjelpen, omfanget regnet i årstimer og tilbud om foreldrerådgivning. Når enkeltvedtaket er fattet, kommer planleggings- og gjennomføringsfasen. Det vil si at det utarbeides en plan for hvordan arbeidet skal utføres. Det er ingen krav til plan i barnehagen, men hvis det spesialpedagogiske arbeidet avviker fra enkeltvedtaket må dette begrunnes. Utarbeidelse av plan gjøres forskjellig fra kommune til kommune. Noen kaller det individuell opplæringsplan (IOP), noen har individuell utviklingsplan (IUP), noen har ikke skriftlig plan. Det er ingen

særskilte regler for dette i barnehagen. Kravet er at det blir utarbeidet en skriftlig oversikt over den spesialpedagogiske hjelpen barnet har mottatt og en vurdering av barnets utvikling (barnehageloven, §32). Dette kan da kalles vurderingsfasen (Utdanningsdirektoratet, 2017, Befring & Tangen, 2012 s. 240 – 246).

5 Allmenpedagogikk versus spesialpedagogikk

Barnehagen skal gi alle barn et allmennpedagogisk tilbud. Inkludert barn som har særskilte behov. Det allmennpedagogiske skal i prinsippet tilpasses hvert enkelt barn, slik at alle barn opplever mestring og får utfordringer. Det er ikke lett og skille mellom det spesialpedagogiske og allmennpedagogiske. I barnehagehverdagen vil grensene være flytende. I rammeplanen for barnehage (2017) står det at «*barnehagen skal sørge for at barn som mottar spesialpedagogisk hjelp, inkluderes i barnegruppen og i det allmennpedagogiske tilbudet*» (Utdanningsdirektoratet, 2017 s. 40). Det allmennpedagogiske skal tilpasses barnets behov og forutsetninger. Når barn har behov for ekstra støtte, skal barnehagen sørge for at barnet får et inkluderende og likeverdig tilbud. Barnet som mottar spesialpedagogisk hjelp, skal inkluderes i barnegruppen og i det allmennpedagogiske tilbudet på lik linje med alle andre barn. Spesialpedagogikken og allmennpedagogikken er avhengig av hverandre. Ifølge rammeplanen (2017) er barns beste utgangspunkt for inkludering av alle barn, uavhengig av om det har funksjonsnedsettelse eller har såkalt normal utvikling. I Mld.St 6 sier regjeringen at barnehage og skole må sammen med støttesystemene, kunne håndtere mangfoldet i barnegruppene. Støtte systemene kan være pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), spesialpedagog, barnehagelærer, barne- og ungdomsarbeidere, foreldre og habiliteringstjenesten samt helsestasjonen.

Barnehagelæreren har en kjernekompetanse som er relatert til praksisen i barnehagen. De har en kompetanse om barn i en barnehagekontekst. Det som er spesialfeltet til barnehagelæreren er å planlegge, gjennomføre og vurdere og lede en pedagogisk virksomhet (Moen, 2006). Spesialpedagogen har spesialfelt på å forstå vansker og legge til rette for å tilpasse hverdagen for barn med særskilte behov, både på systemnivå og individuelt nivå.

Arnesen (2017 s 79 - 98) sier at samarbeid mellom barnehagelærer og spesialpedagoger bør fremheves. Barnehagelæreren har et ansvar for at samarbeidet mellom øvrig ansatte og spesialpedagog blir til barnets beste. Likhetstrekkene mellom spesialpedagogikk og allmennpedagogikk kan være grunnleggende kunnskap og ferdigheter om voksenrollen, relasjoner, samspill og lek.

Nordahl et al. (2018) sier at barnehagene kan ha store utfordringer da kvaliteten i barnehagene kan variere mye. Det daglige pedagogiske arbeidet er avgjørende for alle barn og spesielt viktig for de barna som har særskilt tilrettelegging. Nordahl et al. (2018) sier videre at inkludering har bedre kår der barnehagen tar ansvar og erkjenner at alle barn er barnehagens ansvar. Dette tolker jeg dit hen at barnehager som samarbeider om ansvaret for barna med særskilte behov, har størst mulighet for inkludering og utvikling av alle barn inkludert de barna med særskilt behov. Det vil si at der det allmennpedagogiske og spesialpedagogiske krysses er samarbeidet godt og barnet har størst mulighet for å utvikle seg.

5.1 Barnehagelæreren.

Barnehagelærer er en profesjon og som profesjonsutøver forvalter man et samfunnsmandat som krever fagkunnskap, etisk refleksjon og profesjonelt skjønn. Spesialkompetansen til barnehagelæreren ligger i skjæringspunktet mellom teoretisk kunnskap, handlingskompetanse og etisk refleksjon (Hennum & Østerem, 2016). «*Pedagogisk leder er gitt ansvaret for å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet, i tråd med godt faglig skjønn*» (Utdanningsdirektoratet, 2017 s. 16). Pedagogisk leder har ansvaret for at lover og forskrifter blir fulgt i det pedagogiske arbeidet. Den skal lede arbeidet med å planlegge, gjennomføre, dokumentere og vurdere det pedagogiske arbeidet i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Barnehagelæreren blir ofte kalt pedagogisk leder og innehar med dette også ansvaret for veiledning av andre ansatte og foreldre.

5.2 Spesialpedagogen

Spesialpedagogikken har som formål og fremme læring og livsmestring. I barnehagen vil det si at man jobber for å redusere eller kompensere for utfordringer som barnet har. Dette kan være snakk om barn som er forsinket i sin kompetanseutvikling språklig, sosialt og om har behov for læringsimpulser i lek og fellesskap med andre barn. Det er snakk om en

mangfoldig målgruppe. Felles målsetning for målgruppene er å optimalisere deres utviklingsmuligheter (Befring & Næss, 2019, s 24). I lov om barnehager står det at formålet med spesialpedagogiske tiltak er å gi barn tidlig hjelp og støtte i utvikling og læring. Hjelpen skal også innbefatte tilbud om foreldreveiledning (barnehageloven, 2005 § 19a).

Befring & Næss (2019) sier at spesialpedagogikken er samfunnets faglige ressurs for å gi opplærings- og utviklingsmuligheter til barn med særlige behov. Videre sier de at spesialpedagogiske tiltak kan sammenfattes i fire basisoppgaver. Kartlegging av vansker, ressurser og muligheter. Støtte og hjelpetiltak for læring og utvikling. Forebygging mot risikofaktorer og problemutvikling og se på muligheter for personlig utvikling av kompetansefortrinn (s.28). Formålet med kartleggingen er finne barnets potensielle ressurser og styrker, samt å finne problemområdene. Dette gjelder både på individ nivå og på system nivå. Denne kartleggingen skal gi grunnlag for tilpassede opplæringstiltak.

Barn med spesialpedagogiske tiltak kan trenge ulike former for stimulering og læringshjelp. Læringshjelp innbefatter en helhetlig tilnærming som er individuelt tilpasset barnet som skal føre til at barnet utvikler ønsket kompetanse. *«I spesialpedagogisk sammenheng er forebygging innsiktet på å begrense risikofaktorer, fremme beskyttende faktorer og styrke barns livsmestrende kompetanse»* (Befring & Næss, 2019, s 29).

Hvidtsten (2021) sier at spesialpedagogikk er en egen fagdisiplin. Befring & Næss ser et som en stor utfordring at det ikke er utformet formelle krav til spesialpedagogisk kompetanse. Utdanningsdirektoratet (2017) sier at det ikke står noe om at det stilles særskilte kompetansekrav til hvem som kan gi spesialpedagogisk hjelp, men at det kan forstås slik at de som yter spesialpedagogisk hjelp bør ha en formell pedagogisk kompetanse (udir, 2017).

6. Kvalitet i barnehagen.

Som Nordahl mfl. (2018) har kvaliteten i barnehagen stor innflytelse på hvordan barna utvikler seg og spesielt barn med særskilt behov. Rammeplanen og barnehageloven definerer hva et godt barnehagetilbud skal være. Kvaliteten i barnehagene er det barnehage eier som har det juridiske ansvaret for. En forutsetning for god kvalitet er et kompetent pedagogisk personell. De viktigste grepene er å styrke en inkluderende praksis og forbedre kvaliteten på det allmennpedagogiske tilbudet. Barnehagen må ha dyktige ansatte og ledere.

Disse m sørge for, sammen med foreldrene at barna mestrer, lærer og utvikler seg ut fra egne forutsetninger. Barna må få hjelp til å etablere gode relasjoner og trygg tilknytning til ansatte og de andre barna i barnehagen. De må oppleve anerkjennelse, tilhørighet og trivset (Mld.st 6, 2019 – 2020 s. 18 – 20).

En barnehage med god kvalitet er vanskelig å beskrive, men det er flere som har forsket på hva som kjennetegner en barnehage med god kvalitet. Gode barnehager for alle (GoBaN) (2016 – 2019) prosjektet hadde omsorg, lek - og læringsmiljøet som noen av kriteriene på kvalitet. De fant i sin undersøkelse at mange av barnehagene skåret dårlig på disse. Agderprosjektet er et prosjekt som ble gjennomført mellom 2014 – 2019. Initiativet til prosjektet kommer fra UIS og har støtte fra blant annet Norges Forskningsråd. Prosjektet siktet mot å frembringe ny kunnskap om hva som er viktig innhold i barnehagen for 5-åringer, basert på lekbasert læring. Resultatet av Agderprosjektet viser at det er store forskjeller mellom barnehagene når det gjelder i hvilken grad de ansatte bidrar til å utvikle barnas språk, matteferdigheter og evnen til selvregulering. Det indikeres at det er en del barn i barnehagen som føler at de ikke blir inkludert i lek og i det sosiale fellesskapet. Det er knyttet enkelte kritikker av Agderprosjektet. Steffen Handal (2018) har uttalt at Agderprosjektet har lagt for my vekt på læring og at prosjektet ønsker seg en barnehage som har målbare læringsaktiviteter. Østerem & Pettersvold (2014) er enig i at fokuset er for læringsbasert og at det går på bekostning av den frie leken. Sommersel, Vetergaard & Larsen (2013) har foretatt en systematisk kartlegging av forskningsmateriale fra skandinavisk forskning som omhandler kvalitet i barnehagen. De fant ut at det er få eller ingen studier som tar for seg innholdskvaliteten i barnehagen. De sier at forklaringen på dette kan være at det er vanskelig å undersøke og at skillene mellom kvalitetstypene kan være utydelige. Likhetstrekkene som har kommet frem om kvalitet i barnehagen er rammevilkår og strukturelle betingelser er viktig. Størrelsene på barnegruppene har også noe å si. Der barnegruppene er mindre blir det mer tid til hvert enkelt barn og kvaliteten øker. Rammeplanen, utdanningen av barnehagelærere, lederkvalifikasjonene og samarbeidet mellom hjem barnehage er noe av det som kommer frem og som påvirker kvaliteten i barnehagen. Gode rammer for pedagogiske aktiviteter gjennom hele barnehagehverdagen spiller inn og det skal være plass til omsorg og uformell lek og læring uten innblanding av ansatte. Sommersel, Vestergaard & Larsen (2013) påpeker videre at tid også er en

avgjørende faktor. Tid gir mer overskudd til det enkelte barn og det gir tid til barnehagelæreren tid til refleksjon over egen praksis. Dette fører til økt kvalitet i barnehagen og arbeidsgleden og tilfredsheten øker.

For at barn skal oppleve kvalitet i barnehage tilbudet, spiller personalet en viktig rolle. Alle barn vil oppleve et sosialt fellesskap. De ansatte er de viktigste sosialiseringens agentene i barnehagen. For barns utvikling og læring er kvaliteten mellom ansatte og barn det viktigste. Kvaliteten er avhengig av kompetansen og personligheten til den ansatte (Kvello, 2012. s 175 - 212).

6.1 Organisering av barnehagehverdagen.

Enkelte barn får tidlig stilt en medisinsk diagnose. Da er det viktig at alle ansatte på avdelingen får kjennskap til dette. Slik kan de legge til rette for barnet på mest mulig måte. Det er mange i barn som også ikke har medisinsk diagnose, men trenger særskilt tilrettelegging. Pedagogiskleder eller foreldre kan være bekymret for barnets utvikling, eller de kan være til utredning hos andre faginstanser. Alle barn og deres familie skal møtes på samme måte, med rammeplanens intensjoner om gjensidig forståelse, gjensidig respekt og anerkjennelse (Sjøvik, 2014 s 81 – 99).

Spesialpedagogene i kommunene er organisert forskjellig. Enkelte kommuner har ressursteam, der spesialpedagogene, støttepedagoger og assistenter er stasjonert på ett sted. Dette kalles ambulerende spesialpedagoger. Fordelen med dette er at det blir samlet mye kompetanse på et sted. Det vil si at kompetansen kan ledes ut til den enkelte barnehage der det er behov (Wendelborg, 2015). Ulempen med denne organiseringen er at det kan være vanskelig å få til en god dialog om barnet mellom spesialpedagogen og øvrig ansatte. Spesialpedagogen ikke ser barnet gjennom dagen, kun de tildelte timene. Spesialpedagogen kan da ha vansker med å «koble seg på» barnehagehverdagen og se helheten i barnehagehverdagen til barnet. En annen måte og organisere det på er å ansette spesialpedagogene direkte i den enkelte barnehage, dette vil føre til nærhet til barnet og kompetansen følger da barnet, spesialpedagogen vil også få en bedre relasjon til de øvrige ansatte i barnehagen (Nordahl 2018, Wendelborg, 2015).

Organiseringen av den spesialpedagogiske hjelpen kan variere med vansketypene som barnet har. I undersøkelsen til Wendelborg (2015) blir det lagt vekt på at tilbudet til barn

med særskilte behov best organiseres i samspill med andre barn. I barnehageloven § 31, 3.ledd står det at spesialpedagogisk hjelp kan gis til barnet individuelt eller i gruppe (Barnehageloven, 2006). I undersøkelsen til Wendelborg (2015) kom det frem at en-til-en-tiltak bare skjer enkeltvis når vansken til barnet er slik at det er hensiktsmessig. Tidligere har spesialpedagogikken vært fokusert på enetrening og dermed blitt et segregerende tilbud. I de senere årene har spesialpedagogikken hatt en faglig dreining fra å se barnet som objekt til å se barnet i et inkluderingsperspektiv og som subjekter.

6.2 inkludering

I rammeplanen for barnehager står det: «*Barnehagen skal sørge for at barn som trenger ekstra støtte, tidlig får den sosiale, pedagogiske og/eller fysiske tilretteleggingen som er nødvendig for å gi barnet et inkluderende og likeverdig tilbud*» (Utdanningsdirektoratet, 2017 s 40). Videre står det: «*Inkludering i barnehagen handler også om tilrettelegging for sosial deltagelse*» (Utdanningsdirektoratet, 2017 s 40). Arnesen (2012) deler inkluderingsbegrepet inn i to hovedperspektiver, det allmennpedagogiske perspektivet og det spesialpedagogiske og flerkulturelle perspektivet. Det allmennperspektivet tar for seg hvordan man skaper grunnlag for inkluderende og ekskluderende prosesser i barnehagen. Det spesialpedagogiske perspektivet ser på barn som har nedsatt funksjonsevne eller særskilte behov og barn med minoritetspråklig bakgrunn (Arnesen, 2012). Nordahl et al., (2018) deler inkludering inn i tre ulike former, faglig/pedagogisk inkludering der barnet er deltager i en pedagogisk aktivitet med utbytte. Sosial inkludering der barnet deltar sammen med andre barn. Psykisk inkludering der barn opplever at de er inkludert. Det har gjennom tidene kommet flere lov- og regelverk som har til hensikt å gi barn med spesielle behov mulighet til å bli inkludert i samfunnet på en god måte. Hensikten har vært å redusere barrierer, marginalisering og ekskludering i samfunnet. Regelverket skal være med på å utvikle det organisatoriske og pedagogiske tilbudet i barnehagen. Dette vil være med på å gjøre barnehager og skoler bedre tilpasset mangfoldet av barn. Av lover kan blant annet nevnes Diskriminerings- og tilgjengelighetsloven. Denne loven dreier seg om det indre og ytre fysiske miljøet i barnehagen, den inneholder ikke det som er vesentlig for inkludering i barnehagen. Det å redusere diskriminering på grunnlag av normer og standarder som innebærer krav og forventinger som barna ikke kan oppfylle. For å verdsette et mangfold i barnehagen må mangfoldet anerkjennes. Hele miljøet i barnehagen må gi rom for

forskjellighet. For å utvikle et inkluderende fellesskap må det anerkjennes at vi alle har noe å lære av hverandre (Arnesen, 2012 s 17 – 19).

I Mld.St 6(2019 – 2020) legger regjeringen vekt på at det er nødvendig å styrke støttesystemets evne til å bidra slik at alle barn skal få et bedre tilpasset tilbud i et inkluderende fellesskap. De vil styrke kompetansen til ansatte, slik at de blir bedre til å forebygge og fange opp alle barn. De legger vekt på at kompetansen innen spesialpedagogikk skal bidra til å bedre og tilpasse tilbudet innenfor et inkluderende fellesskap. For å forbedre den inkluderende praksisen mener de at det viktigste grepet er å forbedre kvaliteten på det ordinære allmennpedagogiske tilbudet.

NOU – 2009:18 med rett til å lære sier det kan være en del utfordringer i forhold til inkluderingsbegrepet. Bant annet kan det være en utfordring at det er ulike oppfatninger og forståelse av regelverk i forhold til barn med spesielle behov. Barnehagen og kommunene må forholde seg til ulike regelverk og ordninger og disse finansieres via ulike systemer. Videre kan det være en utfordring at kompetansen og kvaliteten på det allmennpedagogiske og spesialpedagogiske er for dårlig. Nordahl et al., (2018) sier at inkludering av barn i barnehagen blir bedre der barnehagen erkjenner at barna er et felles ansvar og at barnehagen må legge til rette for ivaretagelse og tilrettelegging. Videre sier han at det spesialpedagogiske tilbudet til barn organiseres oftere utenfor fellesskapet der spesialpedagogen er ansatt utenfor barnehagen.

David Michell (2014) har samlet råd for et godt inkluderende miljø. Det er utfra et læringsmiljø, men kan også brukes i barnehagen. Barnehagen må ha en felles visjon om inkludering. Den må bruke lek og læring i fellesskap. Ikke bare fysisk i rommet og ikke en-til-en, men individuell oppmerksomhet innenfor felleskapets rammer. Ledelsen må legge til rette for å skape inkluderende holdninger og prioritere nok tid. Inkludering handler om å akseptere at alle har sin naturlige plass i fellesskapet. Det er viktig med tilpassede planer som er så runde i kantene at opplegget kan tilpasses mangfoldet av barn. Når man evaluerer pedagogiske opplegg, skal det danne grunnlaget for videre utvikling av alle barn også de med særskilt tilrettelegging. Det pedagogiske miljøet må tilpasses slik at det blir variasjon, der individuelle tilpasninger skjer med utgangspunkt eller tilknytning til avdelingen. Dette krever samarbeid og kompetanse blant pedagogisk personell og spesialpedagogisk personell. En

barnehage med godt psykososialt miljø vil skape gode relasjoner og et trygt emosjonelt miljø der barn kan lære av andre barn. Et inkluderende miljø innebærer at den enkelte pedagog har tilgang på spesialpedagogisk kompetanse. Det må være tilstrekkelig med ressurser for å realisere inkludering. Personell, tid, ressurser, teknologi og materielle ressurser. Barnehagen må være universelt utformet (Mitchell, D. 2014).

6.3 Rapporter.

Det er skrevet to store rapporter om spesialpedagogisk hjelp i barnehage og skole. Det som blir kalt Midtlyng-utvalget som er fra 2009. Den andre er det som blir kalt Nordahl-rapporten som er fra 2018). Begge er etter forespørsel fra Kunnskapsdepartementet.

6.3.1 Midtlyngutvalget

Midtlyng-utvalget (2009) fikk i oppdrag å se på en helhetlig tiltakskjede for barn, unge og voksne med særskilte behov. De skulle videre bidra til bedre læring for barn, unge og voksne med særskilte behov. De skriver at barnehage og skole er avhengig av et system som sikrer nødvendig kompetanse, bistand og støtte, dette gjelder ansatte og barn. De sier at støttesystemene må være mer tilgjengelig for barnehagene og skolene, noe de ikke er i 2009. Videre er det nevnt at det er store forskjeller i omfanget av spesialpedagogisk hjelp. Dette gjelder fra kommune til kommune og fra barnehage til barnehage. Det har stor betydning hvilke verdier og holdninger de ansatte har i forhold til barn med særskilt behov. Det kan være avgjørende for hvordan opplæringen barnet får. Det kan derfor se ut som at det spiller stor rolle hvilken barnehage de går i, hvor de bor og hvem som er lærer. Hjelpeapparatet kan bestå av mange instanser med delansvar og kritikken i rapporten sier at disse hverken samarbeider godt sammen eller ut til barnehagene. Det utføres dobbelt arbeid og er unødig bruk av tid og det er manglende informasjon. Barnehagene og skolene savner at støttesystemene kommer med konkrete tiltak og tilstrekkelig hjelp. det tar også for lang tid å få hjelp. Rapporten sier at forklaringen på sein hjelp, kan være mangelen på sammenheng mellom diagnoser og pedagogisk handling. Det vil si at innenfor den spesialpedagogiske tiltakskjeden har de vært for opptatt med diagnostisering og har lagt mindre vekt på tiltak. Får at dette skal forandres sier rapporten at man må ha mindre fokus på diagnoser og mer på hva og hvordan barnehagen skal jobbe (Midtlyng et al. / Kunnskapsdepartementet, 2009 s 1-27).

Det som har mest betydning for barnet med særskilte behov, er hvilke kompetanse og kvaliteter læreren (her pedagogisk leder / barnehagelæreren) har. Kompetansen til læreren bør være generelle faglige, fagdidaktiske og pedagogiske kompetanse (Midtlyng et al. / Kunnskapsdepartementet, 2009).

Det spesialpedagogiske feltet er sammensatt, det krever stor kunnskap og det kreves flerfaglig samarbeid. Dette behovet må finnes i den enkelte barnehage sier rapporten.

Når det gjelder tidlig innsats sier Midtlyngutvalget (2009) at barnehagen ikke alltid klarer å oppdage barna som trenger særskilt tilrettelegging. Det er ikke lett for barnehagene å oppdage for eksempel psykiske problemer, dette viser seg gjerne når de ikke greier å tilpasse seg skolehverdagen. Derfor mener Midtlyngutvalget (2009) at kunnskapsgrunnlaget til barnehage ansatte må økes og dette må relateres til barns utvikling, risikofaktorer, samarbeid og koordineringskompetanse. De må også få kunnskap om det offentlige hjelpeapparatet. Rapporten peker også på at det er viktig at barnehagen har et pedagogisk støttesystem som er knyttet opp til det daglige arbeide i barnehagen og som kan bistå barnehagen i barnehagehverdagen, rette både med enkelt barn, kompetanse og organisasjonsutvikling. Barnehagen selv ønsker at for eksempel PPT (Pedagogisk psykologisk-tjeneste) er med på å vektlegge forebygging, kompetansebygging og organisasjonsbygging i stedet for å ha et individrettet fokus. Videre kommer det frem at barnehager og skoler synes behandlingstiden er for lang. Tiden er lengre for barnehager enn skoler, dette sier rapporten er fordi skolene har ukentlig møter med PPT, dette skjer ikke i barnehagene da de har mindre enheter. Barnehager og skoler sier videre at PPT og Stat.Ped oppleves som fjerne ressurser som man ikke har tilgang til (Midtlyng / Kunnskapsdepartementet, 2009).

Rapporten har blitt kritisert av blant annet Gitlesen, Norsk forbund for funksjonshemmede, han sier at rapporten har oversett internasjonal forskning. Videre sier han at utvalget er ukjent med at mange problemer verken blir løst av lærer, PPT (pedagogisk psykologisk-tjeneste) eller å henvise til det Statlige pedagogiske støttesystemet (Statped). Han avslutter det med at det er bare et par av medlemmene i utvalget som er kompetente i utvalget. Hovind, medlem av Utdanningsforbundets sentralstyre etterlyser et livslangt perspektiv på opplæringstiltakene, videre savner hun et dypdykk i tilbudet til de svakeste gruppene. Det ser ut som utvalget ser på spesialundervisning som noe negativt, dermed blir det å

spesialisere seg negativt, sier hun. Hun savner også hvilke kompetansekrav som bør stilles til de som skal ha faglig ansvar for å utføre spesialundervisningen (Utdanningsnytt, 2009).

6.3.1 Nordahl-rapporten

Bakgrunnen for denne rapporten var at eksisterende tilbud i forhold til barn som trenger særskilt tilrettelegging ikke var tilfredsstillende nok i skoler og barnehager. Det er en stor andel barn og unge som møter ansatte uten pedagogisk kompetanse ifølge Nordahl et al. (2018). Rapporten sier det er langt flere barn i barnehagen og skoler med behov for tilrettelegging enn det som faktisk får det. Det er ca. 15 – 20 prosent i barnehager og skoler som trenger en eller annen form for tilrettelegging. Rapporten peker på at det i dag (2018) er et mindretall som får den tilretteleggingen som de trenger. Videre sier de at med dagens system med sakkyndigvurdering og enkeltvedtak vil disse barna aldri få hjelp. Rapporten nevner videre at PPT (pedagogisk psykologisk-tjeneste) og Statped. (Statlig pedagogisk støttesystem) er tjenester som befinner seg langt fra praksisfeltet og det er liten tid som blir brukt direkte ute i barnehagene (Nordahl et al. / Kunnskapsdepartementet, 2018).

Ekspertgruppen foreslår at det etableres et helhetlig system for en inkluderende og tilpasset pedagogisk praksis i barnehage og skole (Nordahl et al. / utdanningsdirektoratet, 2018 s 9).

Barnehagens utfordring er knyttet til variasjon i kvaliteten i barnehagetilbudet. Det er satt søkelys på at kompetansen til de ansatte er mangelfull. Kompetansen til å se barnets behov og iverksette egnede tiltak er blant manglene som påpekes. Dette innebærer ikke at det er dårlig kvalitet på det spesialpedagogiske feltet, men det er for store variasjoner i tilbudets innhold (Nordahl et al. / Kunnskapsdepartementet, 2018).

Organiseringen av spesialpedagoger er i noen grad utenfor fellesskapet. Dette fordi organiseringen er slik at det spesialpedagogiske gis av en spesialpedagog som ikke er ansatt i den enkelte barnehage. (Nordahl et al. / Kunnskapsdepartementet, 2018).

PPT (pedagogisk psykologisk-tjeneste) har en rolle som ressursfordelere i barnehagen og deres lange behandlingstid med sakkyndige vurderinger er med på å vanskeliggjøre barnehagens mulighet til tidlig innsats (Nordahl et al. / Kunnskapsdepartementet, 2018).

Rapporten sier videre at vi har et lite funksjonelt og ekskluderende spesialpedagogisksystem for barn som har behov for særskilt tilrettelegging. Læringsutbytte til barn som mottar

spesialpedagogisk hjelp er for lave i forhold til ressursinnsatsen. Det ventes for lenge med å sette inn tiltak, det er flere som får hjelp på ungdomstrinnet og i videregående Nordahl et al. (2018) mener at da har barnet / eleven, så mange nederlag og huller i kunnskapen at det er for sent.

Ekspertgruppen argumenterer for å fjerne retten til spesialpedagogisk hjelp i barnehage og skole. De vil ha fleksible ordninger, der den spesialpedagogiske kompetansen blir brukt til videreutvikling av spesialpedagogikk som fagfelt. For at barnet skal nå sitt potensiale i må barnehagen tilby støtte av høy kvalitet (Nordahl et al. / Kunnskapsdepartementet, 2018).

Noen av tiltakene ekspertgruppen har foreslått er at alle skal få støtte der de er og denne støtten skal settes i gang tidlig. Alle i personalet skal ha relevant og formell pedagogisk kompetanse. Den pedagogiske veiledningstjenesten skal være nærmest mulig barnehager og skoler. Barnehager og skoler må få tilstrekkelig veiledning og støtte. Den enkelte skole og barnehage må ha et system for når og hvordan innsatsen skal iverksettes, dette for tidlig innsats. For at barn og unge skal få realisert sitt læringsutbytte må det pedagogiske arbeidet være forskningsbasert. Videre sier rapporten at profesjonelle læringsfellesskap er en av nøklene fordi dette vil føre til at lærere og andre ansatte vil lære av hverandre og de vil finne felles løsninger som er forskningsbaserte og de skal da knytte dette opp mot pedagogisk praksis, planlegging, gjennomføring og evaluering (Nordahl et. Al / Kunnskapsdepartementet 2018)

Ekspertgruppens konklusjon er at det det er behov for et helt annet system for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Det er gjennomført flere omveltninger i det pedagogiske systemet gjennom årene, men Nordahl et al. (2018) mener at dette ikke har ført til noen endringer i praksis.

Det er også rettet noe kritikk til denne rapporten. Lervåg, professor og forskningsleder ved institutt for spesialpedagogikk ved universitetet i Oslo, problematiserer at hyppigheten av de som har store vansker er urealistisk lave i rapporten. Kartleggingen som rapporten vil at lærere skal gjøre kan bli vanskelig, da skoler og barnehager ikke er rustet til dette. Videre sier hun at effekten av tiltakene ikke er forskningsbaserte. Hun poengterer at man ikke trenger generelle tiltak, men målrettede tiltak. Hun mener også at det er urealistisk å få til tidlig

innsats da det ikke holder med kortvarige tiltak, men man vet at det som hjelper er langvarige tiltak (Utdanningsforbundet, 2018).

Bjørnsrud, professor i pedagogikk og Nilsen, professor i spesialpedagogikk har vansker med å se sammenhengen mellom kunnskapsgrunnlag og forslag. De mener at noen av forslagene kan få dramatiske konsekvenser for elever med særskilt behov. Særlig det å ta bort retten til spesialundervisning. Det dokumenteres store mangler ved undervisningen og Bjørnsrud og Nilsen synes begrunnelsen med å ta bort retten er vanskelig å få tak i. De mener det hadde vært bedre å se hvilke forutsetninger som må være til stede for å kunne innfri rettighetene. De mener at eleven ikke vil få en bedre tilrettelegging m retten fjernes. De mener at det er vel dokumentert at lærere allerede har problemer med tilpasset opplæring for alle elever og lurer derfor på hvordan det kan bli bedre når de i tillegg skal legge til rette for elevene med særskilte behov. (Dette er likt i barnehagen). De sier videre at det er riktig at elever gjerne blir fulgt opp av assistenter, men frykter at situasjonen ikke blir bedre om retten til spesialpedagogisk hjelp fjernes, det vil heller ha en motsatt effekt. Hvis retten fjernes vil dette også påvirke foreldrenes rett til innsyn, informasjon og retten til å klage (Utdanningsnytt, 2018).

7. Metodisk tilnærming

I dette kapitlet presenteres forhold knyttet til metode i denne studien. Det innebærer vurderinger av valg og metode og forskningsdesign, verktøy for innsamling av data og utvalg og rekruttering av deltagere.

7.1 Metodevalg

Studien tar sikte på å finne ut av hvordan samarbeidet mellom pedagogisk ledere og spesialpedagoger fungerer. Hvilke faktorer er det som spiller inn på samarbeidet og betraktes samarbeidet som bra eller mindre bra. Har spesialpedagog og pedagogisk leder de samme preferansene til barnets beste?

Kvalitativ forskning innebærer å forstå informantens perspektiv på hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst. Postholm (2010) mener at handlingspraksisen kan forskes på uten at

selve praksisen blir gjenstand for forskning, for eksempel i en fenomenologisk tilnærming hvor forskningsdeltagerne blir intervjuet der de tar stilling til erfarte fenomener fra virkeligheten. Ved å bruke denne typen forskning kan man få tak i erfaringer som informantene har når det gjelder det samme fenomenet. Med utgangspunkt i forskningsspørsmålet, kan man se på dette som en undersøkelse av en mikroetnografisk studie (Postholm, 2010). I denne studien ble valget og følge en hermeneutisk tilnærming.

En kvalitativ metode er konsentrert om et lite utvalg informanter. Kvalitativ forskning innebærer liten grad av formalisering og fleksibiliteten gir rom for nye momenter som dukker opp underveis i prosessen. Dette kan dermed bli en del av studiens funn. I denne typen forskning er man interessert i hvordan noe gjøres, oppleves eller fremstår. Man er opptatt av å beskrive, forstå eller tolke opplysningene (Brinkman & Tangaard, 2010). Forskingen er videre ikke opptatt av å prøve om data er gyldige, men tar sikte på å skape forståelse.

Tolkning er en sentral metode i kvalitativ forskning og hermeneutikk. Hermeneutikk kan oversettes med tolkningslære og vil derfor fungere som et vitenskapsteoretisk fundament. Hermeneutikken har søkelys på hvordan vi tolker, hvilke kunnskaper som blir vår forståelse. Forskere må tolke og forstå tekster og informantenes meninger og oppfatninger. Ved å bruke hermeneutisk tilnærming, legger en vekt på at det ikke finnes en sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer (Thangaard, 2009). Dette kan forstås i sammenheng med den hermeneutiske sirkelen. Man må se de enkelte delene. De skal settes sammen til en helhet og tolkningsprosessen går i sirkel mellom del- og helhet. Gadhammer utviklet dette og mener at sirkelen går mellom det som er forstått, forståelsen og den nye forståelsen som oppstår når man tolker noe nytt. Hermeneutisk tolkning er opprinnelig brukt til å tolke tekster. Intervjutekster kan ses på som en dialog mellom forsker og tekst. Forskeren fokuserer da på meningen teksten formidler (Thangaard, 2009). I min forskning velger jeg å ha en hermeneutisk tilnærming.

Holter & Kalleberg (1996) har delt kvalitativ forskning inn i faser. De mener hele forskningsprosessen preges av kvalitativ tankegang. Fasene henger sammen som gir helhet til prosessen. Fasene er førforståelse, valg av forskningsfelt og respondenter, kontakten mellom forskeren og den utforskede, analysen og metode. Med førforståelsen menes at

man bygger på den forståelse man har i forbindelse med forskningstemaet. Valget av forskningsfelt og informanter er avhengig av hvilke interesser forskeren har. Det er vanlig i kvalitativ forskning med et strategisk bredt utvalg av informanter, men ikke nødvendigvis stort utvalg. Det kvalitative utvalget skal sikre ulike informanter og prosesser. Førforståelsen og den teoretiske spørsmålsstillingen er kun ledetråder. Kontakten mellom forskeren og den utforskede sier hun at informantene forteller om den sosiale sammenhengen hen er en del av. Faremomentet er at forholdet mellom den som forsker og informantene kan komme til en felles konstruksjon av mening. Analysen har en fremtredende plass i kvalitativ forskning og den skjer gjennom hele prosessen. Analysen formes gjennom intervjuet, materialbehandlingen og formidlingen. Metode spektret er stort, men felles for alle er bruken av verbale utsagn når det gjelder forskningsfeltet og av informantene (Holter & Kalleberg, 1996).

En kvalitativ forsker skal også ta i bruk sine egne perspektiver og meninger. Ved å ta med sine egne subjektive teorier, kan leseren selv se hvordan forskeren har kunnet påvirke forskningen. Dette kan være med på å heve kvaliteten på forskningen (Postholm, 2010).

7.2 Intervju som forskningsmetode

I kvalitativ forskning kan intervju være en tilnærming. Intervjuer foregår vanligvis ansikt til ansikt, men kan også foregå på e-post, praterom på nettet, spørreundersøkelser eller over telefon (Brinkman & Tangaard, 2010, Fontan & Prokos, 2007, Emholt, 2006).

Studien tar for seg samarbeidet mellom spesialpedagog og pedagogisk leder. Jeg har en god forforståelse på dette feltet da jeg har jobbet både som pedagogisk leder og spesialpedagog. Som Holter & Kalleberg (1996) skriver, kan en av svakhetene i forholdet mellom informantene og forskeren være førforståelsen og at man konstruerer en felles mening. Derfor valgte jeg å gjennomføre e-post intervju. E-post intervju er et strukturert intervju. I et strukturert intervju vil alle informantene bli stilt de samme spørsmålene og de kommer i samme rekkefølge. Ulempen med et e-post intervju er at det vil bli gitt lite rom for improvisasjon fra intervjuerens side. Det er også en form for ustrukturert intervju fordi det vil være rom for egne kommentarer på spørsmålene. Fontana & Prokos (2007) sier at intervju kan være vanskelig, for det talte eller skrevne ord, vil alltid ha dobbelt betydning. Elmholdt (2006) skriver at det er fordeler og ulemper med et e-post intervju. Fordelen er at informantene kan

forbli anonyme gjennom hele prosessen. Dette kan gjøre det lettere å snakke åpent om temaet. Man unngår også metodiske problemer som transkribering fra lydopptak. Samtidig kan det gi intervjueren oversikt og det blir lettere å håndtere intervjusituasjonen fordi intervjueren kan gå gjennom svarene fra informanten før man stiller oppfølgingsspørsmål. Ulempen kan være at det kan ta lang tid å gjennomføre intervjuet. Dette kan føre til at informanten mister interessen for forskningen eller glemmer å svare. Det er også mulig at spontaniteten ved oppfølgingsspørsmål bli mindre og tolkningen av kroppsspråket faller bort. (Elmholdt, 2006).

7.3 Utvalg

Innenfor kvalitativ forskning er det mange hensyn å ta i forhold til valg av informanter. For eksempel hvor mange skal intervjues, hvilke kriterier skal man legge til grunn for utvelgelsen. Forskningsspørsmålene mine handler om samarbeidet mellom spesialpedagog og pedagogiskleder, det var derfor et naturlig valg å ta med disse to yrkesgruppene. Valget ble gjort på grunnlag av egenskaper og kvalifikasjoner som var strategiske i forhold til problemstillingen. Dette kan kalles et strategisk grunnlag og velge informanter på. Et strategisk utvalg kan være et lite, men bredt utvalg. Forskeren leter etter begivenheter og ikke etter hyppighet (Holter, 1996, Thangaard, 2009. Tufte, 2021). Rekruttering av informanter i kvalitativ forskning må ha et klart mål. Målet er å finne informanter som er relevante i forhold til formålet. Det er ingen regel på hvor mange som kan være med i utvalget, men det bør være nok til å belyse problemstillingen. I problemstillingen ble det vurdert at fem pedagogiske ledere og fem spesialpedagoger er innenfor det som kalles formålstjenlig. Formålet er å finne ut hvordan samarbeidet fungerer, hva som kan bli bedre og om spesialpedagogen og pedagogisk leder har det samme målet for barnet med særskilte behov. Kriteriene som ligger til grunn for utvelgelsen: det skal være en pedagogiskleder med godkjent utdanning som har samarbeidet med spesialpedagog. Spesialpedagogen må ha en relevant utdanning og jobbet som spesialpedagog i barnehage. Kriteriene som ble valgt bort var om de jobbet i kommunale eller private, små eller store barnehager. Det ble heller ikke, tatt hensyn til måter spesialpedagogene var organisert på, ambulerende eller om de var fast i en barnehage. Hvor lenge de hadde jobbet som spesialpedagog eller pedagogisk leder. Dette er et bevisst valg.

Informantene ble rekruttert ved å sende ut et skriv til tilfeldige valgte kommuner, med et informasjonsskriv om at interesserte kunne kontakte meg på e-post, de ble oppfordret til å bruke sin private e-post konto. Ved bruk av denne metoden, ble anonymiteten godt ivarett (Vedlegg 1). Det var åtte spesialpedagoger og fire pedagogiske ledere som syntes dette var et interessant tema og som gjerne ville være med på undersøkelsen. Valget som ble tatt var at de første fem spesialpedagogene som svarte fikk være med. Det ble sendt ut et nytt skriv om det var noen pedagogiske ledere som ville være med. Dette var også tilfeldig valgte kommuner. Kriteriene til hvilke kommuner som ble valgt ut, var om det var lett å finne e-post adresser til barnehagesjefene eller barnehageansvarlige. Etter det andre brevet var det tre pedagogiske ledere til som sendte meg e-post, valget som ble foretatt, var de fem første som svarte. Dette kan kalles tilfeldig utvalg, men også et homogent eller minimalt utvalg der fem og fem har samme yrket og alle jobber i barnehage (Leseth & Telmann, 2018).

7.4 Intervjuguide

Intervjuguiden (se vedlegg 2) ble lagd ut ifra det temaet jeg vil belyse, hvordan samarbeidet fungerer ute i barnehagene og hva som er bra og hva som er mindre bra. Har pedagogisk leder og spesialpedagog det samme målet med arbeidet i barnehagen og med barna som trenger særskilt tilrettelegging. Det handler om kvalitet i barnas hverdag. Hvordan samarbeider de for å tilrettelegge og nå målet som er satt i individuelle opplæringsplaner (IOP) eller individuelle utviklingsplaner (IUP) eller mer generelle planer? Det handler også om hvem som tar ansvaret for oppfølgingen og hvordan de får tid til samarbeid. Med dette som utgangspunkt lagde jeg en pilotundersøkelse for å sikre kvaliteten på spørsmålene mine. Spørsmålene i en intervjuguide kan deles opp mellom forsknings- og intervju spørsmål (Brinkman & Tangaard, 2021). I og med jeg har valgt e-post intervju, vil jeg si at mine spørsmål er forskningsspørsmål. Det stilles større krav til spørsmålene når det er et intervju på e-post. Det må være åpne spørsmål slik at svarene blir utfyllende og besvarer forskningsspørsmålene. Målet er å få en tykk beskrivelse av spørsmålene. Det vil si en beskrivelse av hva informanten har tolket med sine svar og hvordan forskeren tolker det ut fra sine forutsetninger og førforståelse (Thangaard, 2018).

7.5 Pilotundersøkelse

Pilotundersøkelse er en lite forundersøkelse av temaet som skal undersøkes. Hvilke beslutningsalternativer kan tas for å belyse problemstillingen på en best mulig måte. I dette tilfellet, hvilke spørsmål kan stilles for å finne ut av hvordan samarbeidet mellom pedagogisk leder og spesialpedagog fungerer i dag og hvordan kan det eventuelt bli bedre. For at forskningen skal ha god validitet, kan det være lurt å starte med en pilotundersøkelse. Spørsmålene i et e-post intervju må være presise, slik at kunnskapen intervjuobjektene har kommer frem. Dette stiller krav til hvordan spørsmålene blir stilt. Ved en pilotundersøkelse kan det komme frem synspunkter om hvordan spørsmålene blir mottatt og om det er noe som er uklart eller å spisses mer inn. Valget av informanter i pilotprosjektet ble to spesialpedagoger i en barnehage og to pedagogiske ledere i en annen barnehage. For og ivareta anonymiteten til informantene, ble det ikke opplyst om hvor mange som deltok og ikke fra hvilke barnehager utvalget var fra. Det tok litt tid før svarene kom tilbake til meg. Det er noe som må tas hensyn til i den ordinære undersøkelsen. E-posten må sendes ut i god tid, slik at materialet som skal jobbes med ikke kommer så sent at bearbeidingen blir knapp. Det viste seg at spørsmålene ble for vage og for styrt av meg. Spørsmålene må omformuleres. Det viste seg også at de fleste spørsmålene hadde i liten eller ingen grad barnet i fokus. Spørsmålene må spisses slik at målet med samarbeidet kommer frem. Svarene indikerte at de ansatte hadde utfordringer med å få til et optimalisert samarbeid, men ikke målet med samarbeidet. Dette stiller krav til at spørsmålene må få en vinkling om hvorfor vi skal samarbeide. Samarbeidet mellom ansatte i barnehagen vil påvirke hvor god tilrettelegging barn med særskilte behov får. Barnehagehverdagen til alle barn blir bedre hvis de ansatte jobber sammen. Relasjoner og samspill mellom voksne har stor betydning for det psykososiale miljøet i barnehagen. Ansatte må samarbeide tett og ta felles ansvar for å oppnå et best mulig miljø. Hvis de ansatte har en god tone og et trygt miljø, kan de ansatte snakke sammen om verdier og drøfte seg frem til felles holdninger. Dette vil oppleves som et trygt og godt miljø for barna (Utdanningsdirektoratet, 2018).

7.6 Analyse og bearbeiding av data

Analysen i denne undersøkelsen har blitt gjort med utgangspunkt i den stegvise deduktiv – induktiv metoden, heretter kalt SDI (Tjora, 2021). Ved denne metoden jobber man stegvis fra rå data til teorier. Modellen har som mål og systematisere, kvalitetssikre og gjøre de ulike

delprosessene transperange. Grunnlaget for analysen er induktiv som beskrevet i Tjora (2021) man utvikler noen generelle sammenhenger. Dette ut fra noe man observerer. Fra enkelt tilfeller i intervjuet, eller dataene. Forskningen er empiri nær og man begynner å analysere når man leser alle intervjuene første gang. Den er gjennomgående i hele prosessen. Man jobber i etapper på fire steg i prosessen: empiri nær koding av rådata, kodegruppering, tema/ konseptutvikling og teoriutvikling (Tjora, 2021). Arbeidet utvikler seg med empiri som utgangspunkt og bruker dette for å definere interessante temaer, spørsmål og konsept. Når man bruker ISD metoden er det mulig å få tak i essensen uavhengig av den forhåndslagde problemstillingen og intervjuguiden. Man legger vekk problemstillingen og intervjuguiden under videre analyse av arbeidet. Dette gjøres fordi man ikke vil bli påvirket av forventinger og teorier som ligger implisitt i forarbeidet og førforståelsen. Målet med ISD metoden er å trekke det viktigste i det empiriske materialet, redusere volumet på dataene og arbeide aktivt for å skape ideer til tema for videre arbeid (Tjora, 2021). For å få dette så nøyte og riktig man kan, må man arbeide mye med koder og kodegruppering. Kodearbeidet består i å finne interessante temaer som utmerker seg, som man kanskje ikke hadde lagt merke til hvis bruken hadde vært tematisk analysert. I ISSD metoden er det nysgjerrighet og det kan kalles kvalifisert teorimarinert gjetning (Tjora, 2021) Temaer som kan være overaskende, samtidig som det ikke er det. Det behøver ikke være overaskende, fordi du alltid har med deg din førforståelse og kan ha bred erfaring innenfor fagfeltet.

7.7 Koding

Det empirinære analysearbeidet starter med spørsmålet: «hva sier informanten» En koding som er empirinær er en åpen initial handling, der man koder linje for linje. Arbeidet er preget av tett arbeid opp mot informantens utsagn på utkikk etter kraftfulle uttrykk, handlingsorienterte verb, bruk av metaforer, ordvalg og fraser man legger merke til (Tjora, 2021). Kodingen skal ligge tett opp til empirien og begrepene. Begrepene som skal brukes er begreper som allerede finnes i datamaterialet. Jeg valgte først og kode pedagogiske ledere for seg og spesialpedagoger for seg. Det vil si fem pluss fem intervjuer. På de fem pedagogiske lederne fikk jeg i første omgang 93 koder. På spesialpedagogene fikk jeg 168 koder. Man behøver ikke være redd for å få for mange koder på dette stadiet. Disse kodene egner seg ikke for sortering av data, men de beskriver i detalj hva som blir skrevet. For å sikre disse kodene har Tjelta (2018) lagd noen kontroll spørsmål. Kriteriene for å finne ut om

det er en god kode er at den speiler hva som er skrevet i intervjuet. Hvis koden ikke kunne bli skrevet før intervjuet er det en god empirinær kode og man kan gå videre til neste steg. SDI-koder som er gode kjennetegnes ved et induktivt premiss, at koden kommer først til syne i selve kodingen. Representasjonen av en god empirinær koding er at man sitter igjen med et kodesett i tillegg til analysedata. Ved en koding mellom kodesettet og analyseutdrag har vi en kodestrukturert empiri og vi kan gå over til neste steg som er kodegruppering.

7.8 Kodegruppering

Tjora (2021) sier at det kan være en viss trygghet i å finne elementer i empirisk data som trigger analytiske ideer, fordi det i begynnelsen kan virke noe kaotisk og uoversiktlig. Kodegruppering kan foregå induktivt fordi koder med felles innbyrdes tematikk grupperes sammen. Hver kode her blir koblet opp mot en eksisterende kodegruppe, noen koder passer ikke inn i eksisterende gruppe så da må det lages nye kodegrupper. Da kodene som ikke passet inn i noen gruppe ble sortert i en restgruppe. Dette grupperingsarbeidet kan ses på som deduktiv fordi de empiriske kodene som sjekkes, hører hjemme i de etablerte kodegruppene som er mer teoretiske. Dette skjer samtidig som vi begynner å tenke analytiske ideer, teorier og tidligere forskning. Dette er noe som kan resonere med en abduktiv tilnærming som Tjora (2018) kaller kvalifisert gjetning, fordi det å gruppere koder innebærer å sette navn på hver gruppe og når man navngir gruppene oppstår det en justering som er mindre induktiv enn kodingen. Det er nå man kan se konturene av et sammenhengende prosjekt. Etter denne prosessen sitter jeg igjen med disse kodegrupperingene.

Pedagogiske ledere:

1. barnehagen har ansvaret
2. lite lydhør
3. må jo passe avdelingens planer
4. påvirkningen bør være ganske så stor
5. ikke tid på avdeling
6. godt tverrfaglig arbeid mellom instanser, hvor man kjenner hverandre
7. bruker egentid
8. flere utdannede i barnehagen

Spesialpedagoger:

1. utfører de spesialpedagogiske tiltakene etter veiledning fra meg
2. samarbeid stort sett bra
3. god kommunikasjon med styrer, pedagogiske ledere og foreldre
4. lettere med assistent
5. tas av barnas timer
6. organisering kan skape motstand
7. ikke alle har plass til å jobbe en- til en
8. sette noen forventningsavklaringer tidlig
9. mer interessert i endring og utvikling
10. kan være utfordrende for pedagogiskleder
11. mange tror det er en quick fix
12. vanskelig å endre systemet
13. barnet ses på som en del av gruppa
14. men det er jo bare en dråpe i havet

Disse kodene er nå basert på empirien. Videre skal disse kodegruppene sett inn i mindre kodegrupper, dette har jeg gjort med kritisk blikk og valgt ut noen hovedgrupper. Neste steg blir å slå sammen pedagogiske ledere og spesialpedagogene, slik at jeg får mindre kodegrupper og i oppgaven videre blir spesialpedagoger og pedagogiske ledere i samme kodegruppe. Fasen nå påvirker teorivalg. Samtidig er essensen i SDI-metoden å la empirien få en stor plass videre i arbeidet. Valget mitt blir å ta utgangspunkt i empirien og la den bestemme veien videre i oppgaven. De sammenslåtte gruppene ser nå slik ut etter nøye og tidkrevende arbeid.

1. påvirkningen bør jo være ganske så stor
2. utfører de spesialpedagogiske tiltakene etter veiledning fra meg
3. men det er jo en dråpe i havet
4. godt tverrfaglig samarbeid mellom instanser, hvor man anerkjenner hverandre
5. som oftest fem minutter nå og da

Det skal være tydelig tematisk skille mellom kodegruppene. For å bevare kvaliteten og validiteten i forskningen min, vil jeg presentere kodegruppene mine uten teori først,

deretter kommer den teoretiske analysen. Dette også fordi jeg vil beholde forskningen min transparent. Ved å bruke ISD-metoden til analysering og koding slik jeg har forstått det er at den induktive måten å jobbe på er essensiell og derfor velger jeg å presentere sammenfatningen av empirien i neste kapittel.

8 Presentasjon av empiri.

I det følgende vil den teoretiske analysen av empirien bli presentert. Analysen er del av arbeidet mot konseptutviklingen og vil danne grunnlag for neste kapittel. Deltagerne i undersøkelsen er anonymisert med numre. Det er også utelatt hvilke kommuner informantene jobber i og hvor lenge de har innehatt stillingen. Alle er utdannede barnehagelærere og har stilling som pedagogisk leder, og spesialpedagogene jobber som spesialpedagoger i barnehager. En av mine informanter har jobbet som begge deler, så hans intervju bærer preg av denne rollen. Alle kjønn vil bli kalt hen. Teksten som er i kursiv i tekste er utdrag fra e-post intervjuene.

8.1 Påvirkningen bør jo være ganske så stor.

Utsagnet speiler hva som blir skrevet om gjensidig samarbeid og påvirkning av barnehagedagen. Hvem har ansvaret for å følge opp barna med særskilte behov og har du mulighet til å påvirke arbeidet? Ansvaret er delt hos de fleste barnehagene, men det er variasjoner ut fra hvordan spesialpedagogene er organisert i de forskjellige kommunene. En spesialpedagog sier at det er «...*avhengig av at pedagogisk leder og det øvrige personalet på avdelingen er villig til å arbeide om barnets beste*». Videre er hen «*opptatt av at alle på avdelingen skal ha tilgang til informasjon om barnet*». Spesialpedagogene har stort sett ansvaret for å skrive planer og rapporter samt å følge opp tiltak etter sakkyndig vurdering. Noen steder lager spesialpedagog og pedagogiskleder dette sammen.

«...*Pedagogisk leder har ansvaret for at det allmennpedagogiske blir fulgt opp, mens spesialpedagogen har ansvaret for den helt konkrete spesialpedagogiske treningen*». For å nå målene må spesialpedagog og pedagogisk leder samarbeide. Hen poengterer videre at «*det kan være lurt med veiledning fra spesialpedagog*». En pedagogiskleder synes

samarbeidet fungerer bra og enda bedre etter de fikk kommunisert at de vil at spesialpedagogen skulle være inne på avdelingen.

Både spesialpedagogene og de pedagogiske lederne, slik jeg tolker det, er egentlig enige om hvem som har ansvaret, men de ser det på forskjellige måter. Det er også forskjell på hvordan spesialpedagogen er organisert. Pedagogisk leder sier at *«det er vanskelig når spesialpedagogene er i barnehagen bare de timene som er tildelt barnet»*.

Spesialpedagogene sier det er *«vanskelig å komme inn å jobbe med barnet, når det egentlig ikke passer for opplegget i resten av gruppa»*. Noen *«.....opplever å ha liten rolle i akkurat dette (organisering av planer og barnehagehverdagen)»*. Det kan tolkes slik at hen ikke har noe mulighet til å påvirke når spesialpedagogen kommer til barnehagen. Spesialpedagogen sier det er veldig varierende hvor mye påvirkning hen har *«... holdning og kultur varierer fra barnehage til barnehage. Noen har forståelse for at hele barnehagedagen er viktig for barnet og det krever tilpasninger hver dag og ikke bare når barnet har «timer på seg»»*. Det er nevnt at man må ha styrer med seg på laget, hen mener det er veldig vanskelig å endre på både sin egen organisering og barnehagens organisering. Dette spesielt når barnehagen er godt innarbeidet. Det er også en del som nevner tid til organisering. Dette er forskjellig fra barnehage til barnehage og antageligvis også fra kommune til kommune. En sier etter hen har begynt å jobbe mer i en barnehage, altså ikke være ambulerende, har det blitt lettere å påvirke barnehagehverdagen. Pedagogisk leder får mye ansvar og ingen tid til å utføre dette arbeidet *«.... Det er mye administrativt som man ikke alltid kan be assistenten gjøre, men som jeg trodde var spesialpedagogens oppgave»*. Det er lagt mye ansvar på pedagogene. Dette ser begge, både spesialpedagogene og pedagogisk leder *«..... vi har rett og slett ikke tid på avdelingen, da det er mange andre barn – så kanskje man lener seg litt tilbake»* en annen *«....det kan være utfordrende for pedagogisk leder og få til alt, da det er sykefravær, lav bemanning og mange arbeidsoppgaver»*. Det å styre dagen til barnet kan by på utfordringer, særlig når det er ambulerende spesialpedagoger *«.....når spesialpedagogen kommer i hviletid, er det greit da?»* *«.....vi ser at barnet gjennom hele dagen og vet når det er lurt at spesialpedagogen kommer»*. Når spesialpedagogen er ambulerende og barna har små vedtak blir det vanskelig både for spesialpedagog og pedagogisk leder. *«.....det er ikke alltid vi er enige, når vi for eksempel mener barnet kan farger, men barnet uttaler det slik at spesialpedagogen ikke forstår»*.

8.2 Utføre de spesialpedagogiske tiltakene etter veiledning fra meg.

Dette utsagnet speiler på at veiledning er viktig når det gjelder å få til gode måter å samarbeide på. Det trengs veiledning av pedagogisk leder og det øvrige personalet for å få til gode tiltak for barnet som skal ha spesialpedagogisk hjelp. I foregående kapittel ble det nevnt at både pedagogisk leder og spesialpedagogen mente de hadde delt ansvar for barnet med særskilte behov. Det ser ut som informantene mine mener det er lettere å få til samarbeid om tiltak med veiledning fra pedagogisk leder til spesialpedagog og fra spesialpedagog til pedagogisk leder og det øvrige personalet «.....ansvaret for å følge opp tiltakene og utføre dem er felles. Spesialpedagogen må veilede pedagogisk leder om hvordan. Pedagogisk leder må veilede spesialpedagogen om hvordan barnehagehverdagen fungerer for barnet. Det må være et tett samarbeid for å få dette til å fungere. Da må vi ha jevnlig veiledningstimer».

Her tolker jeg det dithen at man egentlig ikke har noe valg, for at spesialpedagogen og pedagogisk leder skal få til dette mener hen at dette er helt nødvendig «.....vi hadde et godt samarbeid og vi sa at barnehagen ønsket at hen jobbet inne på avdelingen i små grupper og ikke bare en- til en». Min tolkning av denne setningen er at her er det pedagogisk leder som veileder spesialpedagogen. Pedagogisk leder ser at barnet trenger sosial trening og tar dette opp med spesialpedagogen. Slik jeg ser det blir dette til det beste for barnet og barnehagen, samt at jeg mener at dette også er til det beste for spesialpedagogen fordi hen får en tilhørighet til avdelingen. En annen sier «.... Spesialpedagogen var også behjelpelig med å bytte tid, hvis vi sa det ville hjelpe barnet. Spesialpedagogen var da tilstede i de situasjonene som barnet strevde». Det viser at det kan gå å endre tidspunkt, men er igjen avhengig av organiseringen. I forhold til å kunne samarbeide godt med barnehagen sier en av informantene mine «.....med faglige begrunnelser og forståelse fra de ansatte pleier det å gå veldig bra....ved å veilede personalet til forståelse av barnets behov har ikke dette vært noe utfordring». Det kommer også frem fra mine informanter at det er lettere å veilede der barnet har en fast assistent «.... I barnehager hvor det er en assistent som har alle assistenttimene til et barn, så opplever jeg et tettere samarbeid enn der assistenttimene deles på flere, da er det vanskelig å veilede og jeg opplever ikke tiltakene blir fulgt opp i samme grad». Det er kanskje lettere å forholde seg til en ansatt som får god veiledning, enn å veilede flere. Jeg tolker det dit hen at ansvarsfølelse og trygghet er viktig for å få til en god veiledning «.....jeg opplever at noen steder er de veldig takknemlige og mottakelige for veiledning. Da er de mer interessert i endring og utvikling og det skjer ting». Dette setter jeg

litt i forhold til noe som har kommet frem i mine intervjuer der pedagogisk leder sier om de andre ansatte/ assistenter «....de som skal ha denne oppgaven som hovedoppgave faktisk er utdannet og i noen grad opplært til å vite hva som er lurt å gjøre og hvorfor. Jeg synes alt for ofte at det er assistenter med liten eller ingen utdanning som får disse jobbene. Hva slags forutsetninger har de, til å kunne gi barnet det beste? De gjør så godt de kan, men jeg mener det burde vært flere utdannet i barnehagen». Dette tolker jeg som at pedagogisk leder også kan føle seg litt alene blant andre ansatte uten kompetanse. I de feste barnehager er det slik at det er færrest barnehagelærere på avdelingen «.....det er pedagogisk leder som må få med seg de andre i personalet på ulike tilpasninger og endringer osv. her kan spesialpedagogen være en god støtte». Dette handler også om veiledning og støtte og om hvordan ansvarsfordelingen kan avgjøre hvordan samarbeidet blir.

8.3 Men det er jo bare en dråpe i havet.

Dette utsagnet speiler hvordan timene til barnet blir organisert og hvordan man møter ansvaret. Det er mange måter og organisere de spesialpedagogiske tiltakene på i barnehagen, det kommer fem blant informantene mine «.....de som jobber fast på avdelingen, må legge ned en innsats for at barnet skal få en best mulig hverdag». Denne informanten har pedagogisk leder rollen. Det handler om at alle ansatte må gjøre en innsats for at barn med vedtak skal få en best mulig hverdag «.... Alle ansatte på avdelingen har tilgang til individuell opplæringsplan, visjekker om vi når målene, men det er ikke alltid de er nådd da». «Det står i IOP (individuell opplæringsplan) under et punkt som heter organisering, pedagogiskleder har hovedansvaret for at det arbeides ut fra målene i IOP når spesialpedagogen ikke er der». Her kan det tolkes at spesialpedagogen har ansvaret for planen, men at pedagogisk leder har ansvaret når hen ikke er der. Organiseringen av den spesialpedagogiske hjelpen for barn med enkeltvedtak ser ut som kan organiseres på tre forskjellige måter, ut fra mine informanter. En- til en på alenerom, i små grupper eller inne på avdeling «..... Spesialpedagogen jobber en- til en i starten og etter hvert brukte hen timene på avdeling også, i hvert fall med mindre grupper» «.....Spesialpedagogen har ofte sitt eget opplegg en- til en, uavhengig av hva vedtaket sier og lite eller ingenting på avdeling». «Barnehagen jobber også av og til en- til en, men aller mest på avdeling». Tre forskjellige måter å jobbe på. Så har vi et eksempel på hvordan barnehagen kan være med å «hjelp» spesialpedagogen til å finne løsninger «.....på min avdeling der jeg er pedagogisk leder hadde

vi et barn som hadde et stort vedtak, hen hadde 4 timer med spesialpedagogtimer og 2 timer logoped i uka. Begge tok hen ut av avdelingen. Da ordnet vi gruppetid på resten av avdelingen og avtalte at hen skulle få med seg en eller to venner for å styrke hen sosialt». Jeg tolker dette som at barnehagen la til rette for at barnet også skulle få trene på sosial interaksjon, samtidig hadde barnehagen planlagt slik at det skulle passe med resten av avdelingen. Det er også uttrykt i intervjuene at de pedagogiske lederne og spesialpedagogene så forskjellig på hvordan tiltak og timene skulle brukes «.....jeg opplevde mange ganger at pedagogisk leder, mente det holdt med de timene jeg var der, men det er jo bare en dråpe i havet» «.....mange tror det er en Quick fix og at jeg skal ta barnet ut av gruppa og lære det å bli som de andre(satt litt på spissen)». Denne siste informanten mener også at det kan ta litt tid for de andre ansatte og forstå hva spesialpedagogisk hjelp egentlig er. Det er mange av informantene som fremhever hvor viktig det er å ha tilgang til planer og dokumenter som inneholder målene til barnet «.....det viktigste av alt er at de som jobber rundt barnet får til et godt samarbeid, slik at de drar i samme retning». «....de må kjenne til tiltaksplanen og vite hva akkurat dette barnet har behov for». Et annet svar på samme tema «.....de barna som har assistenter store deler av oppholdstiden i barnehagen har svært godt utbytte av at alle på avdelingen kjenner til målene og de behov barnet har, lik at barnet mestrer g er trygg på at flere ansatte er involvert og at de ikke er avhengig av en person». Det er kun to av mine informanter som nevner spesifikt noe om inkludering.....»organiseringsdelen tar også for seg hvordan det spesialpedagogiske arbeidet skal utføres, på avdeling eller i gruppe, med en grunnleggende tanke på inkludering». Den andre som nevner dette spesifikk har en annen inngangs måte «.....jeg kunne tenke meg å jobbe en- til en, men det kan jeg ikke utfra en inkluderende tanke».

8.4 Som oftest fem minutter nå og da.

Som det kommer frem av det foregående kapitlene ser de fleste av mine informanter på samarbeid som viktig i forhold til planer, vedtak, tilrettelegging og veiledning. Dette krever tid og i en travel hverdag både for pedagogiske ledere og spesialpedagoger kommer det frem at dette er en utfordring. Spørsmålet er hvordan man har organisert tid til samarbeidet. Her er ni av mine informanter enige om at det er et stort behov for samarbeids, slik som møter, snakke sammen, legge planer for hvordan man skal nå målene til barnet med særskilte behov. En informant skiller seg ut «.....vi har arbeidsmøter før spesialpedagogene

begynner og jevnlig gjennom hele perioden. Vi hadde flere møter med foresatte der styrer også var med. Spesialpedagogen var veldig flink til å fortelle hva de hadde jobbet med og hva vi eventuelt skulle jobbe med fram til neste gang». Det er ingen informasjon om dette er en privat- eller kommunal barnehage eller om barnehagen er liten eller stor. De andre informantene hadde forskjellige løsninger på samarbeidstid «.....nesten umulig å få til» «.....en time av ubunden tid og en time av barnets vedtaks timer» «.....møter på morgenen før arbeidstid til pedagogisk leder eller raske samtaler før og etter spesialpedagogens timer» «.....fem minutter nå og da» «.....samtaler og møter sporadisk ved behov» «.....det er lite samarbeid i tilfelle sende en mail av og til» «.....bruker egentid» «..... korte dialoger på avdeling, blir aldri satt opp tid til møter» «.....oppleves som litt vanskelig fordi det blir tatt av barnets timer og det blir utsatt mange ganger på grunn av at det ikke passer». Dette tolker jeg som at det føles vanskelig for begge yrkesgrupper og det ser ut til å være en stor utfordring. Både spesialpedagoger og pedagogiskleder kjenner på att dette ikke føles greit. Det ser ut som dette også er lettere å få til med en assistent «.....det er som oftest møte mellomspesialpedagog og assistent» «.....spesialpedagog snakker med assistenten på slutten av jobbeøkt». Det er noen ganger det er behov for møter som det blir satt av tid til «.....det er alltid møter i forbindelse med ny tiltaksplan og evaluering av tiltaksplan». Ønske om å ha samarbeidstid er tilstede «jeg kunne tenkt meg at det var satt av litt tid, dette for å bedre samarbeidet og for å kunne hjelpe barnet på en best mulig måte» «.....det er jo behov for å få informasjon» «.....det er ofte travel hverdag for pedagogene, så det er vanskelig å kreve at de skal gå fra avdelingen for samarbeidstid, det er bedre vi får 10 minutter på avdelingsmøtene».

8.5 Godt tverrfaglig samarbeid mellom instanser, hvor man anerkjenner hverandre.

Noen av mine informanter har skrevet opp noen kriterier for hvordan barnet kan få utbytte av den spesialpedagogiske hjelpen. Hva skal til for å få til dette og hvordan kan man best mulig legge til rette for barnet «.....nok ressurser til planlegging, gjennomføring og evaluering» «.....Nok ansatte for eksempel en spesialpedagog i hver barnehage som har ansvar for all henvisning og papirarbeid, planer og veiledning, ekstra assistenter for eksempel 100% stilling pr 50. barn, kontinuitet på spesialpedagoger og PPT-rådgivere» «.....godt

tverrfaglig samarbeid mellom instanser hvor man anerkjenner hverandre og den jobben man gjør» «.....de barna som har spesialpedagogiske tiltak i barnehagen vår har en assistent på seg store deler av uka som bare følger dette barnet. Den ansatte som følger barnet har ansvaret for at barnet får utnyttet sitt potensiale» «.....tanken på å ha spesialpedagog i barnehagen i stedet for å ha komprimerte timer i løpet av uken kan være gunstig med tanke på at barna får små drypp i hverdagen, hver dag hele uken. På denne måten slipper barna brudd i flytsoner» «.....synes det blir gitt for mye ansvar til andre, det er vi som kjenner barnet best som kunne få henvist direkte til fysioterapeut og PPT og så videre, vi burde få mer innsikt i hva som skal gjøres og hvorfor». «Nå må vi først til veiledningsteam og de fortsetter til videre henvisning» «.....føler at jeg ikke har så veldig mye jeg skulle sagt, det kommer fra høyere makter» «.....det er viktig å samarbeide med andre instanser, vi opplever at PPT ikke ser barnet så mye og skriver veldig generelle vurderinger, men vi har mulighet til å kontakte PPT underveis». Dette er noe av det mine informanter mener kunne hatt betydning for hvordan barnet kunne få best mulig utbytte av tildelte timer med spesialpedagogisk hjelp. Organiseringen av spesialpedagogisk arbeid etter vedtak er det et par informanter som har nevnt «.....kommunene har tidligere hatt et lavterskeltilbud om at vi som spesialpedagoger er spes.ped.kontakt i de barnehagene vi er i, det vil si at hvis det er bekymring knyttet til barns utvikling så kunne jeg komme på observasjon (etter samtykke fra foreldrene) og delta på møte i ettertid. Dessverre er det lite ressurser til dette nå, så nå er det vanskelig». Fra en annen informanten «.....vi hadde et team med spesialpedagoger som tok alle enkeltvedtakene. Vi fordelte da barna, gjerne ut fra område, når vi fikk det til og reiste rundt og tok de timene som barnet fikk tildelt, nå har kommunen bestemt at alle barnehager skal få en spesialpedagog og noe tilskudd til tilrettelegging etter rammeberegning, men det er bare til de kommunale, de private må gjøre som før, dette er noe omdiskutert som urettferdig».

En informant skrev at det viktigste i barnehagehverdagen var «.....lekne og rause ansatte som tar ansvar for relasjonen til barnet og er varme i grensesettingen. Trygge og gode rammer for samarbeidet, åpenhet, gjensidig respekt og tillit. Fokus på gode holdninger og verdier ligger til grunn for det meste, også er det viktig med god tilbakemeldingskultur. Så enkelt og så vanskelig.

9. Teoretisk analyse av empiri.

I dette kapitlet blir det satt teori til empirien.

9.1 Påvirkningen bør jo være ganske stor.

Forskningsspørsmålet er hvordan pedagogisk leder og spesialpedagog ser på muligheten for gjensidig samarbeid og påvirkning av barnehagehverdagen. Hvem har ansvaret for at barnet får en barnehagehverdag tilpasset sine behov?

Barnehagen skal gi alle barn i barnehagen et tilpasset og tilrettelagt pedagogisk barnehagetilbud (Kunnskapsdepartementet, 2017 s 40). Videre i rammeplanen står det at «barnehagen skal sørge for at barn som mottar spesialpedagogisk hjelp, inkluderes i barnegruppen og i det allmennpedagogiske tilbudet» (Utdanningsdirektoratet, 2017 s 40). Veilederen for spesialpedagogisk hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2017) sier at det kan være vanskelig å skille mellom spesialpedagogisk hjelp og et individuelt tilpasset og likeverdig ordinært tilbud. Et ordinært tilbud skal være rettet mot alle barn, men skal også ha blikket rettet på det enkelte barnet. I utsagnene til mine informanter tolker jeg det slik at de egentlig er enige om at det er både spesialpedagog, pedagogisk leder og de øvrige ansatte som har ansvaret. Det kan se ut som det er uklare grenser mellom fagene og det er forskjell på hvordan de tolker lovverket og sine ansvarsområder. Befring & Tangen (2012 s 594 – 609) sier at i praksis er det flytende grenser mellom det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske. Videre står det at det kan være fint hvis grensene mellom det spesialpedagogiske og allmennpedagogiske blir lite synlig. Dette tolker jeg dit hen at vi er på rett vei for å inkludere barnet. Det kan se ut som spesialpedagog og pedagogisk leder ikke har kommunisert og reflektert nok over hva som er barns beste. En informant (spesialpedagog) sier at «man er avhengig av at pedagogisk leder og de øvrige ansatte på avdelingen er villig til å arbeide til barns beste». Barns beste er nedfelt i Barnekonvensjonen art. 3 (1 -3). Der står det at alle handlinger som berører barn, både av offentlige og private velferdsorganisasjoner, domstoler, administrative myndigheter eller lovgivende organer skal være til barnets beste. Partene påtar seg å sikre barnet den beskyttelse og omsorg som er nødvendig for barnets trivsel (Menneskerettsloven, 1989 art. 3). Profesjoner som jobber med barn på oppdrag fra det offentlige, må arbeide slik at barnets beste er styrende, selv om det kommer i konflikt med foreldre og andres interesse (Eriksen, 2014). Prinsippet om barns

beste er også hjemlet i barnehageloven kapitel 2, § 3, 4.ledd «*i alle handlinger og avgjørelser som gjelder barn i barnehagen, skal hva som er best for barnet, være et grunnleggende hensyn*» (barnehageloven, 2006).

En annen informant påpeker at det blir vanskelig å samarbeide og ta felles ansvar når ikke alle ansatte har fått tilgang til informasjon om barnet. Dette kan ses ut fra utsagnet som: «*jeg er opptatt av at alle på avdelingen skal ha tilgang til informasjon om barnet*». I rammeplanen fra 2006 står det under kapitel 4.

«Dokumentasjon knyttet til enkeltbarn kan nyttes i tilknytning til samarbeid med hjelpeinstanser utenfor barnehagen når dette skjer i samarbeid og forståelse med barns foreldre/foresatte. Dersom det skal settes opp spesifikke mål for enkelt barn, må dette ha en begrunnelse, og målene må settes i samarbeid med foreldrene og eventuelt samarbeidsparter utenfor barnehagen. Denne typen dokumentasjon er underlagt taushetsplikt» (Kunnskapsdepartementet, 2006 s49 -50).

Dette punktet er kraftig endret i rammeplanen som ble gjeldende fra 1. august 2017

«Vurderinger om barnegruppens og enkeltbarns trivsel og allsidige utvikling skal dokumenteres når det er nødvendig for å gi barnegruppen og enkelt barn et tilrettelagt tilbud. Det kan gi grunnlag for å tilpasse og videreutvikle det pedagogiske arbeidet» (Utdanningsdirektoratet, 2017 s39).

Taushetsplikten til barnet er tatt bort i Rammeplanen i 2006 og står ikke nevnt i Rammeplanen i 2017. I sin rapport skriver Liv Susanne Bugge (2000) at det finnes lite forskning på taushetsplikt i barnehagen, det er heller snakk om etikk i utdanningssektoren. Det finnes ingen yrkeskodeks for barnehagelærere eller lærere, slik som det for eksempel gjør i barnevernet. Yrkeskodeks er et sett med regler profesjonen selv har laget. Bugge (2000) mener at hadde barnehagelærere fått yrkeskodeks ville dette hevet statusen til yrket (Bugge, 2000). For å få lov til å dele planer og informasjon om barnet må man ha foreldrenes samtykke.

Det er ingen lov som sier at man må utarbeide planer for barn med spesialpedagogisk hjelp. Barn i barnehagen er under opplæringspliktig alder og har derfor ikke noe krav om individuell opplæringsplan for spesialpedagogisk hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det

er anbefalt at barnehagen utarbeider en IOP/IUP (individuell opplæringsplan / Individuell utviklingsplan) etter sakkyndig vurdering fra PPT (psykologisk pedagogisk tjeneste). Nilsen (2014, s 32 – 55) mener det er enkelte kriterier som bør være med i IUP. Den bør utarbeides slik at det blir et godt arbeidsverktøy for personalet. IUP må harmonere med barnehagens årsplan og fagområdene i rammeplanen og den må ta hensyn til hverdagsaktiviteter i barnehagen. Barnet, foreldre og PPT bør være med i utformingen av målene der barnets behov må stå i sentrum. IUP bør inneholde barnets styrker og interesser, barnets utviklings behov når det gjelder språk, samspill og emosjonelle påvirkninger. Målene må være realistiske og konkrete. I tillegg er det viktig at barnet føler tilhørighet og at det får delta i fellesskapet. Barn med behov for spesialpedagogisk hjelp skal på lik linje med andre barn i barnehagen inkluderes og ha rett til medvirkning på sin egen hverdag (Nilsen, 2014 s 32 – 55).

I veilederen for spesialpedagogisk hjelp (2017) står det at det kan være hensiktsmessig å lage en plan for den spesialpedagogiske hjelpen. Innholdet bør være knyttet til omfang og organisering. Det bør også konkretiseres hvem som skal utføre hjelpen (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Hvis alle ansatte på avdeling får innsikt i mål og metoder, øker sannsynligheten for at tiltakene virker. For å evaluere tiltakene og arbeidsmåtene kan foreldre, spesialpedagog og de andre ansatte være med å evaluere om tiltakene er virksomme. Planen er dessuten med på å synliggjøre arbeidet som blir utført. Det blir også lettere for de andre ansatte å føle trygghet og eierskap til planene. De spesialpedagogiske tiltakene kan da bli en del av det helhetlige pedagogiske tilbudet til barnet (Sælen, 2021).

Det og forbedre organisasjonen, kan være hensiktsmessig. For å få til et helhetlig pedagogisk tilbud, må man jobbe i et team. De ansatte vil lære av hverandre hvis vi tar utgangspunkt i en lærende organisasjon. Deltagerne er i stadig utvikling og de ansatte vil tilegne seg ny læring. Det vil skje individuelt og kollektivt ved at den enkelte setter seg personlige mål, de ansatte må komme til en felles visjon og sette ord på den tause kunnskapen hver og en besitter. Når den enkelte har satt seg et mål, funnet en felles visjon og uttalt sin tause kunnskap. Kan man jobbe sammen kollektivt og lære av hverandres fag for nå den felles visjonen. Dette igjen vil påvirke hele teamet og det vil skje en kompetanseheving i hele

teamet. Det vil si at alle har vært med på å sette målene og bør ha eierforhold til disse. Det er derfor mer sannsynlig at de får mer motivasjon til å jobbe for å nå disse målene sammen (Senge, 2004).

Alle mine informanter sier at det finnes planer som IOP eller IUP til barna som har spesialpedagogisk hjelp. Det er forskjellig hvem som har ansvaret for å utarbeide målene i planene. Ut fra kriteriene jeg ser skal være med i en IUP /IOP, virker det som at spesialpedagogen må ha stor kunnskap om lovverket til barnehager, hvis de skal lage planene alene. De må ha kunnskap om barnehageloven, rammeplanen, årsplanen til barnehagen og planene til avdelingen. Jeg mener derfor det vil være hensiktsmessig og utarbeide disse planene i samarbeid med pedagogisk leder.

Noen barn har utfordringer som det må tas tak i, utfordringer som har stor betydning for utvikling og samhandling med andre barn i barnehagen. Ofte opptrer det flere utfordringer samtidig og disse utfordringene kan ikke tas tak i hver for seg. Det krever ekstra tilrettelegging blant annet fra et godt tverrfaglig samarbeid (Mld. St. 6, 2019 -2020).

Når en av mine informanter sier at *«pedagogisk leder har ansvaret for det allmennpedagogiske, mens spesialpedagogen har ansvar for den helt konkrete spesialpedagogiske treningen»*, tolker jeg slik at det kan dreie seg om rolleforventning.

En rolle er et sett av forventninger som er knyttet til stilling eller funksjon. En rolle forutsetter en posisjon som det er knyttet forventninger til. Det er en rollespesifikk atferd som rolle innehaver utfører. Når det gjelder tverrfaglig samarbeid vil samarbeidspartnere stille forventninger til hverandre om rollens innhold og utforming. De vil også stille forventninger til sin egen rolle (Lauvås & Lauvås, 2004). Både pedagogiske ledere og spesialpedagoger kan sies å ha en sosial rolle. Det vil si at personene har en sosial posisjon, relatert til andre personer innenfor det samme sosiale systemet. Barnehagen kan ses på som et slikt system, der pedagogisk leder og spesialpedagogen må jobbe sammen for at barnet skal ha de beste forutsetningene for god utvikling og et godt psykososialt miljø.

Vi kan se på dette som et mikrosystem der personer møtes og påvirkes av andre mennesker (Bronfenbrenner, 1979). Pedagogisk leder, de andre ansatte og spesialpedagogen må ha en relasjon med de man skal samhandle med. Alle har en rolle i samarbeidet og man har

forskjellige roller i ulike settinger, dette kaller Bronfenbrenner (1979) rolleforventning. I et mikrosystem påvirker alle hverandre. Vi kan se på spesialpedagog og pedagogisk leder som et mikrosystem også kan vi se på de andre ansatte og barna som et mikrosystem. Når to mikrosystemer jobber sammen, vil disse møtes i et mesosystem. Det vil si at alle som er med i et mesosystem er med på å påvirke hverandre og disse igjen bindes sammen. I et mikrosystem møtes personer og påvirkes av andre. (Bronfenbrenner, 1979). Pedagogisk leder, de andre ansatte og spesialpedagogen må ha en relasjon med de man skal arbeide sammen med.

Rammeplanen for barnehager (Utdanningsdirektoratet, 2017) sier noe om verdigrunnlag, formål, innhold og arbeidsmåter. Det legges klare føringer på hva som er personalets oppgaver. Det ligger føringer for hvordan man skal arbeide med de ulike fagområdene. I rammeplanen (s 40) står det at det allmennpedagogiske tilbudet skal tilpasses barnets behov og forutsetninger. Dette gjelder også når barn har behov for ekstra støtte. Det er barnehagens plikt å sørge for at *«barnet tidlig får den sosiale og pedagogiske og/eller fysisk tilretteleggingen som er nødvendig for å gi barnet et inkluderende og likeverdig tilbud»* (Utdanningsdirektoratet, 2017 s 40). Det kan derfor sies at det er alles ansvar og legge til rette slik at alle barn på avdelingen i barnehagen har det bra og når sitt utviklingspotensial.

9.2 Utføre de spesialpedagogiske tiltakene etter veiledning fra meg.

Forsknings spørsmålet er hvordan man organiserer den spesialpedagogiske hjelpen på avdelingen. Hvordan man legger til rette for samarbeidet om den spesialpedagogiske hjelpen til barnet.

Veiledning er en forutsetning for godt samarbeid, sier mine informanter. Det er spesialpedagogen som sitter på kompetansen om de spesialpedagogiske tiltakene som fungerer for barnet. Det er derfor naturlig at det er spesialpedagogen som veileder pedagogisk leder og det øvrige personalet. Pettersen og Løkke (2004) har satt opp noen punkter som definerer formål og hensikten om hvorfor vi veileder. Veiledning skal være med å bidra til læring, utvikling og vekst for den som skal veiledes. Videre skriver de at veiledningen skal være med på å heve kompetansen, slik at den veiledede skal kunne utføre oppgavene på en god måte. Veiledningen skal være med på å sette den som blir veiledet til å føle mestring og få en handlingskompetanse i forhold til oppgaver, utfordringer og

problemer. En av mine informanter sier at for å få til et godt samarbeid og for å utføre en felles strategi for den spesialpedagogiske hjelpen, må pedagogisk leder veiledes. Pedagogisk leder får da i oppgave å veilede de øvrige ansatte. «*Veiledning skal bidra til at den veiledede ser og finner fram til handlingsalternativer og / eller at hun eller han evner eller får mot til å handle på en ny måte*» (Pettersen og Løkke, 2004 s 39). Når pedagogisk leder sier hen hadde et godt samarbeid med spesialpedagog, ved at pedagogisk leder veiledet spesialpedagogen til at det kanskje hadde vært bedre for barnet å være inne på avdelingen i stedet for en- til en, for å få sosialtrening også. Tolker jeg det slik at spesialpedagogen i dette tilfelle fikk et annet handlingsalternativ som ble til det beste for barnet og for avdelingen. En veiledningsform som Skagen (2013) kaller for didaktisk veiledning kan være en aktuell form for veiledning mellom partene i barnehagen. De langsiktige målene for veiledningen er at veiledningen har en pedagogisk kjerne. Den pedagogiske kjernen er læring av kunnskap og ferdigheter, profesjonell utvikling og personlig kunnskap. Dette blir da en stimulering av kunnskapsutvikling av alle de ansatte (Skagen, 2013). Det vil si at alle ansatte på avdelingen som har barn med spesialpedagogisk hjelp, får kunnskap om tilretteleggingen som er spesifikk for barnet. Kunnskap er med på å trygge ansatte og de vil derfor føle mestring i jobben. En av informantene mine beskriver det slik: «*med faglig begrunnelser og forståelse fra de ansatte pleier det å gå veldig bra*» å samarbeide etter veiledning. En annen skriver: «*ved å veilede personalet til forståelse av barnets behov, har det ikke vært noen utfordring*». Det er veiledes jobb og ta med relevant kunnskap inn i veiledningen. Mottaker av veiledningen er alltid den som fortolker innholdet og tillegger det sin betydning. Når det gjelder veiledning er det ingen som garanterer hvordan utfallet blir, fordi resultatet av læringen ikke kan måles eller vurderes (Skagen, 2014). Noen av informantene mine synes det kan være vanskelig å veilede personalet. De sier det er lettere å få til når barnet har en fast assistent. Det er også en informant som sier at personalet ikke mottagelig for nye tanker og innspill. Sælen (2021) kaller dette for at de er «husblinde». Det betyr at de mener at det de gjør er bra nok. For at den spesialpedagogiske hjelpen skal komme barnet til gode er det viktig at barnehagen stiller med nysgjerrighet og åpenhet (Sælen, 2021). Ødegård et.al (2017) kaller veiledningen for profesjonsfaglig veiledning. De retter denne typen veiledning direkte mot barnehagen. I barnehagen er det problemløsning, felles meningsskapning og kritisk tenkning som er de viktigste pedagogiske tenkemåtene. De sier videre at barnehagen har mandat og oppgaver de skal forvalte. Dette gjelder alle som jobber i barnehagen.

Pedagogisk leder har en faglig plattform som er kunnskap om barns sosiale, kognitive og språklig kompetanse. De har også kompetanse om hvordan observasjon og samtale kan brukes for å bli kjent med barn og grupper. Samtidig har de kompetanse i kommunikasjon, ledelse, planlegging og veiledning. Spesialpedagogen har spesiell kompetanse i å tilrettelegge for barn med særskilte behov, slik at de kan få det samme utbytte av barnehagetilbudet som de andre barna. Hvis veiledningen tar kompetansen til begge og veileder de øvrige ansatte, vil dette være med på å levere god barnehagekvalitet til alle barna i barnehagen. Alle barn trenger de samme grunnleggende tingene. Veiledningen må være med på å utforske handlingsrommet og å utøve profesjonelt skjønn (Ødegård et al. 2017). Dette er noe vi er vant til å gjøre i barnehagen, da ingen barn eller grupper er like og alle barn må behandles individuelt. I forhold til at det er lettere å veilede assistenter enn pedagogiske ledere kan det handle om makt. I alle relasjoner er det en form for ubalanse i maktforholdet. Det vil være ulikt hvordan makten kommer til uttrykk, og det kan bli brukt ulike strategier for å posisjonere seg blant ansatte. Ubalanse i maktuttrykket vil alltid være til stede og påvirke relasjonene mellom deltagerne (Ødegård et.al, 2017). Hvis vi ser på spesialpedagogen som er den som leder veiledningen, vil hen stå i en maktposisjon ovenfor assistenter. Det kan hende at pedagogiskleder kan utfordre denne makten og det kan hemme samarbeidet og gjøre at pedagogisk leder er vanskeligere og veilede.

I barnehagen er pedagogiske ledere stort sett i mindretall på avdelingene. Det vil si at pedagoger er i mindretall. En av informantene mine påpeker at dette kan være et problem. *«Det er pedagogiske ledere som må få med seg de andre i personalet på ulike tilpasninger og endringer og så videre, men der kan spesialpedagogen være en god støtte»*. Det handler altså om samarbeid. Det jeg i min oppgave velger å kalle tverrfaglig samarbeid.

Jeg ser på tverrfaglig samarbeid som samarbeid mellom minimum to fagdisipliner. Det vil si spesialpedagog som har sine ekspertområder og pedagogisk leder som har sine ekspertområder. Når disse fagdisiplinene jobber sammen, vil det ha innvirkning på de andre ansatte. Det vil si hvordan de jobber med barn som har særskilte behov. Definisjonen til Lauvås & Lauvås (2004) sier at det er et dobbelt formål med tverrfaglig samarbeid. Tverrfaglig samarbeid er interaksjon mellom representanter fra ulike fag. Det ene formålet med samarbeidet er å sikre kvaliteten i arbeidet. Slik blir kompetansen maksimalt utnyttet. I dette tilfelle må man se hva de ulike yrkesgruppene er spesialister på. For å få kompetansen

maksimalt utnyttet må pedagogisk leder ha søkelys på det som barnehagelærere er best på. Det vil si å se hele barnegruppa under ett. Ha fokus på planer som er så frie / løse i formen at de kan tilpasses hvert enkelt barn. Planer som kan tilpasses barna som har særskilte behov. Spesialpedagogen på sin side, har kunnskap om hva som skal til for at barn med særskilte behov får utnyttet potensialet sitt på best mulig måte. For å utvikle dette samarbeidet på best mulig måte kommer det andre formålet til Lauvås & Lauvås (2004) som er å utvikle et felles kunnskapsgrunnlag. Dette vil føre til stimulering til faglig utvikling.

Når man samarbeider er det en prosess der de forskjellige yrkesgruppene som jobber i barnehagen utveksler tanker, ideer og meninger. Når informanten min sier at «*vi hadde et godt samarbeid og vi sa at vi ønsket at spesialpedagogen skulle jobbe inne på avdelingen i små grupper, slik at barnet også fikk sosial trening*». Dette tenker jeg er et godt samarbeid. Pedagogisk leder ser barnet gjennom hele dagen, mens spesialpedagogen ser barnet tildelte timer. Willumsen (2009 s 16 -30) sier at diskusjon og refleksjon rundt barnets behov er viktigst i tverrfaglig samarbeid. Det er slik man kommer frem til målene man har satt for barnet. Dette igjen kan skape ny kunnskap. Eksempelet over viser at samarbeidet fører til ny kunnskap hos spesialpedagogen og sammen med pedagogisk leder og de øvrige ansatte, har de satt barnet i sentrum.

9.3 Men det er jo bare en dråpe i havet.

Forskningsspørsmålene er hvordan organiseres de tildelte spesialpedagogiske timene til barn med særskilte behov og hvordan inkluderes barnet i resten av barnegruppen.

Det er PPT (pedagogisk-psykologisk tjeneste) som utarbeider en sakkyndig vurdering og kommunen fatter vedtak om spesialpedagogisk hjelp. PPT utreder omfanget av behovet om spesialpedagogisk hjelp til barnet. Omfanget skal oppgis i timer med spesialpedagog. PPT må ta stilling til hvem som skal gi hjelpen og hvordan den skal organiseres.

Spesialpedagogisk hjelp kan organiseres på forskjellige måter. Den spesialpedagogiske hjelpen kan gis til barnet individuelt eller i en gruppe. Det viktigste i den spesialpedagogiske hjelpen er at tiltaket skal støtte barnets trivsel og helhetlige utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Det er forskjell på hvordan spesialpedagogene velger å organisere de tildelte timene. Noen har en- til en og noen velger smågrupper og noen er inne på avdeling sammen med de andre barna. Hvordan timene skal organiseres skal stå i sakkyndig vurdering som kommer fra PPT.

Blant mine informanter kan det ut som de fleste vil at barnet med særskilte behov skal inkluderes i barnegruppa. Det kan tolkes slik at det her kan dreie seg om kommunikasjon. «Spesialpedagogen jobbet en-til en i starten og etter hvert var hen på avdeling også, i hvert fall med mindre grupper», «Spesialpedagogen har ofte sitt eget opplegg en- til en uavhengig hva vedtaket sier». Batesons (1904 – 1980) har fokus på relasjoner. Erfaringer er subjektive, og det finnes mange måter å forstå virkeligheten på. Som profesjonelle yrkesutøvere vil vi forstå situasjoner på ulike måter. Det kan være at pedagogisk leder som ser barnet gjennom hele dagen, har en annen oppfatning enn spesialpedagogen som kun ser barnet i de tildelte timene med spesialpedagogisk hjelp.

I veilederen Spesialpedagogisk hjelp (2017) står det

«Dersom barnet går i barnehage, bør PP-tjenesten i tillegg vurdere om det er mulig å gi barnet spesialpedagogisk hjelp uten å ta det ut av barnegruppen. Barnet bør ikke unødvendig tas ut av fellesskapet. Barnets beste skal være et sentralt moment i PP-tjenestens vurdering» (Utdanningsdirektoratet, 2017 s 19).

Tangen (2019 s 188 – 614) peker på at spesialpedagogikken havner i et dilemma, da den på den ene siden skal ivareta barnets rett til spesialpedagogisk hjelp, samtidig skal iverksette hjelpen som styrker det sosiale fellesskapet.

Inkluderingsbegrepet står sterkt i barnehagen. Mangfoldet av barn i barnehagen er større enn noen gang, fordi 93,4 % av alle barn i Norge mellom 1 og 6 år går i barnehagen (SSB). 3,6 % av disse får spesialpedagogisk hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2022). I tillegg kommer de barna som har ekstraressurser til styrket tilbud til førskolebarn, såkalt tilretteleggingsmidler som står i § 37 i barnehageloven. «Kommunen skal sikre at barn med nedsatt funksjonsevne får et egnet individuelt tilrettelagt barnehagetilbud» (barnehageloven, 2005).

NOU – 2009:18 nevner at det kan være vanskelig med inkluderingsbegrepet. Blant annet fordi det er ulike oppfatninger og forståelse av regelverk. Videre står det at kompetansen på det spesialpedagogiske og allmennpedagogiske er for dårlig i barnehager (NOU – 2009:18).

Nordahl et al. (2018) sier at inkluderingen i barnehagen kan bli bedre. Dette skjer når barnehagen tar ansvar for alle barna inkludert de som har særskilte behov.

Inkludering kan ikke ses på uten å ta opp spørsmålet om mangfold. Hvert menneske er unikt og det som kan sies å være det allmenne hos menneskene er egentlig bare en annen måte å være menneske på (Arnesen, 2012). Mangfold kan også vise til ulikheter som er samfunnskap og som kan føre til kulturelle, sosiale og historiske perspektiv. For eksempel barn med nedsatt funksjonsevne, barnevernsbarn, barn fra ressursvake hjem også videre. Dette sier lite om hvilke behov barnet har. I rammeplanen for barnehage (2017) står det under kapitlet mangfold og respekt:

«..barna skal få oppleve at det finnes mange måter å tenke, handle og leve på. Samtidig skal barnehagen gi felles erfaringer og synliggjøre verdien av fellesskap. Barnehagen skal vise hvordan alle barn kan lære av hverandre og fremme barns nysgjerrighet og undring over likheter og forskjeller. 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». «..barnehagen skal bruke mangfold som er ressurs i det pedagogiske arbeidet og støtte, styrke og følge opp barna ut fra deres egen kulturelle og individuelle forutsetninger» (Utdanningsdirektoratet, 2017 s 9)

Det vil si at barn med særskilte behov kan og skal være en ressurs for barnegruppa. Barna skal støttes, styrkes og følges opp ut fra deres egne forutsetninger og behov. Dette gjelder alle barn i barnehagen. Barna skal stimuleres til å få en positiv selvoppfatning (Tangen, 2019 s 168 – 193).

Barnet oftere blir tatt ut av fellesskapet der spesialpedagogen er ansatt utenfor barnehagen (Nordahl et.al, 2018). Det er forskjellige måter spesialpedagogene er organisert på. Enkelte kommuner har ressursteam, der fagkompetansen er samlet på ett sted. De blir deretter sendt ut til de barna som trenger det. Fordelen med en slik måte å organisere på er at det er mye fagkompetanse som er samlet på ett sted og spesialpedagogene kan da dra nytte av kollegaens kompetanse og kompetansen blir ledet ut i barnehagene der det er behov. Dette kalles gjerne ambulerende sosialpedagoger (Wendelborg, 2015). Ulempene med denne organiseringen er at det kan være vanskelig å føle tilknytning til avdelingen og dialogen kan bli vanskelig. Noen barnehager har ansatt en spesialpedagog i den enkelte barnehagen,

dette kan føre til bedre nærhet til barnet og barnehagen slik at kompetansen følger barnet (Nordahl 2018, Wendelborg, 2015). Dette gir også spesialpedagogen større mulighet for å jobbe systemisk med barnehagen. Som igjen kan føre til bedre inkludering og god dialog med de øvrige ansatte.

En informant sier: «*jeg opplevde mange ganger at pedagogisk leder, mente det holdt med de timene jeg var der, men det er jo bare en dråpe i havet*». Urealistiske forventninger fra barnehagen kan komme av at de andre ansatte har en manglende forståelse for hva spesialpedagogisk arbeid er. Det kan være viktig å avklare forventninger på forhånd og informere om mulige spesialpedagogiske metoder som kan benyttes. Ved å bruke veiledning som en kommunikasjonsmetode til barnehagen og barnets foreldre, kan man gi de mulighet til å få en forståelse av hva spesialpedagogisk arbeid er og løse opp i fastlåste konflikter. Målet med veiledningen kan være å få øye på nye løsninger (Sælen, 2021).

En inkluderende pedagogikk kan for eksempel handle om hvordan man setter sammen lekegrupper, fordeling av ansatte, ute og inne. Det kan dreie seg om at alle skal ha noen å leke med. Barnehagen har ansvaret for å støtte alle barn til å mestre hverdagen og mulighet til å bli inkludert i fellesskapet. For at barn skal føle seg inkludert er det viktig at barnet er med på felles opplevelser og får være med i lek.

Alle mennesker har rett til deltakelse i et fellesskap. Barn har et grunnleggende behov for kulturell og sosial tilhørighet, dette er beskrevet i salamancaerklæringen (1994) (Mørland, 2006). Alle barn skal kunne delta ut fra sine forutsetninger, når det blant annet gjelder sosialkompetanse, friluftaktiviteter og utelek. Mørland (2006) mener inkludering ikke behøver å bety at alle skal behandles likt, men det skal være med respekt for ulikhet. Barn kan falle på utsiden av barnefellesskapet og det kan være mange ulike årsaker til dette. Det kan for eksempel være barn som trenger ekstra støtte til læring og utvikling. Hvis man tilrettelegger godt, kan dette være barriereremmende. Hvis oppleggene bli tilpasset barnet og barnegruppa er dette med på å få en helhetlig tilnærming som fører til sosial interaksjon med andre barn. Inkludering kan også ses på som at barn skal behandles likeverdige. Tetzner & Hesselberg (2016) sier at «*likeverd innebærer at barnet har de samme rettigheter til å nå egne mål som de andre elevene har for å nå klassens mål*» (Tetzner & Hesselberg,

2016 s 145). Dette gjelder også i barnehagen, selv om det ikke er læringsmål i barnehagen, er det mål som skal oppnås i barnets utvikling.

Sælen (2021) sier at barnehagelæreren har et profesjonsetisk ansvar for samfunnsmandatet til barnehagen. Det å legge til rette for deltagelse i lek og samhandling med andre barn. Det betyr at det må gjøres noe med systemet rundt barnet i stedet for ensidige individuelle tiltak (Sælen,2021).

Begrunnelsen for at barn får spesialpedagogisk hjelp er individrettede, men det er ingen barn som er isolerte enheter (Tetzchner & Hesselberg, 2016). Pedagogisk psykologisk arbeid som er begrunnet ut fra barnets behov fører nesten alltid til utredning av barnets evner og egenskaper. Det kan også inneholde utredninger av systemet. Tiltakene skal utføres i en barnegruppe, med de faglige og menneskelige ressursene som er tilgjengelige. Uansett hva som står om tiltakene i vedtaket, blir ikke tiltakene bedre enn de rammene som finnes i barnehagen (Tetzchner & Hesselberg, 2016).

Noen av mine informanter ser ut til å jobbe en- til en, eller ville helst ha jobbet en til en. *«jeg skulle ønske jeg kunne jobbe en- til en, men det kan jeg jo ikke på grunn av inkludering»*. *«Det er ikke alle som har rom, slik at man kan jobbe en- til en»* Dette mener jeg handler om den organisatoriske delen av avdelingene i barnehagen. Tiltakene som blir satt i gang for barn i barnehagen skal bidra til bedre mestring og utvikling. Det er viktig at barnet får tro på egne evner. Trivsel er også viktig for utviklingen til barnet. For at barnet skal få best mulig utbytte av tiltakene som settes inn, handler det blant annet om å utvikle seg gjennom sosial deltagelse med andre. Grunner som kommer frem for å jobbe en-til en kan være at nytten av fellesskapet blir ofte satt opp mot behovet for spesialisert opplæring og gjerne i fellesskap med andre barn som trenger ekstra oppfølging. Det vil si at det blir en liten gruppe, der alle har behov for ekstra oppfølging. En belastning for de andre barna i gruppa er også en årsak som oppgis som grunn for segregering. Inkludering handler også om tilhørighet (Tetzchner & Hesselberg, 2016).

I lærerprofesjonens etiske plattform er det nedfelt at *«...alle barnehagebarn og elever har rett til medvirkning. De skal ha frihet til å treffe egne valg innenfor felleskapets rammer»* (Utdanningsforbundet, 2015). Dette gjelder barn med og uten særskilte behov. Det vil si at tilknytning til sosial interaksjon er viktig for barns utvikling. Dette handler om etikk. Når et

barn har tiltak vil det alltid være verdi- og etiske vurderinger som blir tatt på barnets vegne. Enten ved at foreldrene eller de ansatte i barnehagen tar valget for barna.

Når man tar barna ut fra barnegruppa kan det føre til en form for segregering. Et godt spesialpedagogisk og allmennpedagogisk arbeid er ifølge Tetzcher og Hesselberg (2016) å legge til rette for gode muligheter for sosial deltagelse, samtidig som man kan utvide utviklingsmulighetene. Et godt valg for barnet er at valget er tatt til det beste for barnet. Valgene vi tar vil kunne realisere ulike verdier, som i skolen blir omtalt som faglige verdier, men i barnehagen blir omtalt som god utvikling og sosial tilhørighet. *«Etikken kan ikke alltid bestemme valget, men etisk bevissthet bidrar til at de verdiene som realiseres, i størst mulig grad er i tråd med de profesjonets retningslinjene, og i å forebygge overskridelser»* (Tetzner & Hesselberg, 2016 s 261) Min informant kan ha lagt denne tankegangen til grunn da hen sier:

«organiseringsdelen (individuell plan) tar også for seg hvordan det spesialpedagogiske arbeidet skal utføres, på avdeling eller gruppe, med en grunnleggende tanke på inkludering».

En annen informant tolker jeg også dit at hen har dette som grunntanke, men hen synes det er lettere å jobbe en- til en: *«...men det kan jeg ikke utfra en inkluderende tanke».*

Et svar fra min informant er:

«det viktigste av alt er at de som jobber rundt barnet får til et godt samarbeid, slik at de drar i samme retning. De må kjenne til tiltaksplanen og vite hva akkurat dette barnet har behov for». En annen sier:

«de barna som har assistent store deler av oppholdstiden i barnehagen, har svært godt utbytte av at alle på avdelingen kjenner til målene og behovene barnet har, slik at de mestrer og at det er flere ansatte involvert og de ikke blir avhengig av en person».

De to utsagnene mener jeg har en sammenheng om at alle ansatte må jobbe sammen for å få til en endring. Vi lærer av hverandre og trenger sosial interaksjon med andre. Alene er det ingen som greier å få til en kontinuitet på arbeidet. Utsagnene peker på at det må være en kontinuitet for at måloppnåelsen i individuell opplæringsplan skal komme. Det viser også

utsagnet fra min informant om «*det er bare en dråpe i havet*», med det mener hen at de timene spesialpedagogen arbeider spesifikt med et enkelt barn, ikke er nok og utgjør ikke nok for at målene skal nås. Det er selvfølgelig avhengig av hva barnet skal trene, øve eller lære og det er avhengig av hvilken type funksjonsnedsettelse barnet har. Et eksempel på dette kan være hvis det er en emosjonellvanske eller samspillsvanske. Det er da viktig at de ansatte følger med for å være i forkant av episoder som kan oppstå. Et barn kan ikke øve på dette kun når spesialpedagogen jobber med tildelte timer.

9.4 planer

Det er to av ti av informantene mine som ikke har en form for individuell plan (IP) eller en individuell opplæringsplan (IOP) eller en individuell utviklingsplan (IUP). Det er ingen krav til dette i barnehageloven. Mørland (2006) sier at når det skal skrives det hun kaller en IOP (heretter kalt plan) er det naturlig at spesialpedagogen tar hovedansvaret for dette. Det skal skje i samarbeid med foreldre. Barnet skal ha rett til medvirkning. I rammeplanen (utdanningsdirektoratet, 207) står det at barnet har rett til medvirkning i sin egen hverdag, det skal kunne gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet. Barnehagen skal være bevisst på barnas ulike uttrykksformer, også de som ikke har talespråk. Planen skal gjøres kjent for alle ansatte på avdelingen, både pedagogisk leder, styrer og øvrige ansatte har ansvar for å få til en helhetlig plan for barnet. Involvering er også viktig i forhold til inkludering, og når alle ansatte er med på utformingen av planen, vil de føle på et ansvar for den (Mørland, 20016).

I prop. 100 L (2020 – 2021) ble det drøftet om barnehageloven skulle inneholde et punkt der barnet fikk rett til individuell plan. Departementet fant ikke grunnlag for å lovfeste dette. Det fordi barnehagen skiller seg vesentlig ut fra andre helsetjenester. Det er slik at alle barn har rett til å gå i barnehage, uavhengig om de har særskilte behov. Helsedirektoratet mener, slik jeg tolker det at de mener det er behov for lovfesting av en plan. De synes det er u hensiktsmessig at barnevern og NAV skal bruke individuell opplæringsplan, mens opplæringssektoren der stort sett alle barn går, ikke behøver en plan. Oslo kommune mener det samme, at barnehage, skoler og pedagogisk psykologisk-tjeneste (PPT) har et selvstendig ansvar for å bidra til utarbeidelse av en plan. Stat.ped mener også at opplæringssektorens rolle i arbeid med individuell plan bør tydeliggjøres. Askøy kommune mener det ikke er satt av tid til å utarbeide en slik plan, så de mener det kan bli vanskelig (Prop 100 (2020 – 2021),

s102 – 104). Det er med andre ord noen som mener det bør på plass en lov, der barnet får en individuell plan, men regjeringen mener det ikke er behov. Begrunnelsen slik jeg tolker det er at barnehage, skole og PPT kan ta kontakt med andre velferdstjenester hvis de ser behov for å utarbeide en individuell plan, med samtykke fra foreldre eller barnet/eleven.

Det ser allikevel ut for meg som de fleste barnehager bruker en eller annen form for plan der målene for barnet er utarbeidet. Det som er kravet ifølge veilederen for spesialpedagogisk hjelp (utdanningsdirektoratet, 2017), er at det må skrives en årsrapport. I veilederen står det også at det kan være hensiktsmessig å utvikle en plan for det spesialpedagogiske arbeidet, knyttet til hva hjelpen skal inneholde, omfanget og organisering av hjelpen (utdanningsdirektoratet, 2017).

9.5 som oftest fem minutter nå og da.

Forskningsspørsmålet her er hvordan det er satt av tid til samarbeid. Møter krever tid, det å kommunisere på en god måte krever tid, det å samarbeide krever tid og det å veilede krever tid. Dette er tid som mine informanter sier de bruker fritiden sin på, de tar litt før og etter at arbeidsdagen er over. De tar tid fra planleggingstiden til de pedagogiske lederne. Pedagogiske ledere har fire timer i uka til disposisjon, der for- og etterarbeid skal utføres. Riktig nok er det minimum fire timer, men det er sjelden det er tid til noe mer. Rambøll (2019) har laget en rapport for KS (FOU – prosjekt nr.184005) som tar for seg praktiseringen av barnehageavtalen SF 2201. Begrepet plantid er den tiden pedagogisk ansatte i barnehagen har til rådighet for utviklingsarbeid, planlegging av pedagogisk aktivitet, samt for- og etterarbeid tilknyttet dette. I tillegg kommer planlegging av foreldresamtaler, henvisninger til pedagogisk psykologisk-tjeneste, tilrettelegging for alle barn, dokumentasjon på det som gjøres opp mot rammeplanen, forberedelser til møter, faglig oppdatering, listen er ikke fullstendig. Det er lite uenighet om hva plantiden skal brukes til. Tilnærmet samtlige styrere mener at samarbeidet og erfaringsdeling mellom pedagogene hever kvaliteten. Det er svært få som setter inn vikarer i plantiden. Plantiden tas stort sett ut mens barna er ute eller sover. Flere mener kvaliteten ikke er så god når det er personal borte fra avdelingen. Det betyr at kvaliteten er dårlig en dag hver uke, hvis avdelingen for eksempel har 15 barn. Pedagognormen sier det skal være en pedagogisk leder pr 14.barn. Ett barn over 14, utløser et årsverk til pedagogisk leder. Hvis man da sier at det er to pedagogiske ledere på en avdeling, så blir samarbeidstid vanskelig, for da blir to ansatte borte fra avdeling og

kvaliteten der etter. Nesten alle mine informanter sier det er vanskelig med samarbeidstid, men alle ser viktigheten av det.

Lauvås & Lauvås (2004) sier at det er nødvendig med tverrfaglig samarbeid, det er en effektiv ressursutnytting. Hvis fagene jobber uavhengig av hverandre kan dette medføre at mål ikke oppnås. De påpeker også at tiden er det vanskeligste med samarbeidet. Det er ikke nok tid satt av fordi dette ikke ses på som produktivt. De mener det ikke er noen annen vei å gå enn å sette av tid for å ivareta barnet og sikre kvaliteten i arbeidet (Lauvås & Lauvås, 2004).

Rambøll (2011) har kartlagt spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Der kommer det frem at en konsekvens av for liten ressurs til samarbeid og for et for lite vedtak om timer, går ut over de andre barna på avdeling og dette fører til dårligere kvalitet i barnehagen. St.mld 6 (2019 – 2020 s 78 – 84) sier at staten må sørge for å gjøre rammebetingelsene bedre for tverrfagligsamarbeid, men det er kommunene som har ansvaret. Når barn skal inkluderes i samfunnet kan ikke tverrfaglig arbeid bare rette mot enkelt individene. Det er nødvendig at profesjonene innad i den enkelte barnehage jobber sammen for å tidlig identifisere vansker og utfordringer før det er behov for tiltak (St.mld 6, 2019 – 2020 s 78 – 84).

Det ser ut som samarbeidet og tiden er lettere når barnet har en fast assistent. Hvis barnet har en fast assistent, er denne med på «jobb øktene» og får da tettere oppfølging av spesialpedagogen. I sakkyndig vurdering fra PP-tjenesten skal det være avsatt tid til veiledning, slik sett er det innenfor timene i vedtaket, men det er ikke lagt til noe tid i pedagogisk leders timer. Planleggingstiden til pedagogisk leder er som nevnt fire timer i uka. Disse timene skal brukes til blant annet tilrettelegging. Det kan være mulig at veilednings timer skal legges inn i denne tiden. Problemet er at det er mye som skal inn i de timene og det blir stort sett ikke satt inn vikar i disse timene.

9.6 Godt tverrfaglig samarbeid mellom instanser, hvor man anerkjenner hverandre.

Samarbeid er en sosial samhandling hvor det foregår et samspill mellom mennesker med ulike fag- og erfaringsbakgrunn (Martinsen m fl, 2014). «*Tverrfaglig samarbeid er interaksjon mellom representanter fra ulike fag, med et dobbelt formål*» (Lauvås & Lauvås, 2004 s 53). Det vil si at den faglige kompetansen er med på å sikre kvaliteten i arbeidet, og det skal utvikle et felles kunnskapsgrunnlag for å stimulere til faglig utvikling.

Pedagogisk leder har et viktig ansvar og en unik rolle i å skape rom for samarbeid mellom barnehagens ansatte og spesialpedagog. Det er behov for mer samhandling mellom barnehagen og spesialpedagog (Solli, 2017).

For at barnet skal ha en progresjon er det avhengig av at de ansatte jobber sammen og har en felles visjon eller kollektiv forståelse. Hvis man ikke jobber sammen, vil barnet ikke nå målene som er satt opp i for eksempel IUP (individuell utviklingsplan). Det er viktig at alle har et eierforhold til planene og at de avtaler hvordan de skal jobbe sammen slik at måloppnåelsen skal bli høyest mulig for barnet. Det er forskjellige måter å forstå målene på ut ifra hvilken profesjon og erfaring man innehar. For eksempel er det forskjell på assistenter og spesialpedagoger, men de skal forstå og føle eierskap til de samme planene. Derfor kan det være sentralt at alle ansatte på avdelingen får den samme veiledningen. Det er heller ikke en ulempe at kompetansehevingen styrkes, slik at kompetansen kan deles og alle får den samme forståelsen (Omdal & Thorød, 2021).

For at alle skal få den samme forståelsen og føle eierskap til planene er kommunikasjon viktig. Kommunikasjonsteorien til Bateson setter søkelys på relasjonene mellom menneskene. Vi vil forstå konteksten ulikt ut fra hvilke fagligkompetanse vi har, førforståelse samt våre holdninger og verdier (Jensen & Ulleberg, 2019). Det blir derfor viktig hvordan vi ser på barna med særskiltbehov, fordi holdninger og verdier vil påvirke hvordan vi jobber mot å nå målene i planen. Får å bli bevisst på våre holdninger og hvordan disse påvirker hverdagen til barna, må det settes av tid til veiledning og diskusjoner. En kommunikasjonsprosess har to hovedfunksjoner. Gi relevant informasjon til rette personer, i dette tilfelle fra spesialpedagog til de andre ansatte. Slik at faglig kunnskap innlemmes og beslutninger kan tas i fellesskap. Det andre er å få organisasjonen til å fungere som en sosial enhet (Lauvås & Lauvås, 2004). Det må settes av tid til å diskutere holdninger og verdier. Vi kan endre holdningene våre, ved ny kunnskap eller å reflektere over det vi erfarer og opplever. Ved å få likhet i hvordan vi betrakter barnet, vil forståelsen og eierforholdet komme barnet til gode. Ser vi på barnet i individuell/ medisinskforståelse vil vi sette søkelyset på individuelle problemer. Ser vi på barnet med en relasjonell forståelse vil vi se på konteksten og dette kan det avgjøre hvordan vi legger opp planene våre, slik at barnet kan inkluderes med de andre barna på avdelingen. Hvis alle ansatte blir bevisst på at hvordan vi legger til rette for barnet med særskilt behov, kan vi nærme oss hverandres holdninger.

For å styrke det tverrprofesjonelle samarbeide og sikre et varig kompetanseløft på det spesialpedagogiske feltet for de ansatte i barnehagen er kultur, kunnskap, kompetanse og kapasitet sentrale faktorer (Omdal & Thorød, 2021).

For at ressurser skal utnyttes effektivt og barnet få det beste tilbudet i barnehagen, må man samarbeide med andre fag. Det kan være pedagogisk psykologisk-tjeneste (PPT), barne- og ungdomspsykiater (BUP), helsesøster, barnevern, spesialpedagog og foreldre blant annet. Lauvås & Lauvås (2004) sier det kan være vanskelig å få etablert et tverrfaglig samarbeid fordi «*overgangen fra tegnebrett til virkeligheten er brolagt med kryssende særinteresser og perspektiver på selve virksomheten*» (Lauvås & Lauvås, 2004 s 18). Dette er også en av informantene min enig i, slik jeg tolker det.

«jeg synes det blir for mye ansvar overlatt til andre, det er vi som kjenner barnet best som kunne fått henvist rett til fysioterapeut og PPT og så videre, vi burde også få mere innsikt i hva som skal gjøres og hvorfor». En annen informant sier «*føler at jeg ikke har så mye jeg skulle sagt, det kommer fra høyere makter*» med det mener hen at hvis for eksempel pedagogisk psykologisk-tjeneste (PPT) sier hvordan man skal jobbe, så er det slik det blir, selv om pedagogisk leder ser at dette ikke er hensiktsmessig.

Midtlyng-utvalget (2009) sier at samarbeidet er svært viktig for koordineringen på tvers av sektorer og nivåer. Dette gjelder mest når barnet har behov for mer sammensatt hjelp og støtte. Videre sier de at det er mangel på samarbeidskompetanse blant de forskjellige instansene. Det nevnes at det er lite samarbeid på tvers og den ene vet ikke alltid hva den andre gjør. Kommunale tjenester kan enten hemme eller fremme samarbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2009). Dette omhandler organisering av den spesialpedagogiske hjelpen i barnehagen.

Når spørsmålet til mine informanter er hvordan man kan legge til rette for et godt samarbeid. Hva som skal til for at barnet kan få god måloppnåelse er informantene enige om at ressurser og tid er svaret. Et ønske er at det skal være en fast spesialpedagog i hver barnehage. En som kjenner rutineene og kan være med når barnet trenger ekstra støtte.

«Nok ressurser til planlegging, gjennomføring og evaluering». «*Nok ansatte for eksempel en spesialpedagog i hver barnehage, denne skal ha ansvaret for all henvisning og*

papirarbeid, planer og veiledning». «Tanken på å ha spesialpedagoger i barnehagen i stedet for å ha komprimerte timer i løpet av uka, kan være gunstig». «kommunene har tidligere hatt lavterskeltilbud om at vi spesialpedagoger er spes.ped kontakt i de barnehagene vi er i, det vil si at hvis det er bekymring knyttet til et barns utvikling, så kan jeg komme å observasjon (etter samtykke fra foreldre) og delta på møte i ettetid. Det er dessverre for lite ressurser til dette nå, så det er vanskelig».

Wendelborg et al. (2015) ser at enkelte kommuner har gått over til løsninger med ambulerende spesialpedagoger, dette for at det skal bli et godt faglig miljø og for å skape et godt tilbud til alle barn, tross begrensede ressurser. I undersøkelsen deres trekkes det også frem at det kan være vanskelig for spesialpedagogen å koble seg på de daglige gjennomføringene av tiltak. Undersøkelsene til Winsvold (2011) sier at samlokalisering er med på å fremme samarbeidet. Dette fordi det blir mer personlig og det styrker det faglige utbytte. Når det gjelder samarbeidet mellom spesialpedagog og pedagogisk leder, kan det være et poeng å ha en fast spesialpedagog i barnehagen, nettopp på grunn av dette.

Nordahl-rapporten (2018) sier at de utklasser seg to hovedstrategier i organisering av spesialpedagoger. Den ene måten er ambulerende spesialpedagoger, som er satt sammen i team. Den andre måten er der spesialpedagogene er ansatt direkte i barnehagen. Den første vil lede kompetansen til visse barnehager i kommunen og den andre innebærer at kompetansen følger barnet.

«Det eksisterer i dag et lite funksjonelt og ekskluderende spesialpedagogisk system for barn og unge med behov for tilrettelegging. Dagens spesialpedagogiske system er ekskluderende fordi organiseringen og innholdet fører til en manglende tilhørighet i felleskapet av andre barn og unge» (Nordahl et al. 2018 s7).

10. Oppsummering.

I denne studien har søkelyset vært på tverrfaglig samarbeid. Det er et lite brukt ord i barnehagesammenheng, men jeg mener at det kan brukes i barnehagen, fordi det er flere fag som jobber sammen. Søkelyset har vært på barns beste, inkludering og hvordan samarbeidet fungerer i barnehagen. Det er forholdsvis lite forskning på samarbeid mellom spesialpedagog og pedagogisk leder i barnehagen. Det er mye forskning på

spesialpedagogikk i skolen og på spesialpedagogikk i barnehagen, men da ikke på samarbeidet med de øvrige ansatte. Spesialpedagogen har det faglige ansvaret for å gi opplæring og utviklingsmuligheter for barn med særskilte behov (Tangen, 2019 s 23 – 48). Pedagogisk leder har ansvaret for alle barn som går i barnehagen. Pedagogisk leder er utdannet barnehagelærer og har et samfunnsmandat som krever fagkunnskap, etisk refleksjon og profesjonelt skjønn (Hennum og Østerem, 2016). «*Pedagogisk leder er gitt ansvaret for å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet, i tråd med godt faglig skjønn*» (Utdanningsdirektoratet, 2017 s 16).

Det har blitt flere barn i barnehagen som trenger tilrettelegging, 3,6 prosent av barna som går i barnehagen har vedtak på spesialpedagogisk hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2022). Samtidig står inkluderingsbegrepet sterkt i barnehagen. Inkluderingsbegrepet er nedfelt i rammeplanen for barnehager «*barnehagen skal sørge for at barn som trenger ekstra støtte, tidlig får den sosiale, pedagogiske og / eller fysiske tilretteleggingen som er nødvendig for å gi barnet et inkluderende og likeverdig tilbud*» (Utdanningsdirektoratet, 2017 s 40).

Det er flytende grenser mellom spesialpedagogikk og allmennpedagogikk. Likhetstrekkene mellom spesialpedagogikken og allmennpedagogikken kan være grunnleggende kunnskap og ferdigheter om voksenrollen, relasjoner, samspill og lek (Solli, 2017). Jeg mener når grensene er flytende, men ansvaret er forskjellige vil det være hensiktsmessig å samarbeide.

Jeg vil i fortsettelsen av konklusjonene mine støtte meg på Windsvolds prosjekt (2011) og Omdahl & Barsøe (2021) sine resultater og se mine resultater opp mot noen av de punktene som kom frem under deres undersøkelser. I tillegg kommer jeg til å ta med inkluderingsbegrepet.

10.1 Gjensidig samarbeid og påvirkning i barnehagen.

Det må gis tilstrekkelig informasjon om barnet. Mine informanter har tatt opp at det er vanskelig å samarbeide hvis man ikke får informasjon. Utsagn som «*jeg er opptatt av at alle på avdelingen skal ha tilgang til informasjon om barnet*». Skal det gis informasjon må det skje i samarbeid og forståelse med barns foreldre / foresatte. Det står ikke noe om taushetsplikt i rammeplanen for barnehager. Det er mer et etisk spørsmål mener Bugge (2000).

Det ser ut som organiseringen av spesialpedagogene har noe å si for hvor mye de føler de kan påvirke barnehagehverdagen. Dette ser ut til å være lettere der spesialpedagogen er ansatt i barnehagen. Utsagn som «*det har blitt lettere å påvirke når jeg har begynt å jobbe mer i en barnehage*». Det er vanskeligere å påvirke ansatte og barnehagehverdagen, når man er ambulerende og kun jobber på avdeling de tildelte timene som barnet med særskilte behov har fått som enkeltvedtak. Det er flere som nevner at dette temaet er med på å påvirke om de får være med på organiseringen. Pedagogisk leder: «*Det er vanskelig når spesialpedagogen er i barnehagen bare de timene som er tildelt barnet.*» Spesialpedagog: «*Det er vanskelig å komme inn å jobbe med barnet, når det egentlig ikke passer for resten av gruppa*». For at alle ansatte skal ta ansvar for barnet med særskilte behov må det skapes en fellesskapsfølelse. Dette samsvarer med det Windsvold (2011) finner i sin undersøkelse som hun kaller åpenhet. I hennes undersøkelse fagpersoner må inkludere hverandre, gi tilstrekkelig informasjon om barnet å skape en fellesskaps følelse.

10.2 Tid til samarbeid.

Tid er mangelvare i barnehagen. Dette er fordi det ikke er satt av tid til samarbeid, og det er ikke nok ansatte når noen er borte fra avdelingen. Utsagn som «*vi har rett og slett ikke tid på avdelingen – da det er mange andre barn*». Både spesialpedagoger og pedagogiske ledere ser at det er knapt med tid «*det kan være utfordrende for pedagogisk leder å få til alt, da det er sykefravær, lav bemanning og mange arbeidsoppgaver*». Det vil si at samarbeidet lider under mangel av tid til felles arenaer, der man kan diskutere og bli enige om en felles strategier.

Her kan det være en mulighet å bruke LØFT-modellen. Med det mener jeg at man kan se etter muligheter, for samarbeid. Det er ikke umulig å få til noen minutter her og der. Hvis man leter etter løsninger etter de åtte trossetningene. Førforståelsen og erfaringer tilsier at det er travelt og at man ikke rekker å snakke sammen. Det å lete etter det positive, slik at vi endrer innstilling. For eksempel kan vi ta tak i de minuttene vi fikk til. Man må gjøre mer av det som fungerer. For eksempel i dag fikk vi til ti minutter, kanskje vi klarer tretti minutter neste uke. Hvis man bare ser etter problemer vil ikke det løse noen ting, vi vil bare forsterke det. Vi må snakke positivt og lete etter løsninger for hvordan vi vil ha det. For eksempel kan vi ta en prat med lederen i barnehagen og si at vi trenger å ha et møte, er det mulighet for å

sette inn vikar en halv dag? Hvis det er mulig og lederen går med på det, kan det hende det går an å spørre en annen gang også, man har funnet en løsning og kan bruke det ved neste hindring. Hvis man «bare» har fått til 10 minutter, hver fjortende dag, kan det være lett å si at man aldri har tid, fordi man ser bare problemet. Man må bli bevisst på situasjoner der det faktisk skjer (Langslet, 2010).

10.3 Personlige relasjoner og veiledning.

Det er lettere å ta kontakt med de du har gode relasjoner til. Under dette punktet har jeg tatt med veiledning. Det er to forskjellige fagdisipliner som skal jobbe sammen og man skal også ha med de andre ansatte på laget. En av mine informanter sier «*spesialpedagogen må veilede pedagogisk leder om hvordan tiltakene skal utføres*». En annen sier at «*det må være et tett samarbeid mellom spesialpedagogen og pedagogisk leder for å få til en god barnehagehverdag for barnet*». Det vil si at de ansatte må ha god relasjonskompetanse. En informant sier «*at det er lettere å veilede og de får bedre resultater der barnet har en fast assistent*». Det kan tolkes slik at det blir et mer personlig forhold mellom disse to, enn med en hel avdeling. Relasjonskompetanse handler om å forstå mennesker man møter i en yrkessammenheng. Det er også viktig at man snakker et språk som alle forstår og som gir mening for den man samhandler med. Er spesialpedagogen og pedagogisk leder relasjonskompetente vil de se den overordnede hensikten med relasjonen (Røkenes & Hanssen, 2012). Veiledning er en forutsetning for godt samarbeide, sier mine informanter. Pettersen & Løkke (2004) sier veiledningen skal være med å heve kompetansen, slik at den veiledede skal kunne utføre oppgaven på en god måte. Dette handler også om handlingskompetanse, slik at den veiledede skal kunne utføre oppgavene på en god måte. En av mine informanter sier at for å få til et godt samarbeid og utføre en felles strategi for den spesialpedagogiske hjelpen, må pedagogisk leder veiledes.

10.4 Formellestrukturer og organisering av timer.

Med formellestrukturer definerer blant annet hvordan arbeidsoppgavene skal fordeles og koordineres. Formelle strukturer er også med på å skape en forutsigbar hverdag. I min studie er de fleste enige om at spesialpedagogen har ansvaret for barna med særskilt behov, mens pedagogisk leder har ansvar for alle barna, inklusiv de barna med særskilte behov.

Utfordringen ligger i at det er en glidende overgang mellom fagene. Spesialpedagogikken og

allmennpedagogikken er avhengig av hverandre. Spesialpedagogikken og allmennpedagogikken har allikevel forskjellig faglig stå sted. Solli (2017) sier at det allmennpedagogiske og spesialpedagogiske fremstår som separate områder, der det er manglende kommunikasjon og samarbeid (Solli,2017).

Formellestrukturer kan også være rolleavklaring. Rolleforventningene kan komme fra omgivelsene eller man kan ha skapt de selv. En spesialpedagog vil møte forventninger blant annet fra egen profesjon, fra andre ansatte i barnehagen, fra leder og fra foreldre og barn. En pedagogisk leder vil møte forventninger fra spesialpedagog, de andre ansatte, leder, foreldre og barn (Lauvås & Lauvås, 2004). En av mine informanter sier *«pedagogisk leder har ansvaret for det allmennpedagogiske, mens spesialpedagogen har ansvaret for den helt konkrete spesialpedagogiske treningen»*. Dette tolker jeg som rolleforventninger.

Tydelig ledelse er det en av mine informanter som har nevnt. *«Man må ha med styrer på laget»* med det menes at hvis man skal få forandret organiseringen må styrer være med å legge til rette for dette. En leder må også være med på å avklare rolleforventningene, slik at rollene blir tydelig for alle parter.

Blant mine informanter sier flertallet at de vil at barnet skal inkluderes i barnegruppa. Det ser ut for meg at de pedagogiske lederne har en klar rolleforventning til spesialpedagogen at arbeidet med barnet skal foregå på avdeling. Pedagogisk leder: *«spesialpedagogen har ofte sitt eget opplegg en-til en, uavhengig av hva vedtaket sier og lite eller ingenting på avdeling»*. Spesialpedagog: *«jeg kunne godt tenkt meg og jobbe en- til en, men det kan jeg ikke utfra en inkluderende tanke»*.

10.5 Tverrfaglig samarbeid.

Hva skal til for å få til et godt samarbeid. Mine informanter er her enige om at man må ha nok ressurser til planlegging, gjennomføring og evaluering. Det vil si at det må være nok ansatte. De vil ha en fast spesialpedagog i hver barnehage, som kan veilede, og ta over papirarbeidet. Dette stemmer med det Nordahl (2018) sier i sin rapport om at fagkunnskapen er for langt borte fra hverdagen i barnehagen. Det hadde vært fin om spesialpedagogen var på avdeling, slik at barnet med særskilte behov fikk små drypp, gjennom hele dagen, i stedet for komprimerte timer. Det er viktig å samarbeide med andre

instanser er det også en informant som sier. Det er viktig at vi får anerkjennelse. Dette er i samsvar med det Omdahl & Barsøe, (2021 s 67 -100) fant i sin undersøkelse. De ansatte vil ha mer veiledning og opplæring. Man må lytte aktivt til hverandre og anerkjenne hverandres fagkunnskap. Det må være en likevekt mellom samarbeidspartnere.

11. Avslutning og veien videre.

Denne studien har tatt for seg samarbeidet mellom pedagogisk leder og spesialpedagog. Det å se helheten på en barnehageavdeling med alle barna som har rett på individuell tilrettelegging. De fortjener god kvalitet i barnehagehverdagen og skal blir sett og verdsatt for de barna de er med siner utfordringer og likheter. Ta vare på mangfoldet og fremme likestilling. Dette kan være en krevende oppgave. Det er ikke vanskelig å skjønne at øverst på lista over tiltak for godt samarbeid er ressurser.

Det var umulig for meg å undersøke dette uten å ta med inkludering. Dette fordi det ligger i ryggmargrefleksen i meg som pedagogisk leder og spesialpedagog. Dette er også nedfelt i barnehagens rammeplan, at barnet skal ha et inkluderende og likeverdig tilbud, dette handler om tilrettelegging for sosial deltagelse (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Kvaliteten i barnehagen har også stor påvirkning på hvordan barn med særskilte behov får det de har det i barnehagen. Dette er omtalt i Nordahl et al. (2018)-rapporten. Der sies det at kvaliteten har mye å si for alle barn og spesielt for de med særskilte behov.

Videre hadde det vært interessant å ta med de andre ansatte på avdelingen som barne- og ungdomsarbeidere / assistenter. Tatt med styrer i barnehagen som har det overordnede ansvaret for det pedagogiske og har muligheten til å påvirke ressurser. Det hadde vært interessant å ta med flere instanser som jobber i barnehagen på samme undersøkelse, for å se den siden av saken også. For eksempel PPT (pedagogisk psykologisk-tjeneste), hvordan tenker de at er den beste måten å veilede og sette av ressurser på. Helsesøster, som også kan bidra til veiledning av foreldre og personalet i barnehagen. Sist, men ikke minst, hvordan ser foreldrene på samarbeidet og veiledningen de får.

Litteraturliste.

- Alvestad, M. Gjems, L. Myrvang, E. Storli, B. J. Tungland, E,B,I. Velde,L,K & Bjørnstad, E. (2019) *Kvalitet i barnehagen*. Rapport 85. Universitetet i Stavanger.
- Arnesen, A-L. (red), Andresen, R Kolle, T., Larsen A,S. Simonsen E, Solli K-A, Ulla B . (2017). *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. S 79 – 111.
- Asylselskapet.no funnet på: <https://asylselskapet.no/historie.html>
- Balke, E. (1995). *Småbarnspedagogikkens historie: forbilder for vår tids barnehager*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Barnehageloven (2005). Lov om barnehager. (LOV-2005-06-17-64) Lovdata: <https://lovdata.no/LTI/lov/2005-06-17-64>
- Befring, E. Næss B, A, K & Tangen R. (red). (2019). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen DammAS
- Befring, E. (2019). *Spesialpedagogikken og institutt for spesialpedagogikk i historisk lys*. [Historie - Institutt for spesialpedagogikk \(uio.no\)](https://historie.uio.no)
- Befring, E. (2012). *Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver*. I E, Befring & R, Tangen. (red) *Spesialpedagogikk*, (5.utg. 2012).
- Brinkmann, S & Tangaard, L. (2012) *Kvalitative metoder, empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development – experiments by nature and design*. United states of America: Harvard University press
- Bugge, L, S. Med rett til å tie. *Yrkesetikk og taushetsplikt i førskolelærer rollen*. Høgskolen Hamar Rapport nr 10 – 2000 https://brage.inn.no/inn-xmloi/bitstream/handle/11250/134102/rapp10_2000.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Elmholdt, C. (2006). Cyberspce alternativer til ansigt – ansigt interviewet. Tidskrift for kvalitativ metodeutvikling, 41, s 70 – 80.
- Eriksen, E. (2014). Prinsippet om barets beste i barnehagen: Norsk pedagogisk tidsskrift (vol.98, utg 2). <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.18261/ISSN1504-2987-2014-02-04>
- Fallck-Pedersen, T & Kongstein, C (2017). *Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver*. Pedlex.

Fontana, A. & Prokos H, A. (2007) *The interview: From Formal to Postmodern*. New York: Taylor and Fracis group.

Greve, A. (1995). *Førskolelærerens historie: på vei mot en yrkesidentitet*. Oslo: Universitetsforlaget

Gusstavsson, A (2001) *Tolkning og tolkningsteorier 1* Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska onstitusjonen

Handal, S (2018). *Barnehagen trenger ikke en førskole*. *Stavanger Aftenblad*.
<https://www.aftenbladet.no/meninger/debatt/i/Mg5d8o/barnehagen-ternger-ikke-en-foerskole>

Hennum B, A. Østerem, S. Barnehagelæreren som profesjonsutøver. Oslo: Cappelen DammAS

Holter, H. & Kalleberg, R. (1996) *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget

Hvidsten, B, I,B (red.)(2021). *Spesialpedagogikk i barnehagen*. Bergen: fagbokforlaget

Jensen, H. Ulleberg, I. (2019, 2. utgave). *Mellom Ordene Kommunikasjon i profesjonell praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Kvello, Ø. (Red.)(2012). *Oppvekstmiljø og sosialisering*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Lauvås, K & Lauvås. P (2004) 2. opplag. *Tverrfaglig samarbeid – perspektiv og strategi*. Oslo:Universitetsforlaget.

Langslet, J, G. (2010. 9.opplag) *LØFT, Løsningsfokusert tilnærming til organisasjonsutvikling, ledelsesutvikling og konfliktløsning*, Oslo: Gyldendal Akademisk

Leseth, A,B. Telmann, S, M. *Hvordan lese kvalitativ forskning*.

Lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett (1989).

Menneskerettighetsloven. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/bkn/ARTIKKEL_3#bkn/ARTIKKEL_3

Løkke, J. A & Pettersen, RC (2019) 2.utgave. *Veiledning i praksis – grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Universitetsforlaget.

Martinsen, N. Andersen, K-I, Strekerud, H, Evensen, S & Torp, C. (2014) *Når blått og gult blir grønt. Tverrfaglig samarbeid som arbeidsredskap*. Oslo: Kommuneforlaget AS

Menneskerettloven, 1989 artikkel 3

Meld. St. nr. 18 (2010 – 2011) Læring og fellesskap. Kunnskapsdepartementet.

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

Mitchell, D. (2014). *Hvad der virker i inkluderende undervisning – evidensbaserende undervisningsstrategier*. Frederikshavn: Dafolo forlag.

Moen, K, M. (2006). *Styring og samarbeid i barnehagen* (3.utgave) Oslo: Universitetsforlaget

Mørland, B (2006). Temaheftet om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen. Kunnskapsdepartementet.

NOU 2009:18 *Rett til læring. Midtlyng utvalget / Kunnskapsdepartementet*.

https://www.regjeringen.no/contentassets/4797c40751334fb2b06592a22925c487/nou_2009_18_rett_til_laering.pdf

Nilsen D, V (red). Haugen, R. Lie, B & Vogt A. (2014) *Spesialpedagogikk i barnehagen*. Cappelen Damm AS.

Nordahl, T, mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: fagbokforlaget.

NOU 2004:23 (2004). *Barnehjem og spesialskoler under lupen – nasjonal kartlegging av omsorgssvikt og overgrep i barnevernsinstitusjoner 1945 – 1953*. Barne- og familiedepartementet.

Omdal, H & Thorød, A, B (red.) (2012) *Ulike profesjoner, felles mål*. Oslo: Universitetsforlaget.

Pettersvold, M & Østerem, S (2014, 24.august). Massiv kritikk av Agderprosjektet. *Mestrer, mestrer ikke*. <http://www.mestremestrerikke.no/2014/08/massiv-kritikk-av-agderprosjektet.html>

Postholm, M, B (2010) (2.utgave) *Kvalitativ metode- en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget

Prop.100 L (2020 -2021) *Endringer i velferdslovgivningen. (Samarbeid, samordning og barnekoordinator)* Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-100-l-20202021/id2838338/?ch=1>

Rambøll (2019). FOU-prosjekt nr. 184005. <https://www.ks.no/fou-sok/2019/184005/>

Regjeringen (2020). *FNs barnekonvensjon*. [FNs konvensjon om barnets rettigheter - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no/no/tema/fns-barnekonvensjon)

Røkenes, O.H & Hassen, O-H. (2012) *Bære eller briste – kommunikasjon i arbeid med mennesker*.

Senge, PM (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Currency / Douleday

Sælen, N (2021) Spesialpedagogikk i barnehagen : respekt og tillit må prege samarbeidet. Utdanningsnytt.no <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-foreldresamarbeid-spesialpedagogikk/spesialpedagogikk-i-barnehagen-respekt-og-tillit-ma-prege-samarbeidet/305729>

Sælen N (2021). Spesialpedagogikk i barnehagen – metoder og tilnærming. Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/spesialpedagogikk-i-barnehagen--metoder-og-tilnarminger/>

Sælen N (2018). Barnhagen bør samarbeide meir med spesialpedagoger. Utdanningsnytt.no <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/barnehagen-bor-samarbeide-mer-med-spesialpedagoger/112599>

Sommersel, B,H. Vestergaard, S & Larsen, S, M (2013)Kvalitet i barnehagen i skandinavisk forskning (2006 – 2011). En systematisk forskningskartlegging. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/kunnskap-om-kvalitet-i-barnehager-2.pdf>

Statistisk sentralbyrå. Barnehager. [Barnehager \(ssb.no\)](http://ssb.no)

Sjøvik, P. (red.) (2014) *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i barnehagelærer utdanninga*. Oslo: Universitetsforlaget.

Thangaard, T (2018) *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder*. Bergen: fagbokforlaget.

Tjellflaat, T. (2015). *Barn i barneinstitusjoner – rettigheter og omsorg. Et tilbakeblikk i historien*. [Barnehjem og barneinstitusjoner i Norge \(ntnu.no\)](http://barnehjem.og.barneinstitusjoner.i.norge.ntnu.no)

Tjernshaugen, A (2021, 12/11) Tverrfaglighet. Store Norske leksikon. <https://snl.no/tverrfaglighet>

Tjora, A. (2021) (4. utgave) *Kvalitative forsknings-metoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk AS

Tronhjems Asylselskap. *Historie*. [Historie - Tronhjems Asylselskap \(asylselskapet.no\)](http://historie-tronhjems.asylselskapet.no)

Tufte, P.A (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Tufte, P, A. Johanessen, A & Cristofferen, L (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (6. Utgave) Oslo: Abstrakt forlag

Universitetet i Stavanger (2012 – 2019) Agderprosjektet.

<https://www.uis.no/nb/forskning/impact-case-agderprosjektet>

Ghosh, A, (2018) Spesialundervisning: Enige om problemet, uenig om tiltak.

Utdanningsforbundet <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2018>

Utdanningsforbundet (2015) profesjonens etiske plattform.

<https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/>

Gitlesen, J.P (2009). *Midtlyngsutvalgets utredning bør gå rett i skuffen*. Utdanningsnytt: publisert 26.august, 2009. <https://www.utdanningsnytt.no/grunnskole/midtlyngutvalgets-utredning-bor-rett-i-skuffen/111831>

Utdanningsdirektoratet (2017). Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver.

Utdanningsdirektoratet (2017). *Veilederen spesialpedagogisk hjelp*. [Veilederen
Spesialpedagogisk hjelp \(udir.no\)](https://www.udir.no/veilederen-spesialpedagogisk-hjelp)

Utdanningsdirektoratet (2018) Barns trivsel- voksnes ansvar. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/trivselsveileder/9-Personalets-samarbeid-for-et-godt-barnehagemiljo--/>

Utdanningsdirektoratet (2021) [Barn med spesialpedagogisk hjelp – barnehage \(udir.no\)](https://www.udir.no/barn-med-spesialpedagogisk-hjelp-barnehage)

Utdanningsdirektoratet (2022) statistikk over barnehager. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/analyser/fakta-om-barnehager>

Wendelborg, C. Caspersen, J. Svendsen, S.Haugset, A, S. Kongsvik, T. Reiling, R, B. (2015). *Barnehagetilbudet til barn med særskilte behov. Undersøkelse av tilbudet til barn med særlig behov under opplæringspliktig alder*. (Rapport 2015) Trondheim: NTNU samfunnsforskning

Ødegård, E., Nordahl, J. Røys, H. (2017). *Alle skal med! Veiledning i den lærende barnehage*. Oslo: Cappelen Damm AS

Åmot, I (2015) Barn nr. 2. Norsk senter for barnehageforskning.

Vedlegg 1.

Spørsmål e-post intervju.

ORGANISERING:

Hvordan opplever du samarbeidet mellom barnehagelærer og spesialpedagog? Hvem har ansvaret for å sette målene og/eller følge opp tiltakene etter enkeltvedtak? Og hvem utfører de?

I hvilken grad opplever du mulighet til å påvirke organiseringen av spesialpedagogisk hjelp til barnet i barnehagen? For eksempel mulighet til å forandre organisering. Kom gjerne med eksempler.

Hvordan organiserer dere samarbeidstid mellom spesialpedagog og barnehagelærer? Er det behov for samarbeidstid?

Hvordan jobber dere for at barnet skal få mest mulig utbytte av IUP/IOP fra PP-tjenesten? Eller har dere ikke en individuell rapport?

Vi har statlige føringer for å regulere spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Noen barnehager og/eller kommuner utarbeider egne retningslinjer. Hvordan gjøres det i din barnehage?

Hva tenker du skal til for at barnet som har behov for en tilpasset barnehagehverdag får utnyttet potensialet sitt best mulig? Hva kan gjøres og hvem skal/kan gjøre det?

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Til det beste for barnet, samarbeid mellom spesialpedagog og pedagogisk leder.

Referansenummer

892868

Registrert

12.09.2021 av Jorunn Helgesen Opsahl - 107448@stud.inn.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Handelshøgskolen Innlandet - Fakultet for økonomi og samfunnsvitenskap / Institutt for organisasjon, ledelse og styring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Jonas Yassin Iversen, jonas.yassin.iversen@inn.no, tlf: +4795061744

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Jorunn Helgesen Opsahl, j.opsahl@live.no, tlf: +4795061744

Prosjektperiode

12.09.2021 - 29.05.2022

Status

16.09.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

16.09.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 16.09.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Det ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen

innen et år. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 29.05.2022.

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: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VÆSENTLIGE 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://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!