



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Inkluderende praksis for barn med spesialpedagogisk hjelp

En kvalitativ intervjuundersøkelse av hva støttepedagogen i barnehagen vektlegger som viktig for inkluderende praksis for barn med spesialpedagogisk hjelp

Katrine Berg

Masteroppgave i spesialpedagogikk PED- 3903 november- 2022

Sammendrag

Barnehagens samfunnsmandat bygger på og ivareta barnas behov for omsorg og lek, og å fremme læring og dannelse som grunnlag for allsidig utvikling. Barnehagens samfunnsmandat skal utøves i samarbeid og forståelse med barnas hjem (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Rammeplan for barnehagen (2017) tydeliggjør også personalets ansvar om å opplyse foreldre om retten til å kreve sakkyndig vurdering av om barnet har behov for spesialpedagogisk hjelp, dersom det er grunn til å tro at barnets behov ikke kan dekkes innenfor det allmenpedagogiske tilbudet. Et barn som mottar spesialpedagogisk hjelp, skal inkluderes i barnegruppen og det allmenpedagogiske tilbudet i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Thomas Nordahl (2019) og *ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging* hevder i sin rapport *Inkluderende fellesskap for barn og unge* at barn og unge som mottar spesialpedagogisk hjelp ikke får tilstrekkelig hjelp og støtte, og mange barn og unge opplever ikke inkluderende praksis (Nordahl m.fl., 2019). Ekspertgruppen, også kalt Nordahl- utvalget påpeker at organiseringen og innholdet i den spesialpedagogiske hjelpen, og den spesialpedagogiske undervisningen for barn og unge, fører til manglende tilhørighet i fellesskapet.

Gjennom kvalitativmetode og semistrukturerte intervju av tre støttepedagoger med ansvar for spesialpedagogisk hjelp innenfor § 31 i barnehageloven (2006), søkte jeg svar på problemstillingen: *Hva vektlegger støttepedagogen i barnehagen som viktig for inkluderende praksis for barn med spesialpedagogisk hjelp?* Med teoretisk forankring i det historiske rammeverket for utviklingen av det spesialpedagogiske feltet og det kategoriske og relasjonelle perspektivet søkte jeg innsikt i, og forståelse av det spesialpedagogiske feltet i dag. Med ulike inkluderingsteorier som beskriver og utfyller begrepet inkludering, har jeg lagt hovedvekt på Mitchells (2014) elementer for inkluderende praksis for å gjenkjenne inkluderings elementer i støttepedagogens beskrivelser. Funn i denne studien viser at det er barrierer for inkluderende praksis for barn med spesialpedagogisk hjelp, men at disse må ses i sammenheng med ytre faktorer, blant annet knyttet til forståelsen og organiseringen av spesialpedagogiske tiltak.

Forord

Nå er det snart slutten på det jeg vil kalle for en faglig reise. Jeg har ikke angret et sekund på at jeg valgte å starte på en master i spesialpedagogikk. Studiet har beriket meg både faglig og som menneske. Det gjør meg enormt glad å kjenne på at jeg nå er ferdig. Masterskrivinga har vært som en berg- og dal -bane av følelser, men nå føler jeg meg enormt letta over å være ferdig.

Jeg vil først og fremst takke informantene, uten informantene hadde det ikke vært mulig å skrive denne oppgaven. Takk for at dere delte refleksjoner, erfaringer og tanker fra praksisfeltet. Dere har beriket meg med nye perspektiver.

Tusen takk til alle som har hatt troen på at jeg skulle komme i mål! Det har vært veldig støttende, særlig i tider der jeg selv ikke har hatt troen.

Tusen takk til Anne Mette Bjøru, min veileder, som har støtta meg med positive kommentarer og gode råd. Takk for alle gangene du har lest på det jeg har sendt deg, og kommet med tilbakemeldinger.

Takk til den fine flokken min som har vært kjempetålmodig når jeg har vært opptatt med skriving. Jeg tror dere gleder dere like mye til at jeg er ferdig med masteroppgaven, som jeg selv gjør.

Even, nå skal mamma være med på hytta igjen!

Katrine Berg, oktober 2022

Innhold

Sammendrag	2
Forord	3
1.0 Innledning.....	7
1.1 Valg av tema.....	8
1.2 Problemstilling	9
1.3 Oppgavens oppbygning.....	9
2.0 Teoretisk forankring	10
2.1 Et historisk tilbakeblikk på spesialundervisning i Norge.....	10
2.1.1 De ulike fasene i utviklingen av det spesialpedagogiske feltet.....	10
2.2 Integrering og inkludering.....	13
2.2.1 Inkluderingsbegrepets ulike dimensjoner.....	14
2.2.2 Inkluderings treenighet.....	16
2.2.3 Elementer for inkluderende praksis.....	19
2.2.4 Inkluderende praksis i barnehagen	21
2.3 Det relasjonelle og kategoriske perspektivet i barnehagepraksiser.....	22
2.3 Spesialpedagogen i barnehage	24
2.5 Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen.....	24
2.5.1 Organisering av spesialpedagogisk hjelp i barnehagen.....	26
3.0 Metode.....	28
3.1 Bakgrunn for problemstilling	29
3.2 Kvalitativ metode	29
3.3 Vitenskapsteoretiske ståsted.....	30
3.3.1 Hermeneutisk tilnærming	31
3.4 Kvalitative intervju.....	32
3.4.1 Min rolle i et forskningsintervju.....	33

3.4.2 Strategisk utvalg	34
3.4.3 Semistrukturert intervjuguide.....	36
3.4.4 Lydopptaker og transkribering av data.....	37
3.5 Hermeneutisk tilnærming i analysen	38
3.5.1 Temaanalyse.....	39
3.5.2 Validitet og reliabilitet	40
3.6 Forskningsetiske vurderinger	42
4.0 Presentasjon av funn.....	44
4.1 Støttepedagogens beskrivelser av sine arbeidsoppgaver.....	44
4.2 Støttepedagogens beskrivelse av personalet, foreldre og barnas forventninger.....	45
4.3 Støttepedagogens forståelse av inkluderende praksis	47
4.3.1 Være en del av fellesskapet	47
4.3.2 Felles forståelse	48
4.3.3 Oppsummering av støttepedagogens beskrivelse arbeidsoppgaver, forventninger og inkluderende praksis.....	49
4.4 Støttepedagogens beskrivelser av tilrettelegging for inkluderende praksis	50
4.4.1 Felles aktiviteter og felles forståelse	50
4.4.2 Tilrettelegging av det fysiske miljøet.....	51
4.4.3 Organisering av dagen.....	52
4.4.4 Tilrettelegging i det sosiale gjennom relasjonsbygging og lek.....	52
4.4.5 Tilrettelegging i felles læringsaktiviteter	53
4.4.6 Oppsummering av støttepedagogens beskrivelser av tilrettelegging for inkluderende praksis.....	54
4.5 Støttepedagogens beskrivelser av muligheter og begrensninger i arbeidet med inkluderende praksis.....	54
4.5.1 Støttepedagogens metodefrihet	55
4.5.2 Kompetanse	55

4.5.4 Ressurser	56
4.5.5 Samarbeid og organisering	58
4.5.6 Oppsummering av støttepedagogens beskrivelser av muligheter og begrensninger i arbeidet med inkluderende praksis	59
5.0 Diskusjon av funn.....	62
5.1. Hvordan forstås inkluderende praksis sett i sammenheng med støttepedagogens beskrivelse av arbeidsoppgaver og forventninger?	62
5.1.1 Spennet mellom individ og system	62
5.1.2 Felles visjon.....	63
5.2 Hvordan tilrettelegger støttepedagogen for inkluderende praksis?.....	65
5.2.1 Felles aktiviteter og tilpasset innhold gjennom felles forståelse.....	65
5.3 Hvilke muligheter og begrensninger møter støttepedagogen i arbeidet med inkluderende praksis?.....	67
5.3.1 Kompetanse.....	67
5.3.2 Organisering av spesialpedagogisk hjelp i barnehagen.....	69
5.4 Oppsummering av hva støttepedagogen vektlegger som viktig for inkluderende praksis for barn med spesialpedagogisk hjelp	70
6.0 Avslutning	74
Referanseliste	75
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	78
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykke.....	81
Vedlegg 3: Prosjektgodkjennelse fra NSD.....	84
Figur 1 Inkluderings treenighet, Olsen (2016).	17
Figur 2 Det relasjonelle og kategoriske perspektivet i spesialpedagogikken, Solli (2010)	23
Figur 3 Oversikt over utvalget til undersøkelsen	36
Figur 4 Fremstilling av tematisk analyseprosess.....	40

1.0 Innledning

Jeg har jobbet i mange år som pedagogisk leder i barnehage og har i løpet av disse årene også hatt ansvar for barn med spesialpedagogisk hjelp. Jeg har mange ganger kjent på en utilstrekkelighet og vært bekymret for at man ikke har hatt de rette metodene for å gjøre det som kreves når barn har behov for ekstra støtte. En av tingene denne utdanningen har lært meg, er at det finnes ikke noen «quickfix». En faglig bevissthet, og ønsket om at alle barn skal få de beste forutsetninger for mestring, utvikling og trivsel i fellesskapet er noe jeg tar med meg videre. Jeg har kjent på at den kompetansen jeg har tilegnet meg som pedagogisk leder gjennom mange år har gitt meg en haug av verktøy i verktøykassa. Men den spesialpedagogiske utdanningen har hjulpet meg til å se egen kompetanse og gitt meg nye perspektiver på spesialpedagogisk hjelp i barnehagen.

I årenes løp har jeg vært med på noen viktige endringer som har påvirket kompetansen, pedagogikken og verdisynet i barnehagen. Da jeg i 2005 utdannet meg til førskolelærer, kom den første reviderte utgaven av rammeplan for barnehagen i 2006, med tilhørende 11 temahefter. I 2010 ble den på nytt revidert og begrepet «barns rett til medvirkning» ble innlemmet. Dagens rammeplan for barnehage kom i 2017. Rammeplan for barnehagen (2017) inneholder tydeligere føringer for hvilket innhold og hvilken kunnskap som skal prege barnehagens hverdag (Korsvold, 2022).

Gjennom prinsippet om tidlig innsats (Meld. St. 6 (2019-2020)) har barnehagen blant annet fått den spesialpedagogiske kompetansen tettere på praksisfeltet. Min erfaring er at dette har ført til utvidet kompetanse til å kartlegge barn som er i vansker på et tidligere tidspunkt enn før. Det er mulig at dette også har hatt betydning for at det de siste årene har vært økning i antall barn som mottar spesialpedagogisk hjelp (Nordahl m.fl., 2019). Jeg har gjennom studiet master i spesialpedagogikk blitt mer oppmerksom på begrepet inkludering og inkluderende praksis i barnehagen. Jeg har erfart at den spesialpedagogiske hjelpen har ført til at barn med spesialpedagogisk hjelp blir tatt ut av fellesskapet når barnet har spesialpedagogiske timer (s-timer). I et inkluderingsperspektiv viser slik praksis, liten grad av inkludering. Dette gjorde meg mer nysgjerrig på spesialpedagogens/støttepedagogens rolle og forståelse for inkluderende praksis. Jeg vil videre presentere begrunnelse og valg av tema for oppgaven.

1.1 Valg av tema

I denne oppgaven skal jeg undersøke hva støttepedagogen i barnehagen vektlegger som viktig for inkluderende praksis for barn med spesialpedagogisk hjelp. Jeg fattet interesse for temaet etter å ha hatt et emnet om tilpasset opplæring og inkludering i første semester av masterstudiet i spesialpedagogikk. Jeg hadde en opplevelse og erfaring med at store deler av den spesialpedagogiske hjelpen ble gitt i små grupper eller som en- til -en støtte. Dette betegnes som lite inkluderende praksis i et inkluderingsperspektiv (Nilsen, 2017). Jeg ble nysgjerrig på rollen støttepedagogen har, og hva de vektlegger i en inkluderingspraksis. I Nordahl- utvalget sin rapport, *Inkluderende fellesskap for barn og unge* (2019) konkluderte utvalget med at barn og unge, på tross av at vi driver barnehager og skoler med utgangspunkt i inkludering som et grunnleggende prinsipp, ikke får tilstrekkelig hjelp og støtte og mange opplever en ikke inkluderende praksis (Nordahl et al., 2019).

Jeg har erfart gjennom studiet at det ikke er forsket like mye på barnehagefeltet som i skolen. Hva dette skyldes vet jeg ikke, men jeg har tenkt at dette kan skyldes at det i barnehagen vektlegges en helhetlig tilnærming til barns læring og utvikling (Åmot & Ytterhus, 2020, s. 589) og at man derfor tenker at en inkluderende praksis er enklere å implementere i barnehagens praksis. Barnehagene drives med utgangspunkt i føringer fra rammeplan (2017) og barnehageloven (2006). I rammeplanen (2017) beskrives inkludering gjennom sosial, pedagogisk og fysisk tilrettelegging for å gi barn som trenger ekstra støtte et inkluderende og likeverdig barnehagetilbud. Inkludering handler også om sosial deltakelse og barnehagens viktigste sosialiseringsarena er leken. Videre vektlegges inkludering også for barn som får tilbud om spesialpedagogisk hjelp. Da skal barnehagen sørge for å inkludere barnet i barnegruppen og det allmennpedagogiske tilbudet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 40).

Jeg ønsket å undersøke støttepedagogens beskrivelser av inkluderende praksiser og deres erfaringer i arbeidet. Mine erfaringer tilsa at mange hadde meninger om støttepedagogens arbeid, men at støttepedagogens stemme sjelden kom frem. Jeg hadde en forståelse om at støttepedagogens muligheter til å bidra med sin kompetanse for inkluderende praksis var en for dårlig benyttet ressurs og at ansvaret lå hos støttepedagogen. Skyldtes deres praksis at deres spesialpedagogiske kompetanse var mangelfull, eller var det andre faktorer? Jeg ønsket at støttepedagogens stemme og erfaringer fra praksisfeltet i barnehagen skulle få lov til å komme i lyset.

1.2 Problemstilling

Med bakgrunn i valg av tema formet jeg etter hvert problemstillingen:

Hva vektlegger støttepedagogen i barnehagen som viktig for inkluderende praksis for barn med spesialpedagogisk hjelp?

Som en støtte for å finne svar på problemstillingen laget jeg tre forskerspørsmål:

F1: Hvordan forstås inkluderende praksis?

F2: Hvordan tilrettelegger støttepedagogen for inkluderende praksis?

F3: Hvilke muligheter og begrensninger møter støttepedagogen i arbeidet med inkluderende praksis?

Problemstillingen har som hensikt å undersøke støttepedagogenes beskrivelser av deres forståelse, gjøren, muligheter og begrensninger for en inkluderende praksis i deres spesialpedagogiske arbeid i barnehagen.

1.3 Oppgavens oppbygning

Oppgaven består av til sammen 6 kapitler.

I kapittel 1 starter jeg med innledning som beskriver hvordan jeg kom frem til valg av tema, deretter redegjør jeg for valg av tema og problemstillingen som jeg søker å besvare i denne oppgaven. I kapittel 2 presenterer jeg teorien som har dannet bakgrunn for det teoretiske grunnlaget i analysen og diskusjonsdelen. I kapittel 3 viser jeg til hvilke metoder jeg har valgt for undersøkelsen og begrunnelser for disse. Jeg har blant annet redegjort for vitenskapsteoretisk ståsted, valg av metode for innhenting av data, rekruttering av utvalg, datainnsamlingen, metode for analysen og oppgavens validitet og reliabilitet. Jeg viser også til forskningsetiske vurderinger med bakgrunn i NESH sine retningslinjer (Befring, 2020; forskningsetikk.no). I kapittel 4 presenterer jeg funn som kommer frem av analysen. Funnene blir presentert i kategorier med utgangspunkt i forskerspørsmålene og med en oppsummering av mine fortolkninger til slutt. I kapittel 5 diskuterer jeg funnene opp mot teorien jeg presenterte i kapittel 2. Det hele avsluttes med en oppsummering samt svar på problemstillingen, og en avslutning med videre tanker i kapittel 6.

2.0 Teoretisk forankring

2.1 Et historisk tilbakeblikk på spesialundervisning i Norge

I denne oppgaven tegnes det en linje mellom inkluderende praksis og spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Fenomenet inkluderende praksis og spesialpedagogisk hjelp har vært diskutert og forsket på i lengere tid, men ble særlig aktuelt etter at Norge underskrev Salamancaerklæringen i -94. Utdanningspolitikken i Norge inntok med bakgrunn i blant annet Salamancaerklæringen en ideologi om en inkluderende skole for alle. De siste årene, blant annet gjennom Nordahl utvalget, har det blitt pekt på spesialpedagogiske tiltak i barnehager og skoler, som virker lite inkluderende. I 2017 satte kunnskapsministeren i Norge ned en ekspertgruppe som skulle vurdere tilbudet til barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging i barnehage og skole. Utvalget ble betegnet som Nordahl utvalget (Nordahl m.fl., 2019). Jeg ønsket og ha med det historiske blikket på spesialundervisning og det spesialpedagogiske fagfeltet i Norge, når jeg skulle undersøke inkluderende praksis for barn med spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Det spesialpedagogiske feltets utvikling og hva som vektlegges i dagens lover og styringsdokumenter for barnehagen, legger grunnlaget for hvordan vi både forstår og organiserer det spesialpedagogiske tilbudet i dag.

Berit Groven (2013) skriver om historien bak det spesialpedagogiske fagfeltet og hvordan det har påvirket feltet slik det fremstår i dag. Med det historiske blikket skapes en bevissthet rundt hvilke prosesser som har ført oss til dagens praksiser. Jeg vil, basert på Grovens (2013) tekst, lage en sammenfatning av hendelser som det spesialpedagogiske feltet i Norge bærer preg av i dag. Teksten til Groven (2013) er delt inn i ulike faser som viser til tidsepoker i utviklingen og det vil også sammenfatningen her være. Forholdet mellom normalitet og avvik avspeiler samtidsoppfatningen som rådet innenfor de forskjellige fasene (Groven, 2013, s. 25). Skole feltet vil omtales mest i denne gjennomgangen, noe som er naturlig basert på at barnehage på et senere tidspunkt ble en del av utdanningspolitikken i Norge.

2.1.1 De ulike fasene i utviklingen av det spesialpedagogiske feltet

I Norge ble de første specialscolene opprettet tidlig på 1800-tallet. Det var høytstående menn som etablerte de første institusjonene for døve, blinde og barn som på den tiden ble omtalt som fortapte. Siden ble det etablert egne institusjoner og undervisning for de «åndssvake», altså elever med utviklingshemming, bl.a. Emma Hjorts Hjem som eksisterte fram til 1998 (Groven, 2013, s. 23). Norges første barnehage ble stiftet rundt 1840 av Trondheims

Asylselskap. Det ble også etablert barnekrybber i de største byene. De ble drevet av Frelsesarmeen og andre kristne organisasjoner. Institusjonene var ment for barn under 3 år av enslige mødre, og for barn med vanskelige hjemmeforhold. Etableringene av institusjonene var preget av datidens idémessige grunnlag for spesialpedagogikk (Groven, 2013, s. 23). I 1881 ble den første norske spesialscoleloven vedtatt, abnormskoleloven av 1881. Oppfatningen av normalitet og avvik var statisk, noen passet til å gå i folkeskolen, andre falt utenfor. Den første fasen varte frem til 1950 årene (Groven, 2013, s. 25).

I den andre fasen ble spesialscolesystemet styrket gjennom nye lover. I 1951 kom en ny lov om spesialscole, loven omfattet døve og tunghørte, blinde og svaksynte, elever med små evner eller tale- og lese- og skrivevansker. Loven hjemlet også oppretting av spesialscole for barn og ungdom med tilpasningsvansker. På denne tiden var det et svært differensiert skolesystem der barn og unge ble inndelt etter grad og type vanske, skolesystemet skulle bidra til at «rett barn» kom til «rett skole». Utviklingen og bruken av tester tok seg kraftig opp og rådgivningssystemer ble tatt i bruk for å «sortere» barna slik at de ble sikret å komme til «rett skole» (Groven, 2013, s. 26).

Den tredje fasen førte med seg et paradigmeskifte på det spesialpedagogiske feltet. Aksjonen «Rettferd for de handicappede» i 1965 førte fire merkesaker: utdanning av faglært personale, utbygging av fullverdige institusjoner og hjem, midler til tilfredsstillende undervisning og vernet sysselsetting. Aksjonen og debattene som fulgte hadde stor innvirkning på de endringene som skjedde i overgangen mellom 1960-1970-årene. Barn med funksjonsnedsettelse skulle kunne bo hjemme og gå på sin hjemmeskole. Verdisynet om barns rett til likeverdig opplæring vokste frem.

Lov om grunnskolen av 1969 med niårig skoleplikt ble vedtatt. Loven forsterket kommunens ansvar for spesialundervisning samtidig som staten opprettholdt spesialscolene. I 1970 fikk Blom-komiteen i oppdrag av Stortinget og utarbeide nye lovregler for spesialundervisning (Groven 2013, s. 27). Blom-komiteen la sterke føringer for videreutviklingen av det spesialpedagogiske feltet. De la vekt på betydningen av kompetanse, tidlig hjelp og livslang læring, og integrering av lovregler om spesialundervisning i det allmenne lovverket. Prinsippet om likeverdig og tilpasset opplæring for alle ble også fremmet i komiteens innstilling (Groven, 2013, s. 28).

I fase fire var diskusjonen knyttet til hvorvidt man skulle integrere elever med spesielle behov i ordinær barnehage eller skole, eller segregere elever med spesielle behov i spesialbarnehager og spesialskoler. Retten til spesialundervisning ble innlemmet i grunnskoleloven i 1975 og for første gang ble førskolebarnas rett til spesialpedagogisk hjelp hjemlet i lovverket (Groven, 2013, s. 28). Spesialpedagogiske tiltak i grunnskolen fortsatte å vokse gjennom hele denne perioden og i neste fase. Antallet elever med segregerte tilbud i spesialskoler gikk dermed ned.

Den første barnehageloven kom i 1975, før dette var barnehagene omfattet av lov om barnevern. Nå ble barnehagene definert som en pedagogisk institusjon (NOU 2012:1). Blomkomiteen vektla betydningen av tidlig innsats for å forebygge og avhjelpe vansker. Barn med funksjonsnedsettelse som ikke tidligere hadde hatt utviklings- og opplæringstilbud i ordinær barnehage eller skole, skulle nå i økende grad ha mulighet til det. Integrering av elever med funksjonsnedsettelse i ordinær skole var føringer som var med på å endre lovverket i 1975. Med dette kom også begrepet tilpasset opplæring. Elevene skulle ikke lenger passe inn i skolen, men skolen skulle tilpasses elevene, gjennom å møte alle elevers ulike opplæringsbehov (Groven, 2013, s. 29). Mål om like muligheter og utfordringer for alle, uansett evner, bakgrunn, og funksjonsnivå, ble sentrale verdier innen områdene for utvikling og utdanning.

Erfaringene etter integreringspolitikken var nokså blandet. Mange barn med spesielle behov følte seg ensomme og ikke som aktive deltakere i skolemiljøet. Elevene var fysisk integrerte i den ordinære skolen, men ikke en del av samhandling og kommunikasjon (Groven, 2013, s. 30). Integreringsprinsippet ble i praksisfeltet et spørsmål om plassering heller enn det å tilhøre det sosiale fellesskapet. Derav hadde implementeringen av integreringspolitikken på et vis mislyktes med sine intensjoner. Dette førte til nye diskusjoner om implementering av de statlige føringene og politikken ble preget av nye diskurser over i den femte fasen.

Den femte fasen, fra 1980- og 1990-tallet og frem til i dag, karakteriseres av innføring av reformer og diskusjoner om iverksetting. Integreringsbegrepet ble erstattet av inkluderingsbegrepet (Groven, 2013, s. 30). På slutten av 80-tallet signerte Norge under FNs barnekonvensjon som fremmet alle barns rett til deltakelse i opplæring og i samfunnet som helhet. Deretter signerte Norge under Salamanca erklæringen i 1994. I Salamanca erklæringen forpliktet Norge seg til å møte alle barns ulike evner og forutsetninger i den ordinære skolen, gjennom barnesentrert pedagogikk og inkluderende praksis. I en

oppsummering av de historiske trekkene på det spesialpedagogiske feltet ser man at Norge har gått fra å ha en skole for noen, til i dag å fremme en skole for alle, gjennom inkludering som premiss i opplæringen (Olsen, 2020, s. 13). Inkluderingsbegrepet handler i dag om barnehagens og skolens ansvar for å tilpasse sin virksomhet, til alle elevene og deres behov, og ikke motsatt (Haug, 2019, s. 9).

2.2 Integrering og inkludering

Den norske barnehagetradisjonen bygger på et sosiokulturelt eller sosialkonstruktivistisk perspektiv. Et slikt perspektiv innebærer at vi formes av den kulturen vi er en del av, men som aktører og subjekter virker vi inn på denne kulturen gjennom sosial praksis på mange plan (Arnesen, 2019, s. 30). Dette perspektivet har hatt betydning for hvordan politikken og pedagogikken i fellesskolen og barnehagen har utviklet seg frem til i dag. Sosiokulturelt læringsperspektiv hadde sitt opphav i Vygotskijs teorier om at all læring og kunnskap har forankring i en sosiokulturell historisk sammenheng (Skogdal, 2014, s. 45). Vygotskijs teorier står i kontrast til det individorienterte perspektivet og vektlegger et relasjonelt perspektiv i synet på menneskets utvikling og læring. Perspektivene vil jeg beskrive senere i oppgaven.

Bakgrunn for inkluderingsbegrepet er som nevnt tidligere, en del av internasjonale og nasjonale føringer og prinsipper, som fikk sitt utsprang gjennom nye lover og rammeverk for skole og barnehage. Det er et klart skille mellom begrepene integrering og inkludering. Innholdet i begrepene synliggjøres ved å sette begrepene integrering og inkludering opp mot hverandre (NOU 2009: 18, s. 16). Integreringsbegrepet har en lang historie i norsk opplæring og fikk sitt inntog 1975, mens inkluderingsbegrepet ble introdusert gjennom Salamancadeklarasjon i 1994, og senere Reform- 97. Inkluderingsbegrepet fordrer at alle barn skal ha rett til å være forskjellige gjennom likeverdighetsprinsippet, mens integreringsbegrepet vektlegger at alle skal være en del av fellesskapet. Det vil si at gjennom inkludering skal alle barn ha like rettigheter og muligheter ut ifra sine evner når det gjelder utvikling, lek og læring i fellesskapet, men integreringsbegrepet handler om tilgangen til fellesskapet, altså i hovedsak om plassering. I integreringspolitikken praksis var det mange elever som følte seg ensomme og opplevde at de ikke hadde utbytte av å være i fellesskapet (Haug, 2019). Inkludering i barnehage og skole fordrer at alle barn skal være en naturlig del av fellesskapet og virksomheten skal legge til rette for at alle barn skal ha et læringsutbytte ut ifra sine forutsetninger (NOU 2009:18, s. 16). Inkluderingsbegrepet er komplekst og inkludering i barnehage og skole gjelder i hovedsak alle barn og ikke spesielt barn med

spesialpedagogisk hjelp. I Rammeplan for barnehagen (2017) knyttes inkluderingsbegrepet til at barnehagen skal fremme demokrati og inkluderende fellesskap for alle barn. Hvor alle barn uavhengig av kommunikasjonssevner og språkferdigheter skal kunne oppleve å medvirke til barnehagens innhold og få mulighet til å ytre seg, bli hørt og være deltakende i sin hverdag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.8-9).

Det er pågående diskusjoner på utdanningsfeltet hvor godt barn og elever er inkludert i nåtids skole og barnehage og om den spesialpedagogiske kompetansen er tilstrekkelig for å møte det mangfoldet som er i skolen og barnehagen. Jeg vil videre i dette kapitlet belyse teori rundt inkluderingsbegrepets ulike dimensjoner i praksis for å gi et innblikk i alle «lagene», eller nivåene inkluderingsbegrepet består av.

2.2.1 Inkluderingsbegrepets ulike dimensjoner

Inkluderingsbegrepet kan deles inn i ulike dimensjoner for å synliggjøre kompleksiteten. Anne- Lise Arnesen (2019) deler begrepet inn i dynamiske elementer som politiske, institusjonelle, relasjonelle og etiske dimensjoner som påvirker hvorvidt inkludering eller ekskludering skjer (Arnesen, 2019, s. 26). Dimensjonene påvirker hverandre og har betydning for hvorvidt inkludering finner sted.

Den samfunnsmessige og politiske dimensjonen sier oss noe om hvordan inkludering er definert og aktualisert gjennom stat og kommune når det gjelder samfunnsendringer, politikk og kontroll av samfunnsinstitusjonene (Arnesen, 2019, s. 26). Hvis vi ser tilbake på de historiske trekkene har vi gått fra å ha en segregerende politikk, til deretter å innta en integreringspolitikk før inkluderingspolitikken ble definisjon på nåtids praksis i barnehager og skoler.

Den institusjonelle dimensjonen handler om hvordan barnehagen organiseres og forvaltes og kan også knyttes opp mot blant annet hvordan den spesialpedagogiske hjelpen i sektoren organiseres (Arnesen 2019, s. 26). Ulike forskrifter og lover som utdanningssektoren i Norge er forpliktet å følge, definerer og aktualiserer inkluderingsbegrepets betydning også for barnehagesektoren. For barnehagen er det i hovedsak barnehageloven (2006) og Rammeplan for barnehagen (2017) som gir retning for organisering og forvaltning av barnehagesektoren.

I lov om barnehager og under formålsparagraf §1 står det blant annet at

Barna skal få utfolde skaperglede, undring og utforskertrang. De skal lære å ta vare på seg selv, hverandre og naturen. Barna skal utvikle grunnleggende kunnskaper og ferdigheter. De skal ha rett til medvirkning tilpasset alder og forutsetninger. Barnehagen skal møte barna med tillit og respekt, og anerkjenne barndommens egenverdi. Den skal bidra til trivsel og glede i lek og læring, og være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap. Barnehagen skal fremme demokrati og likestilling og motarbeide alle former for diskriminering. (Lov om barnehager, 2006, §1)

Begrepet inkludering er ikke brukt i lov om barnehager, men loven gir gjennom formålsparagrafen innhold til begrepet gjennom beskrivelser av barnehagens formål. Rammeplan for barnehagen (2017) aktualiserer inkludering enda tydeligere gjennom å knytte begrepet inkludering opp mot flere av barnehagens oppgaver. Videre viser Rammeplan (2017) til inkludering som et viktig prinsipp for sosial deltakelse

Inkludering i barnehagen handler også om tilrettelegging for sosial deltakelse. Barnehagens innhold må formidles på en måte som gjør at ulike barn kan delta ut fra egne behov og forutsetninger. Barnehagens viktigste sosialiseringsarena er leken. For noen barn kan tidlig innsats innebære at personalet arbeider særlig målrettet og systematisk – over kortere eller lengre perioder – med å inkludere barnet i meningsfulle fellesskap. (Kunnskapsdepartementet, 2017)

Parallelt finnes egne paragrafer i barnehageloven (2006) som sikrer individuelle rettigheter for spesialpedagogisk hjelp og sakkyndig vurdering. § 31 i barnehageloven (2006) sier noe om hvem som har rett til spesialpedagogisk hjelp, formålet med hjelpen og hvordan den kan organiseres. Dette må ses i sammenheng med de overnevnte lover og forskrift. Hvordan det spesialpedagogiske tilbudet i kommunen organiseres vil også være en faktor innenfor den institusjonelle dimensjonen. Hvordan det spesialpedagogiske tilbudet organiseres og hvordan tilbudet til barnet organiseres vil også være med å påvirke hvorvidt inkludering eller ekskludering skjer i den institusjonelle dimensjonen.

Den relasjonelle dimensjonen angår hvordan den sosiale og pedagogiske samhandlingen foregår (Arnesen, 2019, s. 26). Det gjelder all samhandling mellom barn, barn-voksen, og mellom de ulike profesjonene som er representert i barnehagen med sine ansvarsoppgaver og roller. Dimensjonen omfatter også alle hverdagssituasjoner som finnes i barnehagen i møte mellom menneskene som er der og knyttes også til ønsket og villet praksis ut ifra de rammene som regulerer virksomheten. Inkluderende praksis vil påvirkes av individenes samhandling, deres rolle og kultur i barnehagen og på avdelingen. Denne dimensjonen er relevant å utforske i oppgaven sett i sammenheng med problemstillingen om hva støttepedagogen vektlegger som

viktig for inkluderende praksis for barn med spesialpedagogisk hjelp, og hvilken betydning denne dimensjonen vektlegges og ha for inkluderende praksis.

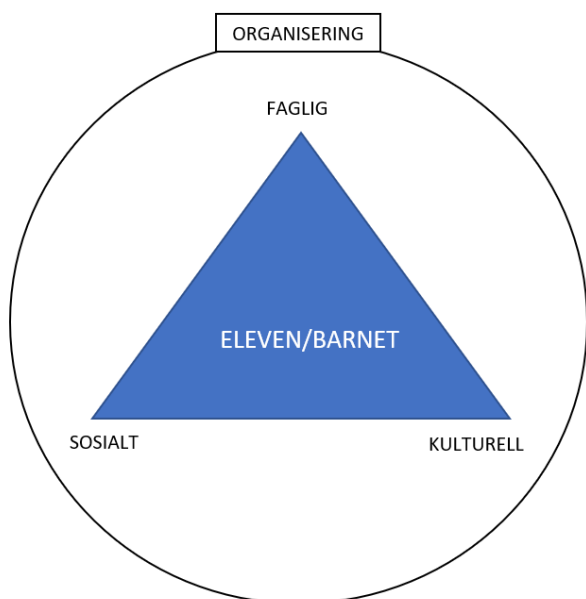
Den etiske dimensjonen dreier seg om den subjektive opplevelsen av å mestre, tilhøre, være deltaker og muligheten til å gjøre valg (Arnesen, 2019, s. 26). I møte med andre vil individet erfare hvordan det kan forholde seg til miljøet det er en del av, både det å utfordre miljøet og bidra til å skape miljøet. Barns stemme og medvirkning vil være en viktig faktor for å ivareta inkludering gjennom den etiske dimensjonen.

Arnesen (2019) hevder at alle dimensjonene påvirker hverandre, og dynamikken mellom dimensjonene påvirker hvorvidt inkludering eller ekskludering skjer i praksis. En universell standard for hva som menes med å være inkludert og hva det betyr å delta på en tilfredsstillende måte finnes ikke (Arnesen, 2019, s. 27). Dette sier noe om kompleksiteten i begrepet, som nevnt tidligere. Det som er bra for noen trenger ikke nødvendigvis og være bra for andre. Inkluderingspolitikken er en erkjennelse om at vi fortsatt har grupper i samfunnet som ikke er inkludert, de har ikke samme rettigheter eller deltakelsesmuligheter som andre medborgere, derfor trenger vi fortsatt en politikk og føringer som sier noe om hva inkludering er og diskusjoner og refleksjoner av praksis for videre utvikling (Arnesen, 2019, s. 27).

2.2.2 Inkluderingsens treenighet

Sven Nilsen (2017) viser også til ulike dimensjoner for inkludering. Jeg velger å ta med både Arnesen (2019) og Nilsen (2017) sin fremstilling av dimensjoner for inkluderende praksis for å få et helhetlig bilde på inkluderingsbegrepet. Nilsen (2017) sine dimensjoner for inkluderende praksis forklarer nærmere prosessene for inkludering i den institusjonelle, relasjonelle og etiske dimensjon til Arnesen (2019). For en mer samlet forståelse av inkludering trekker Nilsen (2017) frem dimensjonene: organisatorisk og fysisk, sosialt og faglig og kulturelt, han knytter disse til skolens inkluderingspraksis. Jeg velger å knytte disse til barnehagens inkluderingspraksis.

Mirjam Harketad Olsen (2010) har gjennom sitt doktorgradsprosjekt sett nærmere på begrepet inkludering og laget en modell av dimensjonene for inkludering som Nilsen (2017) fremstiller. Jeg har valgt å utvide modellen ved å skrive barnet i tillegg til eleven inni trekanten fordi dette prosjektet er relatert til barnehage. I senere tid har modellen blitt utviklet og organiseringsdimensjonen har fått sin plass. Jeg har valgt å vise til modellen med organiseringsdimensjonen, slik Olsen (2016) fremstiller den.



Figur 1 Inkluderings treenighet, Olsen (2016).

Dimensjonene kan analyseres hver for seg, men er avhengig av et dynamisk samspill for en helhetsopplevelse av inkludering (Nilsen, 2017, s. 24), slik som Arnesen (2019) også påpeker. Dette synliggjøres gjennom Olsen (2016) sin modell inkluderings treenighet. Dimensjonene er satt i hvert sitt hjørne av trekanten for å illustrere at de kan operasjonaliseres som selvstendige begreper, men også for å illustrere at de henger sammen og påvirker hverandre (Olsen, 2016). Trekant formen er et bilde på at eleven/barnet beveger seg kontinuerlig innenfor dimensjonene (Olsen, 2016). Organisering står som en overordnet dimensjon for at det skal være et dynamisk samspill mellom de andre dimensjonene. Hvordan inkluderingsdimensjonene oppleves av eleven/barnet er avhengig av organiserings dimensjonen (Olsen, 2016). Eleven/ barnet kan være faglig inkludert gjennom tilpasset opplæring, men det vil i forhold til prinsippet om inkludering ikke være tilstrekkelig. Derfor må også de andre dimensjonene være til stede for en fullverdig inkludering.

Den organisatoriske og fysiske dimensjonen dreier seg om plassering og organiseringsformer (Nilsen, 2017, s. 24). Knyttet opp mot barnehage kan det dreie seg om den spesialpedagogiske hjelpen blir gitt i fellesskapet, små grupper, en-til-en eller utenfor barnehagen. En kan gjennom å se på organiseringsformer si noe om i hvilken grad den spesialpedagogiske hjelpen preges av en inkluderende praksis. Tiltak som i stor grad skjer utenfor vanlig setting vil i utgangspunktet betraktes som et uttrykk for en lite inkluderende praksis (Nilsen, 2017, s. 24).

Nilsen (2017) påpeker også viktigheten av å verdsette barns subjektive opplevelse av organiseringen. Hvordan barnet opplever og erfarer ulike organiseringsformer er viktig å ha med seg i arbeidet for en inkluderende praksis. Dette vil kunne variere ut ifra barns individuelle behov, noen barn har større behov for å delta i mindre grupper enn andre. Barns subjektive uttrykk må vektlegges for å kunne verdsette den subjektive siden av inkluderingsdimensjonene.

Den sosiale dimensjonen omfatter gode relasjoner mellom barn-barn, barn-voksen og barns deltakelse og medvirkning i fellesskapet. Gode relasjoner og grad av deltakelse og medvirkning vil påvirke barnets opplevelse av trivsel, samhold og tilhørighet til gruppen (Nilsen 2017, s. 27). Dette kan kartlegges blant annet gjennom observasjoner og sosiometriske undersøkelser og gjennom foreldrenes og barnets uttrykk i barnehagehverdagen.

Den tredje dimensjonen dreier seg om den faglig og kulturelle siden av inkludering (Nilsen, 2017, s. 27). I barnehagen handler det om å få ta del i felles læringsaktiviteter og hvilken kultur barnehagen har for å tilrettelegge for inkludering i aktivitetene for å gi barna felles referanser i hverdagen. Dette kan gjenspeiles i arbeidsplaner for barn med spesialpedagogisk hjelp ved at man arbeider med samme tema individuelt og fellesskapet og at den spesialpedagogiske hjelpen er samkjørt med det som skjer på avdelingsnivå og motsatt. Viktige vurderinger vil være om barnet opplever mestring og at aktivitetene er meningsfulle for barnet (Nilsen, 2017, s. 28).

Inkluderingsdimensjonene som Arnesen (2019) og Nilsen (2017) fremstiller legger vekt på de samme karakteristikkenes, hvordan spesialpedagogisk hjelp organiseres og utøves samt det relasjonelle og sosiale aspektet.

For hver av dimensjonene Nilsen (2017) viser til er det også mulig å peke på en objektiv og subjektiv side av dimensjonene, der den objektive siden karakteriserer kjennetegn ved opplæringssituasjonen og der den subjektive siden beskriver barnets personlige opplevelse av den. Den subjektive opplevelsen av å være inkludert eller ekskludert vil variere mellom de tre dimensjonene og hvordan barnehagen utgjør fellesskapet. Et felleskap preget av romslighet, variasjon og tilpasning fremmer den subjektive følelsen av inkludering (Nilsen, 2017, s. 30)

2.2.3 Elementer for inkluderende praksis

Gjennom dimensjonene som Arnesen (2019) og Nilsen (2017) fremstiller vektlegges det flere faktorer for at inkludering skal finne sted. Dette kjennetegnes også i Mitchell (2014) sin fremstilling av hvilke faktorer som har betydning for inkluderende læringsfellesskap. Han har gjennom sin metastudie på internasjonal forskning om inkluderende undervisning funnet frem til ti elementer som kjennetegner en inkluderende skole, dette kan også overføres til barnehagefeltet. Mitchell har presentert funn av elementene i en egen formel:

«*Inclusive Education = V+P+5As+S+R+L*» (Mitchell, 2014, s. 302).

Jeg velger å bruke en oversettelse av formelen som er på dansk, og oversette den til norsk, dermed endrer formelen seg til $V+P+3T+2A+S+R+L$, men innholdet vil være det samme. Formelen oversatt til norsk: V= visjon, P= plassering, 3T= tilpasset plan, tilpasset vurdering, tilpasset undervisning, 2A= aksept, adgang, S= støtte, R= ressurser, L= ledelse.

Jeg skal videre redegjøre for hva innholdet i de ulike elementene dreier seg om og vil relatere det til barnehagefeltet. Mitchell (2014) bruker begrepet inkluderende undervisning, men i barnehagen brukes ikke undervisning som begrep, og jeg blir derfor å bruke begrepet inkluderende praksis.

Visjon handler om å implementere filosofien, og ha viljen til å implementer inkluderende undervisning, eller inkluderende praksis av alle som tilhører utdanningsfeltet.

Plassering sier noe om hvor eleven er plassert. Det å tilhøre sin hjemmeskole eller ordinær barnehage og ha et tilbud i ordinær klasse eller barnegruppe er nødvendig, men ikke tilstrekkelig for inkludering. Mitchell (2014) hevder at det er viktig at elever med særskilte behov i vanlige klasser, ikke plasseres i differensierte grupper i alle deres aktiviteter. Dette vil medføre en segregering av elever i klassen. Det er derimot hensiktsmessig at elevene med særskilte behov er både en del av klassefellesskapet, plasseres i grupper med elever med ulike ferdighetsnivå og grupper med elever med samme ferdighetsnivå og får individuell oppfølging. Dette kan overføres til å gjelde i barnehage også.

Det å ha en tilpasset plan er helt avgjørende for å ha en inkluderende undervisning. Ved å modifisere undervisningsplanen og foreta tilpasninger til klassen gjennom å gjøre den fleksibel og relevant og tilgjengelig for alle elever, alderstilpasset og tilpasset utviklingsnivå

tilpasser man undervisningsplan etter elevens behov. I undervisningsplanen må underviser ta høyde for at der er elever på ulike nivåer og det må undervises på flere nivå samtidig, samt at undervisningsplanen er tilgjengelig for alle elever. Dette bidrar til å skape inkluderende undervisning. Undervisningsplanen kan gjøres tilgjengelig for alle ved bruk av ulike verktøy og tilpasninger (Mitchell, 2014, s. 303). I barnehagesammenheng kan dette overføres til barnehagens innhold i hverdagen, og hvordan man tilpasser innholdet i hverdagen med de samme mekanismene som for en undervisningsplan. Tilpasset vurdering ses på som en mekanisme for å fremme læring og tilpasse undervisningen/ innholdet til alle elever. Vurderingen skal si noe om hva en elev/barnet vet, kan, gjør eller har opplevd. Tilpasset undervisning/innhold i skole og barnehage handler om og ha et bredt repertoar av strategier for å tilpasse innholdet til alle elever og alle barn. Herunder handler det også om å fremme et læringsmiljø som er preget av respekt og utfordringer for alle (Mitchell, 2014, s. 304).

Inkluderende undervisning og praksis bygger på at det er aksept fra lærere, pedagoger, elever/ barn og deres foreldre, for at elever med særskilte behov har rett til å gå i en ordinær klasse eller barnehage. Adgangsforhold handler derimot om fysisk tilgjengelighet og tilpasninger, for eksempel for en i rullestol. Hvis elever/ barn med fysiske handikap skal kunne inkluderes må dette være lagt til rette (Mitchell, 2014, s. 305).

Støtte fra et team av ulike profesjonsutøvere er en viktig del av det å kunne tilby inkluderende undervisning. Ideelt sett ville det vært mange ulike profesjoner inne; spesialpedagoger, terapeuter, psykologer, sosialarbeidere, logopeder, fysioterapeuter, ergoterapeuter, støttepedagoger og ekstralærere, alt etter hva elevene i den aktuelle klassen ville ha nytte av. I realiteten er det ikke slik, og lærere og pedagoger må gjøre det beste ut av de ressursene de har tilgang på. Foreldre støtte er også viktig for inkluderende praksiser (Mitchell, 2014, s. 305-306).

Inkluderende praksis krever ressurser. Ifølge Mitchell (2014) vil det ikke kreve mer ressurser enn det ellers ville gjort dersom eleven/ barnet med særskilte behov hadde vært på en spesialskole eller spesialbarnehage. Derfor ville en omfordeling av ressursene vært riktig i henhold til prinsippet om at «ressursene følger eleven».

For å iverksette alle elementene for inkluderende undervisning krever det ledelse på alle nivå i utdanningssystemet og utdanningssektoren. Ledelsen som har inkluderende praksis som en bakenforliggende filosofi må vise det i handling og engasjere seg i å implementere filosofien

på en god måte. Skoleledere har sammen med lærerne ansvar for å utvikle en inkluderende kultur på deres skole, akkurat som styrere i barnehager har ansvar for å utvikle en inkluderende kultur i sin barnehage sammen med pedagoger.

Videre hevder Mitchell (2014) at inkluderende praksiser skjer dersom alle elementene finner sted, og dette har betydning for alle elever og barn i skole og barnehage

«For inclusive education to be successful, i believe that all of this elements must be present...In a way, inclusive education is like a Trojan horse: it has the potential to change the education not only for learners with disabilities, but also for all learners».

(Mitchell, 2014, s. 302)

Mitchell (2014) beskriver her at når inkludering finner sted i læring og utdanning har det innvirkning ikke bare for de med utfordringer, men for alle. I prosjektet mitt vil det være interessant og se hvilke elementer støttepedagogene beskriver som viktige for inkluderende praksis for barn med spesialpedagogisk hjelp i barnehagen.

Et slikt flernivåperspektiv som Mitchell (2014) legger frem støtter at inkludering handler om det barnehagen og skolen gjør, men synliggjør også at en vellykket inkludering innebærer en felles visjon og en positiv holdning fra ledelsen og hele barnehagen og skolen som system.

2.2.4 Inkluderende praksis i barnehagen

Alle barn i Norge har rett til barnehageplass, dette sikres gjennom § 16 i barnehageloven.

Noen grupper barn har rett til prioritet ved opptak etter § 18 i barnehageloven:

Barn med nedsatt funksjonsevne har rett til prioritet ved opptak i barnehage. Det skal foretas en sakkyndig vurdering for å vurdere om barnet har nedsatt funksjonsevne.

Barn som det er fattet vedtak om etter barnevernloven §§ 4-12 og 4-4 annet og fjerde ledd, har rett til prioritet ved opptak i barnehage.

Kommunen har ansvaret for at barn med rett til prioritet får plass i barnehage.

(Lov om barnehager, 2006)

Barnehageloven (2006) og Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2017) legger viktige føringer for inkluderende barnehager i Norge. Men inkluderingspraksisen i barnehagene vil være ulik, realisering av inkludering er avhengig av det handlingsrommet som eksisterer lokalt (NOU 2009:18, s. 17). Det vil være variasjon i det pedagogiske innholdet i de ulike barnehagene ut fra mangfoldet barnegruppa representerer, personalets kompetanse, økonomi, satsingsområder o.l. Forståelsen og praktisering av inkludering

gjennom de ulike inkluderingsdimensjonene som vist i kap.2.2.1,.2.2.2 og 2.2.3, påvirker hvorvidt inkludering skjer.

Utviklingen av barnehagesektoren i Norge har endret seg mye fra 70-tallet og frem til i dag. Barnehageplass og prioritet ved opptak er blitt et velferdsgode som skal sikre barna gode utviklingsmuligheter, muligheter for å delta i fellesskapets aktiviteter, bygge relasjoner og utvikle en tilhørighet (Solli, 2019, s. 41). Barnehagen skal ha en helsefremmende og forebyggende funksjon og bidra til å utjevne sosiale forskjeller (Kunnskapsdepartementet, 2017). Den nordiske barnehagen bygger verdigrunnet på barndommens egenverdi og legger vekt på en helhetlig tilnærming til læring, lek og omsorg som en del av en livslang læringsprosess (Solli, 2019, s. 42).

Ifølge Solli (2019) har det de senere årene vært et sterkere politisk press på at barnehagen i større grad skal være skoleforberedende og den kognitive utviklinga og formelle læringa har hatt fått økt fokus. Dette har bidratt til at man i større grad vurderer og kartlegger barns ferdigheter med et skoleforberedende fokus. Hva som er barns «normalutvikling» smalner, og flere barn blir definert ut fra sine utfordringer i ung alder. Fokus på manglende ferdigheter hos enkeltindividet forsterkes, fremfor å se på de utfordringer som finnes i systemet rundt barna.

2.3 Det relasjonelle og kategoriske perspektivet i barnehagepraksiser

Solli (2010) skriver i artikkelen om spenningsfeltet som oppstår i barnehagen mellom spesialpedagogiske tiltak og inkludering. Han viser til begrepet Janus -ansikt som beskrivelse av spenningsfeltet. Der spesialpedagogiske tiltak er nødvendig for å sikre deltakelse og et individuelt tilpasset og likeverdig tilbud på den ene siden, og på den andre siden en sorteringsmekanisme, der mennesker blir differensiert og underlagt en sosial kontroll ut fra vansker og diagnoser som styrer våre forventninger og muligheter for individet. Dilemmaet i spenningsfeltet må lærere og pedagoger håndtere, dette kan vise seg i ulike praksiser i barnehager og skoler med bakgrunn i aktørenes ulike kompetanse og syn på spesialpedagogikk og inkludering. Spesialpedagogiske tiltak i barnehagen kan presenteres gjennom forståelsen som finnes innenfor det kategoriske og relasjonelle perspektivet i spesialpedagogikken (Solli, 2010). Solli (2010) beskriver perspektivene slik i sin fremstilling:

	Kategorisk eller kompensatorisk – det individuelle perspektiv	Det relasjonelle perspektiv (systemperspektiv, kritisk perspektiv)
Grunnlaget for spesialpedagogiske tiltak	Lokalisert (eller «båret») av individet / dysfunksjoner hos individet	<i>Relasjonen</i> medfører ekskludering. Barnehagens og skolens <i>organisasjon</i> har iboende ekskluderende mekanismer. <i>Samfunnet</i> medfører ulikheter og marginalisering.
Tilnærming til spesialpedagogiske tiltak	Kategorisere, finne «diagnosen»	Helhetstenkning, system – og relasjonsanalyse
Følger for det videre arbeid	Spesielle løsninger – monolog. Spesialpedagogiske tiltak som segregerende praksis	Inkluderende praksis – dialog. Spesialpedagogiske tiltak som inkluderende praksis
Forståelse av pedagogrollen	Ansvarsfraskrivelse – eksperter (som spesialpedagoger) vet «løsninger»	Medansvar, fellesskap i å finne muligheter, hva låser og hva løser en vanske
Forståelse av behov for spesialpedagogiske tiltak	Barnet/eleven <i>med</i> vansker	Barnet/eleven <i>i</i> vansker

Figur 2 Det relasjonelle og kategoriske perspektivet i spesialpedagogikken, Solli (2010)

Solli (2010) påpeker at det sjelden vil være en enten eller holdning til hvordan spesialpedagogiske tiltak iverksettes, men en bevegelse mellom disse perspektivene er vanlig. Hvorvidt man beveger seg mer eller mindre på den ene eller andre siden, i det kategoriske eller relasjonelle perspektivet sier noe om de spesialpedagogiske tiltakene er av ekskluderende eller inkluderende karakter (Solli, 2010, s. 36). Perspektivene viser også til Janus -ansiktet som lærere og pedagoger står overfor i praksis. Den spesialpedagogiske forståelsen vil ha betydning for hvordan praksis utformes på alle nivåer slik som skrevet tidligere om inkludering i kap. 2.2.1, 2.2.2 og 2.2.3.

Jeg vil videre redegjøre for hva en spesialpedagog i barnehagen er og hvilke rettigheter som ligger til grunn for spesialpedagogisk hjelp i barnehagen.

2.3 Spesialpedagogen i barnehage

I oppgaven brukes betegnelsen støttepedagog når jeg refererer til spesialpedagogen. Det er ofte denne betegnelsen, eller betegnelsen ressurspedagog, som brukes i barnehagesammenheng. I redegjørelsen for hva en spesialpedagog er, bruker jeg betegnelsen spesialpedagog. Spesialpedagogen i barnehage er den som bidrar med ekstra støtte til barnet som har krav på spesialpedagogisk hjelp. Jeg vil senere beskrive hvordan den spesialpedagogiske hjelpen organiseres i kap. 2.5.1.

Det finnes ingen formalisert autorisasjon eller krav om antall studiepoeng for å kunne titulere seg som spesialpedagog (Uthus, 2020, s. 25). Å være spesialpedagog er ikke en egen profesjon, det vil si at det er ulikt hvilken spesialpedagogisk bakgrunn en spesialpedagog har, og det er derfor heller ingen formelle krav til utdanning for å kunne kalle seg spesialpedagog. Uthus (2020) skriver at det heller ikke er noen krav om at den som skal utøve spesialpedagogisk hjelp skal ha spesialpedagogisk utdanning, men at det gjennom Meld. St. 6 (2019-2020) *Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*, blir presisert at de som mottar spesialpedagogisk hjelp skal få oppfølging av ansatte med relevant fagkompetanse (Uthus, 2020, s. 25). I Meld. St. 6 (2019-2020) beskriver også regjeringen forslag til tiltak i barnehagen, blant annet å presisere i lovverket at ansatte som gir spesialpedagogisk hjelp som hovedregel skal ha formell pedagogisk eller spesialpedagogisk kompetanse. Et annet forslag til tiltak er at regelverket for bruk av assistenter som gir spesialpedagogisk hjelp i barnehage og spesialundervisning i skolen skal tydeliggjøres og strammes inn (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 17). Det finnes i dag ikke en klar avgrensning i definisjon på hvilken kompetanse en spesialpedagog skal ha for å kalle seg spesialpedagog. Spesialpedagogene som var informanter i dette prosjektet, ble valgt med utgangspunkt i arbeidssted og ansettelse som støttepedagoger for barn med spesialpedagogisk hjelp innenfor § 31 i barnehageloven (2006). Deres utdanningsbakgrunn kommer frem i figur 3 i kap. 3.4.2. og var ikke en av kriteriene.

2.5 Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen

Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen sikres gjennom §31 i barnehageloven (2006). Loven gir en individuell rett til spesialpedagogisk hjelp til barn under opplæringspliktig alder. Hjelpen skal gis dersom barnet har særlige behov for det, uavhengig av om barnet går i barnehagen eller ikke. Formålet med hjelpen er å gi barn tidlig hjelp og støtte i utvikling og læring av

språklige og sosiale ferdigheter. Den spesialpedagogiske hjelpen kan gis individuelt eller i gruppe og skal omfatte tilbud om foreldreveiledning (Lov om barnehager, 2006). Retten til spesialpedagogisk hjelp er knyttet til enkeltbarnets behov og ikke til et spesielt vanskeområde eller funksjonshemming. Det betyr at det ikke er et krav om at det foreligger en diagnose for å få spesialpedagogisk hjelp, men barnets behov for spesialpedagogisk hjelp må være dokumentert av en sakkyndig instans som etter § 33 i barnehageloven (2006) er kommunens pedagogisk- psykologiske tjeneste (PPT).

I veilederen *Spesialpedagogisk hjelp* fra Utdanningsdirektoratet (2017) forklares forskjellen mellom spesialpedagogisk hjelp og spesialpedagogisk tilrettelegging i barnehagen med forankring i § 31 og § 37 i barnehageloven (2006). I noen tilfeller sammenfaller § 31 og §37, men jeg vil rette oppmerksomheten mot innholdet i § 31, da det er mest relevant for min oppgave. I veilederen er det listet opp punkter som kan brukes i vurdering på om barnet har rett på spesialpedagogisk hjelp:

- *Barnet har et særlig behov.*
- *Skal styrke barnets utvikling og læring.*
- *Det er barnet og barnets utvikling som er i fokus for hjelpen.*
- *Skal bidra til at barnet er bedre rustet til å starte på skolen.*
- *Barnet har begrenset nytte av det allmennpedagogiske tilbudet som blir gitt.*
- *Det skal alltid foreligge en sakkyndig vurdering.*
- *Hjelpen skal evalueres og det skal utarbeides årlig rapport med vurderinger av barnets utvikling. (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 36).*

Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging ved leder Thomas Nordahl, skriver i deres rapport *Inkluderende fellesskap for barn og unge* (2019) at det i dag er vesentlig lavere andel barn som får spesialpedagogisk hjelp i barnehagen enn i skolen. Men som i skolen har også spesialpedagogisk hjelp i barnehagen hatt en jevn økning, fra 2,4% i 2013 til 3,1% i 2017 (Nordahl mfl.,2019). Økningen av spesialpedagogisk hjelp i barnehagen kan skyldes ulike faktorer. Blant annet at flere barn enn tidligere går i barnehage, slik at flere barn med særskilte behov oppdages tidligere, men også at det siden 2006 med Meld. St. nr.16 ... og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring* (Kunnskapsdepartementet, 2006) har vært gitt styring gjennom tidlig innsats, som kan ha ført til at barnehagene setter i gang tiltak og henvisninger om spesialpedagogisk hjelp tidligere enn før. Lyngseth & Mørland (2022

peker på dilemmaer som barnehagelærere kan oppleve å stå i når det gjelder tidlig innsats og om og når spesialpedagogisk hjelp bør søkes (Lyngseth & Mørland, 2022, s. 23).

Barnehagelæreren må utøve en etisk og faglig bevissthet omkring en vente og se holdning kontra tidlig inn. For stor oppmerksomhet på individuelle faktorer kan medføre stigmatisering. På den andre siden vil det være av betydning at barn får faglig støtte i tide når barnets behov tilsier det (Lyngseth & Mørland, 2022, s. 23). Fra å ha forankret hvem som har rett til spesialpedagogisk hjelp vil jeg videre redegjøre kort om organiseringen av den spesialpedagogiske hjelpen i barnehage.

2.5.1 Organisering av spesialpedagogisk hjelp i barnehagen

Jeg vil her ta utgangspunkt i hvordan spesialpedagogiske hjelp organiseres for barn som går i barnehage. I spesialpedagogisk sammenheng handler organisering om hvordan den spesialpedagogiske hjelpen er organisert i, eller utenfor fellesskapet som barnegruppa representerer, men også om det er et eksternt eller internt tilbud. Hvordan støttepedagogen er organisert handler både om det som skjer i barnehagen og ansettelsesforholdet til støttepedagogen, sammen utgjør dette et totalbilde på organisering.

Som vi kan se tilbake på i historien for det spesialpedagogiske feltet har det vært ulike tradisjoner for organisering av spesialpedagogisk hjelp (Groven, 2013, s. 114). Fra og ha en individsentrert organisering for barn med særskilte behov, med fokus rettet mot individuelle faktorer for plassering, ble Abnormskoleloven av 1881 opprettet som den første spesialskeleloven (Groven, 2013; Uthus, 2020). Senere utviklet inkluderingsideologien seg og bidro til å tenke nytt om særskilte behov ut fra et systemperspektiv (Groven, 2013, s. 29, Uthus, 2020, s.19). Spesialpedagogisk hjelp har vært organisert som tilbud i egne spesialbarnehager, eller egne baser. Den har også vært organisert som interne tilbud i barnehagen ved en- til en opplæring eller i små grupper eller den har vært innlemmet i barnegruppen som enhet (Groven, 2013, s. 114). Sett bort fra hvordan støttepedagogen er organisert, organiseres den spesialpedagogiske hjelpen også ulikt. Det er innenfor barnehagens rammer sjelden bare en måte å organisere hjelpen på og den ene organiseringen utelukker derfor ikke den andre (Åmot & Ytterhus, 2020, s. 601). Når et barn i barnehagen har særskilte behov i form av funksjonsnedsettelse eller vansker i utvikling, lek og læring kreves det at barnehagen setter i gang tiltak gjennom særskilte tilpasninger. Tilpasningene gjennomføres i lys av det kategoriske og relasjonelle perspektivet, se figur 2 over (Groven, 2022, s. 91).

Åmot & Ytterhus (2020) peker på dilemmaet som spesialpedagogikken og den spesialpedagogiske hjelpen havner i. På den ene siden skal den ivareta enkeltbarnets rett til spesialpedagogisk hjelp, og på den andre siden skal hjelpen iverksettes på en måte som styrker sosiale fellesskap med andre barn. Det kan beskrives som at hjelpen skal tilpasses individuelle hensyn og gjennom tilpasning skal hjelpen bidra til å forsterke barnets adgang og deltakelse i fellesskapet med jevnaldrende (Åmot & Ytterhus, 2020, s. 591). Det som er rett for noen er ikke nødvendigvis rett for andre. Uthus (2020) beskriver dette som det helhetlige perspektivet på spesialpedagogisk hjelp. Og begrunner dette med at et rent individ- og systemperspektiv, blir hver for seg for snevert når en skal forklare fenomenet særskilte behov og hvordan man skal imøtekomme disse i praksis (Uthus, 2020, s. 22). Den spesialpedagogiske hjelpen må derfor skreddersys individet.

Ifølge Nordahl-utvalget (2019) organiseres spesialpedagogiske hjelp ulikt i kommunene i Norge, både når det gjelder organiseringsform og hvilken kompetanse den ansatte som utfører hjelpen har (Nordahl m.fl., 2019). Det er vanlig at assistenter og pedagoger med og uten spesialpedagogisk kompetanse utøver spesialpedagogisk hjelp. Tall viser at barna i snitt har vedtak om 15 timer spesialpedagogisk hjelp i uken og det er omtrent lik fordeling på vedtakstimer mellom assistenter og pedagoger (Nordahl m.fl., 2019, s.60). I oppgaven vil det være av interesse og se om det er sammenheng mellom organiseringsform og hva støttepedagogen vektlegger som viktig for inkluderende praksis.

I denne delen har jeg presentert oppgavens teoretiske bakteppe med en kort gjennomgang av sentrale historiske faser for spesialpedagogikkens utvikling, deretter begrepene integrering og inkludering, inkluderingsbegrepets ulike dimensjoner med to ulike tilnærminger og Mitchell (2014) sin fremstilling av elementer i inkluderende praksiser. Videre viser jeg til to sentrale spesialpedagogiske perspektiv, relasjons perspektivet og det kategoriske perspektivet før jeg presenterer det som omhandler støttepedagogens rolle og spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Det teoretiske bakteppet vil bli tatt opp igjen i oppgaven diskusjonsdel.

I neste kapittel vil jeg redegjøre for metodevalg i forskningsprosessen, vitenskapsteoretisk ståsted, oppgavens validitet og reliabilitet og forskningsetiske vurderinger.

3.0 Metode

I foregående kapittel beskrev jeg det teoretiske grunnlaget for analysen. I dette kapittelet vil jeg redegjøre for mine metodevalg med utgangspunkt i problemstillingen, mitt vitenskapsteoretiske ståsted, hvordan jeg har gått frem ved innhenting av data og hvordan jeg har utført analysen. Som forsker må jeg argumentere for reliabilitet ved å redegjøre for utviklingen av data i løpet av forskningsprosessen. Som forsker søker jeg etter å redegjøre for prosessen på en slik måte at den kritiske leser blir overbevisst om at forskningen har en kvalitet og en verdi (Thagaard, 2018, s. 188). Metodene jeg velger og hvordan valgene begrunnes vil bygge opp under forskningens validitet og reliabilitet. Jeg vil gjennom mine beskrivelser gjøre forskningsprosessen gjennomiktig, det vil si at utenforstående skal kunne vurdere prosessen trinn for trinn (Thagaard, 2018, s. 188).

Empirien i denne undersøkelsen baserer seg på kvalitative intervju av tre informanter med stillinger som støttepedagoger. Alle informantene hadde ulik grad av erfaring og utdanning og stillingene deres var organisert ulikt. Likt for alle var at de jobbet med barn med spesialpedagogisk hjelp innenfor § 31 i barnehageloven (2006). Formålet med den spesialpedagogiske hjelpen er å gi barnet tidlig hjelp og støtte i sin utvikling og læring av for eksempel språklige og sosiale ferdigheter. Hjelpen kan gis individuelt og i gruppe og skal omfatte tilbud om foreldrerådgivning (Barnehageloven, 2006, §§ 31-40).

Barna som støttepedagogene hadde det spesialpedagogiske ansvaret for hadde fått tilråding om enkeltvedtak for spesialpedagogisk hjelp gjennom sakkyndigvurdering av PP- tjenesten. Barna hadde vansker innenfor områdene språk og kommunikasjon, sosiale og emosjonelle vansker og motoriske vansker. Vanskebildet er likt det som presenteres i Nordahls forskning på spesialpedagogisk hjelp til barn i barnehagen, i rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge* (Nordahl m.fl., 2019, s. 63), der disse vanskene er rangert som de mest vanlige i barnehagealder.

En del av teksten i dette metodekapittelet har jeg hentet fra en tidligere levert eksamensoppgave i PED- 3059, Forskningsmetode og vitenskapsteori. Emnet er en del av masterutdanningen i spesialpedagogikk. Jeg har valgt å bruke deler av eksamensteksten i dette metodekapittelet i og med at jeg skrev eksamensoppgaven med utgangspunkt i samme problemstilling. Jeg har gjort en del endringer i tekstens innhold og oppbygning.

3.1 Bakgrunn for problemstilling

Jeg er godt kjent med barnehagefeltet og problemstillingen er utformet på bakgrunn av mine erfaringer som pedagogisk leder i barnehage. Jeg har jobbet sammen med støttepedagoger og har derfor erfaringer knyttet til deres arbeidsoppgaver og arbeidsmetoder. Gjennom masterstudiet i spesialpedagogikk har jeg fått større bevissthet rundt inkluderende praksis, det har skapt en nysgjerrighet og et ønske om å få innsikt i støttepedagogens forståelse av inkluderende praksis, valg av metoder i arbeidet med inkludering for barn med spesialpedagogisk hjelp og deres erfaringer av muligheter og begrensninger i arbeidet. Med dette som bakgrunn kom jeg frem til problemstillingen:

Hva vektlegger støttepedagogen i barnehagen som viktig for inkluderende praksis for barn med spesialpedagogisk hjelp?

I oppgaven vil jeg forsøke å belyse problemstillingen ved hjelp av følgende forskerspørsmål:

1. Hvordan forstås inkluderende praksis?
2. Hvordan tilrettelegger støttepedagogen for inkluderende praksis?
3. Hvilke muligheter og begrensninger møter støttepedagogen i arbeidet med inkluderende praksis?

3.2 Kvalitativ metode

I søken på å besvare problemstillingen har jeg valgt ut kvalitativ metode som mest hensiktsmessig for mitt prosjekt.

«Kvalitative metoder er rettet mot at vi utvikler en forståelse av de fenomenene vi studerer» (Thagaard 2018, s. 19). Kvalitativ metode refererer til egenskaper ved dataene som samles inn og analyseres. Gjennom en kvalitativ metode tar jeg sikte på å gå i dybden på fenomener gjennom informantenes egne tanker, holdninger, følelser og beskrivelser. En målsetting for å velge kvalitative metoder er å skape forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2018, s. 11). Kvalitative studier er preget av fleksibilitet i metodevalg og undersøkelser ut i feltet. Endringer kan gjøres underveis i prosjektet ettersom nye erfaringer og utfordringer oppstår. Undersøkelser i feltet er basert på et subjekt-subjekt- forhold mellom forsker og de som studeres. Hvordan kontakten mellom meg som forsker og informantene oppleves vil ha betydning for dataene jeg får tilgang til (Thagaard, 2018, s. 16).

Innenfor kvalitativ metode er det vanlig å velge intervju og/eller observasjon for å innhente data (Befring, 2020, s. 93). Jeg valgte å gjøre en ren intervjustudie når jeg skulle innhente data til dette prosjektet. Jeg ønsker i oppgaven å gå i dybden på fenomenet inkluderende praksis og søke en forståelse av hva støttepedagogen vektlegger som viktig for inkluderende praksis for barn med spesialpedagogisk hjelp i barnehagen.

3.3 Vitenskapsteoretiske ståsted

Jeg var en stund usikker på hvor jeg hadde mitt vitenskapsteoretiske ståsted og en fenomenologisk- hermeneutisk tilnærming følte riktig i forskningen. Fenomenologi og hermeneutikk er to sentrale vitenskapsteoretiske tilnærminger innenfor kvalitative metoder. Fenomenologiske- og hermeneutiske studier legger vekt på aktørens egen forståelse av sine handlinger og handlingenes mening må fortolkes i lys av aktørens intensjoner med handlingene (Grønmo, 2016, s. 392).

Tanken var å kombinere fenomenologi og hermeneutikk ved at jeg hadde en fenomenologisk tilnærming som intervjuer og en hermeneutisk tilnærming i analysen. Bakgrunnen for dette valget var at jeg ønsket at støttepedagogens fortelling av det aktuelle teamet skulle være fremtredende. Jeg opplevde underveis i prosessen at dette ble vanskelig og knytte en fenomenologisk tilnærming til bare intervjusituasjonen. Basert på mine erfaringer innenfor feltet og påvirkningen dette ville ha ved utarbeiding av intervjuguide og spørsmålsformulering underveis i intervjuene.

I en fenomenologisk studie utforskes meningen personer tillegger sine erfaringer av et fenomen. Den ytre verden kommer i bakgrunnen og det er de personene som studeres sine opplevelser av et fenomen, som har betydning. Deltakernes felles erfaringer gir grunnlag for at man kan utvikle en felles forståelse av fenomenet (Thagaard, 2018, s. 36). I mitt prosjekt vil informantenes erfaringer ses i sammenheng med den ytre verden som de er en del av og fortolkes ut fra det, denne måten og forstå verden på er forenelig med den hermeneutiske vitenskapen.

Innenfor hermeneutikken fokuserer man på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart er innlysende gjennom å fortolke folks handlinger. «En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer» (Thagaard, 2018, s. 37). Slik skiller den fenomenologiske tilnærmingen og den hermeneutiske tilnærmingen seg fra hverandre. Den fenomenologiske tilnærmingen har fokus

på informantenes opplevelser og erfaringer som sannhet, mens hermeneutikken bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenhengen det er en del av gjennom fortolkning (Thagaard, 2018, s. 37).

Alle mennesker møter verden med en forforståelse, forforståelsen hjelper oss til å forstå virkeligheten (Johanessen, Tufte & Christoffersen, 2015, s. 34). Med mange års erfaring i barnehagefeltet og samarbeid med støttepedagoger, vil jeg ha en forforståelse basert på mine erfaringer. Gjennom studiet i spesialpedagogikk har jeg også tilegnet meg ny kunnskap som påvirker min forståelse av begrepet inkluderende praksis og det spesialpedagogiske feltet. Jeg ser det som vanskelig å ikke skulle påvirke forskningen med min forforståelse på noe vis. Jeg har derimot støttet meg til at mitt innblikk i støttepedagogens beskrivelser av temaet inkluderende praksis, sett i lys av min forforståelse og videre fortolkning bidrar til økt forståelse av deres gjøren i det spesialpedagogiske arbeidet.

Forforståelsen er sentral innenfor hermeneutikken. Valg av teori, utarbeiding av intervjuguide og analysedelen vil være preget av min forforståelse og vil prege min fortolkning. Jeg ser at det derfor er vanskelig å kombinere med en fenomenologisk tilnærming.

3.3.1 Hermeneutisk tilnærming

Det vitenskapsteoretiske ståstedet jeg velger har betydning for hva jeg søker informasjon om, og danner et utgangspunkt for forståelsen jeg utvikler gjennom forskningen (Thagaard, 2018, s. 33). Hermeneutikken legger vekt på meningsinnholdet i det som studeres. I utgangspunktet var hermeneutikken knyttet til fortolkningen av tekster. Fra et samfunnsvitenskapelig ståsted kan fortolkning av tekster «leses» som fortolkning av kultur, der målet er å oppnå en gyldig forståelse av meningen i teksten. (Thagaard, 2018, s. 37). I denne studien vil intervjutekstene være teksten som skal fortolkes i dialog mellom meg som forsker og meningsinnholdet i teksten.

Gilje & Grimen (1995) viser til Anthony Giddens sin forståelse av hermeneutikk som sier at samfunnsvitenskapene bygger på en dobbel hermeneutikk. På den ene siden må forskeren forholde seg til en verden som allerede er fortolket av de personene vi studerer. I den betydning kan ikke samfunnsvitenskapene se bort fra personenes egne beskrivelser og oppfatninger av seg selv og verden de er en del av, da det er viktige beskrivelser for å forstå sammenhengen i samfunnet. På den andre siden skal samfunnsvitere drive forskning og er derfor avhengig av og rekonstruere de personene vi studerer sine fortolkninger innenfor et

samfunnsvitenskapelig språk, ved hjelp av teoretiske begreper (Gilje & Grimen, 1995, s. 146). Forskning som kun gjengir de personene vi studerer sine oppfatninger vil neppe si oss alt som er interessant å vite om hvordan et samfunn fungerer (Gilje & Grimen, 1995, s. 146).

Fortolkningen kan også beskrives gjennom erfaringsnære og erfaringsfjerne begreper, Gilje & Grimen (1995) viser til Geertz (1983) forståelse, når de beskriver begrepene. Erfaringsnære begreper er den forståelsen de personene vi studerer selv kan bruke på en naturlig måte, for å beskrive handlinger, følelser, tanker og forestillinger. Erfaringsnære begreper er forståelig for personene vi studerer, også når andre gjør det (Gilje & Grimen, 1995, s. 146). Erfaringsfjerne begreper er teoretiske begreper som blir brukt innenfor samfunnsvitenskapen (Gilje & Grimen, 1995, s. 147). Hva som er erfaringsnært og erfaringsfjernt vil variere fra samfunn til samfunn og er avhengig av de personene vi studerer sine erfaringer (Gilje & Grimen, 1995, s. 147). Mitt vitenskapsteoretiske ståsted vil gi retning for empirien og analysen i forskningen.

Dataene jeg innhenter representerer et tverrsnitt. Det vil si at de er innhentet i en avgrenset periode og gir et øyeblikksbilde av det fenomenet som studeres (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2015, s.70). På grunn av tidsperspektiv og omfanget en masteroppgave har vil det være realistisk og velge en tverrsnittsundersøkelse.

3.4 Kvalitative intervju

Jeg har valgt å bruke kvalitative intervju for å innhente data når jeg skal belyse min problemstilling. Kvalitative intervju har som formål å få fyldige beskrivelser av hvordan andre mennesker oppfatter sin livssituasjon og hvilke synspunkter og perspektiver de har på temaet intervjuet handler om (Thagaard, 2018, s. 89). Kvalitative intervju anvendes når vi ønsker fyldige og detaljerte beskrivelser av informantens forståelse, følelser, erfaringer, oppfatninger, meninger, holdninger og refleksjoner knyttet til et fenomen (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2021, s. 106). Metoden er egnet til mitt prosjekt med tanke på hva jeg ønsket å undersøke. Målet med studien har vært å få frem støttepedagogens beskrivelser av forståelse, synspunkter, oppfatning og erfaring på fenomenet inkluderende praksis for barn med spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Gjennom kvalitative intervju søker man å forstå betydningen av sentrale temaer i informantens livsverden. Intervjuet søker kvalitativt kunnskap uttrykt med språk. Kvalitative metoder har ikke som hensikt å kvantifisere, men sikter mot nyanserte beskrivelser av informantens livsverden gjennom ord (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). «Presisjon i beskrivelsen og stringensen i meningsfortolkningen i

kvalitative intervjuer motsvarer eksaktheten i kvantitative målinger» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Kvalitative intervju har også som hensikt å innhente mye informasjon med et lite utvalg av informanter (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2015, s. 114). Metoden har som hensikt å bringe frem personlige trekk og sosiale kontekster og er kjennetegnet på den frie samtalen mellom forsker og informant (Befring, 2020). Et kvalitativt intervju har som mål og bringe frem kunnskap om et fenomen. Tidsrammen for dette masterprosjektet har vært med på å sette rammer for valg av metode, jeg vurderte derfor kvalitative intervju som et hensiktsmessig valg ut fra arbeidsmengde og tidsbruk, og med tanke på problemstillingen jeg ønsket å finne svar på.

3.4.1 Min rolle i et forskningsintervju

Kvale & Brinkmann (2015) viser til at forskningsintervjuet innebærer en kultivering av samtaleferdigheter, med dette forstår jeg at samtaleferdighetene til forsker/intervjuer vil ha betydning for hvilke data en får tilgang til i et kvalitativt intervju. Forskningsintervjuet beskrives som et håndverk som tilegnes gjennom praktisering (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 88). Forskningsintervjuets kvaliteter er ikke bare avhengig av formulering av spørsmål, men også intervjuers evne til intonasjon, lengde på pauser, lytting og etablering av kontakt med informanten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 88). Det finnes få forhåndsstrukturerte eller standardiserte prosedyrer for hvordan kvalitative intervju skal foregå. Jeg har lite erfaring som intervjuer, men som pedagogisk leder har jeg tilegnet meg erfaring i samtale med mange ulike mennesker, i ulike profesjoner og ulike roller, hvor jeg har hatt et bevisst forhold til god kommunikasjon. Dette kan være noe jeg kan dra nytte av i rollen som intervjuer. For å bli en god intervjuer må en ha en viss erfaring, men det viktigste er å ha en genuin interesse for det som formidles gjennom aktiv lytting og anerkjennelse (Dalen, 2004, s. 37)

Jeg valgte å gjøre prøveintervju med en som hadde jobbet som støttepedagog tidligere, men nå hadde en annen rolle i arbeidet med barn i barnehage. Grunnen til at jeg valgte å gjøre prøveintervju var for å få testet ut spørsmålene jeg hadde utformet til intervjuguiden (se vedlegg 1). Å gjennomføre testintervju før selve intervjuene gjør at intervjuer får øvet seg på intervjusituasjonen og hvordan man håndterer ulike svar, og om intervjuers teknikk gir svar på spørsmålene (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2021, s.114). Et testintervju vil også kunne gi intervjuer gode tilbakemeldinger på spørsmålsformuleringen og egen væremåte i intervjusituasjonen (Dalen, 2004, s. 34). Det var viktig for meg at spørsmålene var formulert slik at jeg fikk frem beskrivelser og opplevelser av støttepedagogens erfaringer, og at

spørsmålene fikk frem svar på problemstillingen. Jeg fikk også testet ut det tekniske utstyret og gjort meg kjent med bruken av lydopptakeren.

I etterkant av prøveintervjuet hadde testinformant og jeg en samtale om hvordan intervjusituasjonen opplevdes og om spørsmålsformuleringene opplevdes forståelig. Informasjon jeg fikk gjennom samtalen gjorde at jeg i etterkant omformulerte noen spørsmål, og tok bort noen spørsmål som virket gjentakende. Jeg fikk samtidig erfare hvordan jeg selv fremsto i rollen som intervjuer. Denne erfaringer var nyttig å ha med videre i de andre intervjuene.

3.4.2 Strategisk utvalg

Valg av informanter er særlig viktig innenfor kvalitative intervju. Viktige spørsmål man bør stille seg selv før utvelgelsen vil være: hvem skal intervjues? hvor mange skal intervjues? og hvilke kriterier stiller man i utvelgelsen? (Dalen, 2004, s. 51). I kvalitative undersøkelser er det vanlig å gjøre et utvalg av informanter som representerer et strategisk utvalg og en målgruppe. Dette gjøres fordi man er ute etter et hensiktsmessig utvalg som tar sikte på å fremme mest mulig kunnskap om fenomenet som skal forskes på (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2015). Kriterier jeg hadde for utvelgelse av informanter var at de jobbet som støttepedagog med tilholdssted i barnehage og at de jobbet med barn med spesialpedagogisk hjelp innenfor § 31 i barnehageloven (2006). Selv om deres hjelpetiltak er knyttet opp mot samme paragraf i barnehageloven (2006) vil det kunne være ulike støttebehov og tiltak knyttet til barna. Begrunnelsen for at jeg har valgt støttepedagoger med ansvar for spesialpedagogisk hjelp innenfor §31 er at dette vil være en gruppe barn med ulike spesialpedagogiske behov, men ikke behov knyttet til et spesielt område eller vanske. Støttedagogene innenfor denne utvelgelsen har ansvar for barn som trenger ekstra hjelp og støtte til utvikling og læring i språk og/eller sosiale ferdigheter. Utvalget av informanter er basert på pedagoger som jobber med barn med størst andel av spesialpedagogisk hjelp i barnehagen (Nordahl m.fl., 2019, s. 63).

Antallet informanter til prosjektet kan ikke være for stort, gjennomføring av intervju og bearbeiding av materialet er en tidkrevende prosess. Samtidig skal intervjumaterialet presentere et tilstrekkelig grunnlag for tolkning og analyse (Dalen, 2004, s. 51).

Jeg ønsket å intervju tre personer. Jeg anså dette som et tilstrekkelig utvalg for å belyse problemstillingen, da intensjonen med prosjektet ikke er å generalisere, men å beskrive og

tolke et fenomen (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2021, s. 74). I rekrutteringsprosessen erfarte jeg at det var vanskelig å finne tak i informanter til studiet. Jeg startet med å sende e-post til koordinator for støttepedagogene i en kommune, med informasjon om meg, prosjektet og informantrollen. I e-posten spurte jeg om e-posten kunne videreformidles/sendes til alle støttepedagoger i kommunen. Jeg ventet i et par uker og fikk ingen tilbakemeldinger. Jeg måtte deretter ta direkte kontakt med noen støttepedagoger i tillegg til at jeg tok kontakt med en aktuell person i en annen kommune. Til slutt fikk jeg tak i to informanter som ønsket å stille til intervju. Fortsatt manglet jeg en informant og jeg begynte å få dårlig tid. Jeg tok derfor kontakt med personen jeg tidligere hadde hatt prøveintervju med og spurte personen om å stille som informant til prosjektet. Det ønsket denne personen. Dermed hadde jeg tre informanter fra samme kommune, men med litt ulike utgangspunkt. En av informantene hadde jobbet i flere år som støttepedagog i barnehage, den andre hadde jobbet som støttepedagog i barnehage, men hadde nå en annen tilknytning til barnehagefeltet. Den tredje hadde akkurat startet i jobben som støttepedagog. Felles for alle var at de hadde eller hadde hatt ansvar for spesialpedagogisk hjelp knyttet til § 31 i barnehageloven (2006).

Det at informantene hadde variert erfaring kan være en styrke i prosjektet. Informanter med ulik variasjon innenfor valgte kriterier kan bidra til å belyse fenomenet som studeres fra flere sider, utvalget gjenspeiler en variasjon i gruppen (Dalen, 2004, s. 55). Jeg vil fremstille variasjonene i utvalget i tabellen under:

	Informant 1	Informant 2	Informant 3
Bakgrunn/utdanning:	Utdannet barnehagelærer, videreutdanning innenfor spesialpedagogikk og forebyggende psykisk helsearbeid rettet mot barn og unge.	Barne- og ungdomsarbeider og utdannet barnehagelærer.	Utdannet barnehagelærer med videreutdanning innenfor språk og master i spesialpedagogikk.
Arbeidserfaring:	Bolig, pedagogisk leder, styrer i barnehage, i skolebaser som undervisningspersonell og leder og støttepedagog.	Støttekontakt, assistent i barnehage, barnehagelærer, pedagogisk leder og støttepedagog	Pedagogisk leder og støttepedagog.
Arbeidsforhold:	Ansatt i kommunen med arbeidssted i to private barnehager i 100% stilling. Støttepedagog for to barn.	Ansatt i kommunen med arbeidssted i en privat barnehage i 100% stilling. Støttepedagog for to barn.	Ansatt i kommunen med arbeidssted i en privat barnehage i 50% stilling. Støttepedagog for et barn. Ansatt av barnehagen resterende tid.
Fordeling av spesialpedagogiske timer:	Ulik timefordeling i barnehagene. Jobber kun opp mot disse timene i den ene barnehagen. Informant ønsket ikke at jeg skulle oppgi timefordeling i oppgaven.	22-timer fordelt på to barn i samme barnehage, resterende tid allmennpedagogisk styrkning.	8-10 timer på et barn og allmennpedagogisk styrkning innenfor 50% stilling.
Vanskeområde	Språk, hørsel, sosiale og emosjonelle vansker	Språk, sosiale vansker og motorikk	Språk og sosiale vansker

Figur 3 Oversikt over utvalget til undersøkelsen

3.4.3 Semistrukturert intervjuguide

Jeg har brukt semistrukturert intervjuguide som støtte under intervjuene (vedlegg 1). Et semistrukturert intervju er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale. Intervjuet gjennomføres med en intervjuguide som tar for seg ulike temaer og som kan inneholde forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Med tanke på problemstillingen og forskerspørsmålene jeg ønsket å utforske, bidro et semistrukturert intervju til å danne en struktur under intervjuet. I starten av intervjuguiden hadde jeg utformet spørsmål av mer generell karakter som gikk direkte på beskrivelser av støttepedagogens bakgrunn, arbeidsoppgaver, organisering av ansettelsesforhold, hvor mange barn støttepedagogen hadde ansvaret for osv. De innledende spørsmålene bør være slik at de får informanten til å føle seg vel og slappe av (Dalen, 2004, s. 30). Den semistrukturerte intervjuguiden gjorde at jeg fikk undersøkt de temaene jeg ønsket og skapte en struktur som

jeg kunne benytte meg av videre i analysearbeidet. Hensikten med semistrukturert intervju er at intervjueren leder intervjupersonen inn på bestemte temaer som skal belyses, men ikke til bestemte meninger om dem (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Det at jeg brukte en semistrukturert intervjuguide hjalp meg med å få belyst de områdene jeg vurderte som viktige for å belyse problemstillingen.

3.4.4 Lydopptaker og transkribering av data

Det er flere måter og registrere intervjuer på. Den vanligste formen er å bruke lydopptaker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Under intervjuene brukte jeg lydopptaker for å få med meg hele intervjusamtalens innhold. Lydopptakeren fikk jeg låne hos UiT og jeg har fulgt deres og NSD sine retningslinjer for bruk av lydopptaker. Lydopptakeren sikret at jeg fikk korrekt gjengivelse av det som ble fortalt under intervjuene noe som var viktig med tanke på dokumentasjon og av senere analyser. For meg som intervjuer ble det lettere å føre en samtale med naturlig flyt når jeg ikke trengte å notere det informanten sa underveis i intervjuene. Jeg opplevde å være mer til stede i samtalen når jeg ikke trengte å ta notater underveis, og ble derfor enn bedre lytter og anerkjennende intervjuer. Det ble også enklere for meg å komme med oppfølgende spørsmål rundt temaer jeg ønsket at informanten skulle utdype nærmere. Lydopptakeren sikret også at informantens egne ord og fortelling kom til uttrykk. Dersom jeg skulle gjort notater av intervjusamtalen underveis kunne det vært en fare for at det ville forstyrret samtalsens frie flyt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Jeg kunne også komme til å erstatte informantens ord med egne ord, det kunne gi et annet meningsinnhold i samtalen som igjen ville påvirket det videre arbeidet med analysen. Å bruke lydopptaker under intervjusamtale er derfor hensiktsmessig med tanke på prosjektets reliabilitet. Lydopptakene ble lagret og oppbevart på lydopptakeren frem til transkripsjonene var ferdige. Alle lydopptakene av intervjusamtalene varte mellom 48 og 55 minutter. Selv om jeg brukte lydopptaker under intervjusamtalene, gjorde jeg også noen enkle stikkordsnotater etter intervjuene av hvilke tanker og refleksjoner jeg hadde gjort meg underveis og i etterkant av samtalen. Slike notater kan ha stor analytisk verdi (Dalen, 2004, s. 63).

Transkriberingsarbeidet startet jeg med ganske raskt, slik at intervjuene følte nære og kjente. Dette kan være en fordel fordi det gir de beste mulighetene for en god gjengivelse av hva informantene har uttalt (Dalen, 2004, s. 64).

Som nevnt over gjorde jeg transkriberingsjobben selv. Det gjorde at jeg underveis fikk noen tanker om meningsinnhold og tema til analysen. Lydopptakene var av god kvalitet og jeg

hadde mulighet til å skru ned tempoet på opptakene slik at det ble enklere å notere mens jeg lyttet. Gjennom transkripsjonsarbeidet ble jeg godt kjent med intervjumaterialet. Etter å ha transkribert materialet gikk jeg gjennom lydopptakene og sammenlignet dem med den nedskrevne teksten for å være sikker på at jeg hadde fått med meg alt som ble sagt under intervjuene.

Det er flere valg som må tas når transkriberingen skal gjøres. Eksempelvis om transkripsjonene skal utføres ordrett med alle lyder og pauser, som er naturlig i en samtale, eller om samtalen skal transkriberes til en mer formell skriftlig stil (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208)? Dersom transkripsjonene har som hensikt og få frem meningsinnholdet i samtalen er det ikke hensiktsmessig og transkribere samtaler med pauser, intonasjon eller følelsesuttrykk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 209). Transkripsjonens form avhenger av mengden som skal transkriberes og formålet med undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Når jeg transkriberte lydopptakene valgte jeg derfor å transkribere kun det som ble sagt. Jeg gjorde talespråket om til skriftspråk ved å oversette dialekt til bokmål, slik at det ble enklere å lese transkripsjonene i etterkant. Selv om jeg valgte å gjøre dette vil det ikke påvirke meningsinnholdet i det som ble fortalt av informantene, fordi jeg ikke har endret på ordenes betydning. Transkriberingsmaterialet ble på til sammen ca. 36 sider nedskrevet tekst med enkel linjeavstand.

3.5 Hermeneutisk tilnærming i analysen

Hermeneutikken har en grunntanke om at vi alltid forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger. I den grad det vi møter på oppleves forståelig eller uforståelig bestemmes av våre forutsetninger (Gilje & Grimen, 2001, s. 148). Gjennom studien vil jeg som Thagaard (2018) skrive basere analysen på annen grads fortolkninger. Det vil si at jeg som forsker fortolker en virkelighet som allerede er tolket av informanten. Tolkningen bygger på informantens egen forståelse av fenomenet og fortolkes videre ved bruk av teori (Thagaard, 2018, s.38). Dette beskriver Gilje & Grimen (1995) og Thagaard (2018) ut fra Geertz sin teori om erfaringsnære og erfaringsfjerne begreper, som nevnt tidligere. En pendling mellom erfaringsnære og erfaringsfjerne begreper vil prege analysen i forskningen. Erfaringsnære begreper uttrykker den forståelsen informantene har av sine handlinger, men erfaringsfjerne begreper har tilknytning til samfunnsvitenskapelig teori (Thagaard, 2018, s. 38).

Hermeneutikk kommer fra gresk og betyr forklaringskunst (Gilje & Grimen, 1995, s. 143). Når jeg skal analysere fenomener som beskrives i intervjudataene vil jeg bruke min forforståelse basert på erfaringer og teori fra feltet som grunnlag for å finne meningsinnhold i det transkriberte intervjumaterialet. Dette vil gi meg en ny forståelse av fenomenet jeg undersøker, og det vil igjen brukes i min fortolkning av det som kommer frem i drøftingen. Dette kalles innenfor hermeneutikken for den hermeneutiske spiral, også kalt den hermeneutiske sirkel (Gilje & Grimen, 1995). For å kunne begrunne fortolkninger av bestemte deler av et verk eller en tekst, må man ha en fortolkning av helheten og for å kunne begrunne fortolkninger av helheten må man basere seg på fortolkninger av delene av verket, teksten (Gilje & Grimen, 1995, s. 155). Derfor kalt den hermeneutiske spiral.

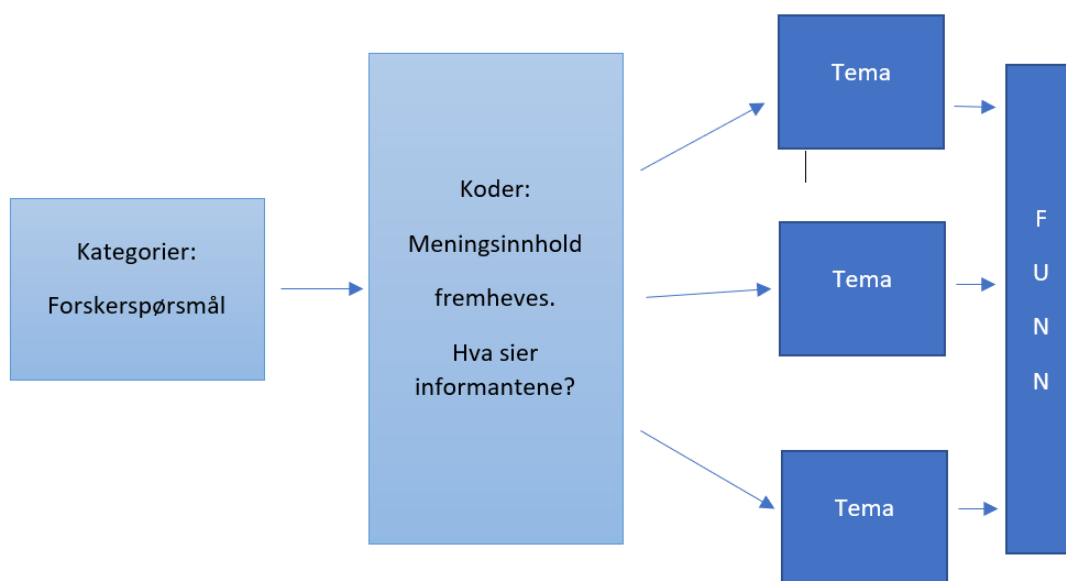
3.5.1 Temaanalyse

Jeg skal ut fra transkripsjonene gjøre en temaanalyse gjennom en induktiv tilnærming. Når vi gjør en temaanalyse, tar vi utgangspunkt i temaer som er representert i prosjektet. Deretter analyseres data om hvert tema fra alle deltakerne og sammenlignes, med formålet om å gå i dybden på hvert tema (Thagaard, 2018, s. 171). Thagaard (2018) viser også til at for å kunne sammenligne data innenfor tema må dataene kodes og klassifiseres. Med induktiv tilnærming menes det at man arbeider med utgangspunkt i dataene for å utvikle begreper og analytiske perspektiver som deretter knyttes til teorien (Thagaard, 2018, s. 172). Dette vil si at jeg i analysen deler opp intervjumaterialet i kategorier ut fra forskerspørsmålene og finner frem til koder som fremhever meningsinnholdet i teksten. Deretter presenteres kodene i overordnede koder eller temaer med begreper som er representert i det transkriberte intervjumaterialet og kan knyttes til teorien. Man kan i denne prosessen anvende begreper som informantene selv bruker eller utvikle begreper ut fra de tolkningene som gjøres av intervjudataene (Thagaard, 2018, s. 172). Dette er en del av kategoriserings- og kodingsprosessen. Kodene som benyttes under hver kategori kan representere felles tema hos informantene. Å kategorisere data bidrar til å begrense materialet, men er også et analytisk hjelpemiddel (Thagaard, 2018, s. 154). Når vi koder deler vi opp data i fragmenter som siden grupperes i tematisk definerte kategorier (Thagaard, 2018, s. 154).

Hovedpoenget med temaanalyse er å utføre sammenligninger mellom informantene om samme tema, derfor bør hvert tema inneholde utfyllende beskrivelser fra alle informantene. Det gir grunnlag for å analysere de variasjonene som intervjudataene representerer innenfor hvert tema (Thagaard, 2018, s. 172). I analyseprosessen stiller vi først spørsmålet *hva* for så å

gå videre med spørsmålet *hvordan* for å utvikle analyseprosessen (Thagaard, 2018, s. 174). Å stille disse spørsmålene i analysen bidrar til å se de ulike delene av intervjumaterialet som en del av den helhetlige konteksten og helheten som en del av de ulike delenes betydning. Dette er som beskrevet tidligere, den hermeneutiske sirkel (Gilje & Grimen, 1995).

Jeg har laget en modell for å visualisere analyseprosessen frem mot funnene jeg presenterer i kapittel 4.



Figur 4 Fremstilling av tematisk analyseprosess

Gjennom beskrivelsene av metode og analyseprosess søker jeg å vise transparens og pålitelighet i mine funn for å styrke prosjektets validitet og reliabilitet. Validitet og reliabilitet blir beskrevet tydeligere under.

3.5.2 Validitet og reliabilitet

Gjennom foregående kapittel har jeg gjort rede for metodevalg i forskningsprosessen. Å gjøre rede for metodevalg innebærer å synliggjøre fremgangsmåte i forskningen. Som forsker gir jeg leseren et innblikk i de vurderinger og refleksjoner jeg har gjort i prosessen. Thagaard (2018) peker på at de begrunnelsene vi gjør for valgene som tas under et forskningsprosjekt gir grunnlag for at utenforstående kan vurdere kvaliteten av forskningsprosjektet (Thagaard,

2018, s. 14). Jeg har gjennom mine beskrivelser av fremgangsmåte underveis i prosjektet forsøkt å «overbevise den kritiske leser om kvaliteten av forskningen og dermed også verdien av resultatene» (Thagaard, 2014, s. 188). Begrepet reliabilitet er hentet fra kvantitativ forskning og refererer til prosjektets repliserbarhet som betyr at en forsker som følger samme prosedyre vil komme frem til samme resultat (Thagaard, 2018, s. 187). I kvalitativ metode vil man ikke kunne teste ut et prosjekts reliabilitet på samme måte som i kvantitativ metode. Den kvalitative metoden fordrer at forskeren argumenterer for metodevalgene i prosjektet ved og være konkret og spesifikk i beskrivelse av fremgangsmåte for å overbevise den kritiske leseren og dermed oppnå pålitelighet (Thagaard, 2018, s. 188). Dette har jeg etterstrebet ved å vise tydelig hvordan jeg har gått frem i valg av metode, ved innhenting av data og relasjonen jeg har til feltet jeg har undersøkt.

Validiteten i prosjektet knyttes til resultatene av prosjektet og hvordan jeg tolker dataene jeg sitter med (Thagaard, 2018, s. 189). Validitet styrkes ved at jeg viser en transparens. Transparensen synliggjøres ved at jeg redegjør for mine valg og er ærlig og konsekvent i det jeg sier og gjør i underveis og i fremstillingen av prosjektet. Det har jeg forsøkt gjennom å synliggjøre mitt teoretiske ståsted i prosjektet, og metodevalg. Dette har dannet grunnlaget for tolkningene som er gjort og for resultatene jeg har fått i prosjektet. Teorigrunnlaget jeg bygger prosjektet på må komme tydelig frem og være relevant for det spesialpedagogiske feltet. Min egen erfaring vil være en påvirkende faktor i prosjektet og det har jeg forsøkt å vise at jeg har et bevisst forhold til gjennom mine beskrivelser. Gjennom min kjennskap til feltet kan validiteten i prosjektet styrkes ved at jeg kjenner til konteksten jeg studerer. Dermed kan jeg også skille mellom hva som er relevant og ikke relevant informasjon (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2021, s. 256). Min kjennskap til feltet har også gjort at jeg har måttet være bevisst min rolle i møte med informantene, for å ikke overføre mine forforståelser av fenomenet til deres meninger om fenomenet som studeres. Validiteten i prosjektet vil styrkes om jeg tar et utenfor blikk og stiller meg kritisk til resultater og egen tekst.

Jeg ser at designet for min oppgave ikke vil kunne gi et generaliserende resultat både fordi utvalget er lite og fordi oppgavens hensikt ikke er å generalisere. Kvale & Brinkmann (2015) stiller spørsmålet: Hvorfor skal vi generalisere? De hevder videre at ifølge den postmodernistiske tenkningen «er både en søken etter universell kunnskap og troen på det individuelle og unike, byttet ut med vektlegging av kunnskapens mangfold og kontekstavhengighet» (Kvale & Brinkman, 2015, s. 289). Oppgavens hensikt er å forstå

fenomenet inkluderende praksis ut ifra den konteksten undersøkelsen har hatt sitt utgangspunkt, gjennom støttepedagogens beskrivelser. Undersøkelsen er ment for å gi et «øyeblikks»-bilde på det informantene vektlegger i sin praksis for å bedre forstå deres rolle i et inkluderingsperspektiv for barn med spesialpedagogisk hjelp. Prosjektet vil i tillegg kunne gi meg og andre innsikt i flere perspektiver på støttepedagogens rolle og deres erfaringer i sitt arbeid. Prosjektet kan mest sannsynlig belyse et fenomen som kan gjenkjennes av flere støttepedagoger og andre i feltet og har dermed en viss overførbarhet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2021, s. 257; Thagaard, 2018, s. 194).

3.6 Forskningsetiske vurderinger

I Norge har vi en egen forskningsetisk komité for samfunnsforskning og humaniora (NESH) som på sin nettside har detaljerte etiske retningslinjer for forskning. I retningslinjene beskrives i alt 47 normer under 6 hovedtemaer (Befring, 2020, s. 31; forskningsetikk.no).

Alle masterprosjekter i regi av høgskole eller universitet skal meldes inn til NSD for å sikre at personvern hensyn blir ivaretatt. Jeg meldte inn mitt prosjekt til NSD i juni 2021 og fikk det godkjent ganske raskt (vedlegg 3). Skjema skal være sendt inn senest 30 dager før datainnsamlingen starter. Når jeg søkte om godkjenning av prosjektet laget jeg samtidig et samtykkeskjema til informantene med informasjon om prosjektet, meg selv, formålet med prosjektet og informantens rettigheter (vedlegg 2). Skjemaet la jeg ved som vedlegg da jeg sendte ut forespørsel om informanter til prosjektet.

Som forsker må du vise aktsomhet og redelighet i forskningen og utøve god etisk dømmekraft. Det kan jeg gjøre ved å sette meg inn i retningslinjene og ikke handle på tvers av disse. Som forsker må jeg tenke gjennom og begrunne valgene jeg gjør før jeg går i gang med arbeidet. Det forhindrer meg i å gjøre utilsiktede feil. Med bakgrunn i at jeg ikke har skrevet en masteroppgave tidligere vil det være nyttig og bruke veileder før jeg går i gang med noe, slik at hun kan kvalitetssikre om jeg har ivaretatt det forskningsetiske. Jeg må vise redelighet og nøyaktighet i hvordan jeg presenterer resultatene for å unngå plagiat (Befring, 2020), det gjør jeg ved og alltid ha med kildehenvisninger når jeg bruker utdrag og innhold i fra andres tekster.

Et grunnleggende prinsipp i forskning er at all deltakelse skal ha personlig samtykke og det skal være gitt på et fritt, informert og forstått grunnlag. Deltakerne må ha reelle muligheter til å trekke seg fra samtykke dersom forskningen sees på som belastende for deltakerne (Befring,

2020, s. 32). Informantene i prosjektet må skrive under et samtykke, dette samtykket oppbevares i en lukket mappe i et låst skap og makuleres ved prosjektets slutt for å sikre anonymisering av informantene. I mitt prosjekt er alle informantene myndige personer over 18 år. Jeg anser ikke mitt prosjekt for å kunne være belastende for informantene.

Problemstillingen berører ikke et veldig personlig eller intimt tema, selv om intervjuene bygger på personlige uttalelser er de i sammenheng med deres rolle som støttepedagog og ikke som privatperson.

Informanter i forskning har krav på at alle opplysninger om dem blir behandlet konfidensielt og at innsamlede forskningsdata skal være anonymisert (Befring, 2020, s. 33). Disse hensynene kan ivaretas gjennom at alle data blir anonymisert med andre navn en informantens og at ingen informasjon kan spores tilbake til informanten, gjennom navn eller arbeidssted. Jeg vil ta i bruk koder som informant 1, 2 og 3 i prosjektet, både når det gjelder transkribering av intervjumaterialet og i presentasjon av funn. Jeg velger å omtale arbeidssted med fellesbetegnelsen barnehage i en kommune i Nord- Norge. Informantene informeres om at alle lagrede intervjudata blir slettet etter transkribering og at jeg blir å bruke anonymiserte direktesitat i teksten.

I neste del av oppgaven vil jeg presentere funn som er utarbeidet gjennom en tematisk analyse av intervjumaterialet.

4.0 Presentasjon av funn

I dette kapitlet vil jeg presentere sentrale funn som jeg vurderer som relevante for å besvare problemstillingen: *Hva vektlegger støttepedagogen i barnehagen som viktig for inkluderende praksis for barn med spesialpedagogisk hjelp?* I forsøk på å finne svar på problemstillingen brukte jeg tre forskerspørsmål som ledende kategorier i intervjuguiden og disse vil jeg også bruke videre som kategorier i analysearbeidet. Forskerspørsmålene er: *Hvordan forstås inkluderende praksis? Hvordan tilrettelegger støttepedagogen for inkluderende praksis?* og *Hvilke muligheter og begrensninger møter støttepedagogen i arbeidet med inkluderende praksis?* Med bakgrunn i funn fra intervjumaterialet laget jeg temaer som presenteres under hvert forskerspørsmål.

Gjennom kvalitative intervju av støttepedagoger i barnehage dannet jeg et empirisk grunnlag for undersøkelsen. Før presentasjon av funnene knyttet til forskerspørsmålene ønsker jeg å presentere en del av intervjumaterialet som gir et bilde av støttepedagogens beskrivelse av egen rolle og arbeidsoppgaver. Jeg velger å gjøre dette fordi organisering av spesialpedagogiske tiltak er en dimensjon eller element som er av betydning for om praksis betegnes som inkluderende, men denne dimensjonen må ses i sammenheng med den helhetlige praksis som kan identifiseres i de andre dimensjonene, ifølge Arnesen, 2019; Nilsen, 2017; Olsen, 2016; Mitchell, 2014. Ved å se på hvordan støttepedagogen beskriver sin rolle og arbeidsoppgaver gir det et helhetlig bilde på deres forståelse og utøvelse av rollen som støttepedagog og inkluderende praksis. Jeg spurte i starten av intervjuet etter støttepedagogens beskrivelser av sine arbeidsoppgaver og forventninger knyttet til rollen som støttepedagog. Alle støttepedagogene var organisert ulikt se figur 3. Ut fra figur 3 kan vi se at barna er tildelt mindre antall timer enn de 15 timene som er oppgitt som gjennomsnittlig timeantall de siste årene (Nordahl m.fl., 2019, s. 60).

4.1 Støttepedagogens beskrivelser av sine arbeidsoppgaver

Som nevnt over startet jeg intervjuene med spørsmål om støttepedagogens beskrivelser av arbeidsoppgaver og forventninger knyttet til deres rolle. Jeg gjorde dette både for å få en inngang til intervjusamtalen, for å få samtalen i gang og for å skape en trygg atmosfære. Inngangen hadde også som hensikt å danne et bilde av støttepedagogens arbeidsoppgaver, men også å danne et helhetlig bilde av deres beskrivelser av praksis, slik som beskrevet over.

Informant 1 beskriver sine arbeidsoppgaver med å være i miljøet rundt barnet, jobbe tett på barnet og av og til en- til en. Det skjer spesielt i den ene barnehagen hvor barnet har tildelt mange s-timer,

«for jeg kan ikke jobbe direkte mot barnet alle timene».

I den andre barnehagen der støttepedagogen kun er på tildelte timer jobber støttepedagogen tettere på, med begrunnelse i barnets vanskeområde.

Informant 2 beskriver sine oppgaver som veldig varierte og beskriver det slik:

«... man tenker helhetlig fra dagen starter, du fletter inn ting som barnet trenger fra du tar imot barnet til barnet går hjem. Alt fra påkledning, måltid, lek, men også at du kan jobbe konkret med å trene på finmotorikk, begreper, samhandling i lek, spille ...».

Informant 2 sier at synet på arbeidsoppgavene har endret seg. I begynnelsen tenkte informant 2 at det måtte jobbes i «bolker» med ulike områder som barnet trengte å øve på, men nå ser informant 2 helheten og hvordan områdene barnet trenger støtte på kan møtes gjennom hverdagslige aktiviteter. Hun beskriver det slik:

«Det er sammensatt, alle arbeidsoppgavene, i begynnelsen tenkte jeg at jeg at man måtte jobbe i en bolk med det og en bolk med det, men nå tenker jeg at hele dagen jobber du med ulike ting. Det å stille de rette spørsmålene, undre seg med barnet og fange opp ...».

Informant 3 beskriver arbeidsoppgavene med å være en støtte for barnet, ha små grupper og jobbe en- til en- med språk og begreper, og være en støtte i lek og rutinesituasjoner.

Informantenes beskrivelser gir et inntrykk av at praksis er forskjellig ut fra deres erfaringer i rollen som støttepedagog og med vekt på barnets vanskeområde. Svarene gir også inntrykk av at praksis er ulik ut fra hvordan de er organisert. Arbeidsoppgavene de beskriver knyttes både opp mot det å jobbe direkte med barnet og være en støtte i hverdagslige aktiviteter i barnehagen.

4.2 Støttepedagogens beskrivelse av personalet, foreldre og barnas forventninger

Jeg undersøkte også hvilke forventninger støttepedagogen opplevde å ha blant øvrig personale, foreldre og barna. Jeg hadde en tanke om at forventningene som støttepedagogen

erfarte ville påvirke deres vektlegging av en inkluderende praksis og kunne forklare det spennet som støttepedagogen står i med tanke på individ- og system perspektiv. Informant 1 og 2 opplevde at det kunne være vanskelig for personalet og skille på rollen som støttepedagog og barnehagens grunnbemanning. Informant 2 beskriver situasjonen slik:

«Personalet forventer at jeg skal være til stede for de barna jeg har ansvar for, men så forventer dem kanskje også at jeg skal kunne bidra som en del av det øvrige personalet».

Informantene opplevde å måtte minne personalet på at de var der for enkelt barn for å unngå å bli brukt til andre oppgaver, som ikke omhandlet barna med spesialpedagogisk hjelp. Det å bli inkludert i barnehagens møtevirksomhet ble heller ikke beskrevet som en selvfølge av støttepedagogen. Informant 1 sier:

«jeg må kjempe litt for plassen min, for eksempel på møter, da var det ikke en selvfølge at jeg skulle være med i den ene barnehagen. Jeg visste at jeg skulle det, men da sa dem at det var bedre at jeg var sammen med barnet, møtet kunne dem ta selv».

Informant 3 opplevde og ha en annen rolle i personalgruppa enn de øvrige informantene. Informant 3 beskriver forventningene fra øvrigt personalet på en litt annen måte:

«De andre ansatte hadde en forventning om at jeg tok meg av det som omhandlet barnet, ikke bare det spesialpedagogiske tilbudet, men også den støtten det barnet trengte utenom de timene. Samtidig kunne vi også dele på det, som at hvis jeg var sammen med andre barn så tok noen andre over med å gi den støtten det barnet hadde behov for».

Informant 3 beskriver også å bli inkludert i avdelingsmøter som en selvfølge:

«det var veldig naturlig, jeg var en del av personalgruppa. Jeg jobbet også utenom de 50% som støttepedagog som vikar i denne barnehagen, slik at det ble naturlig at jeg var en del av personalgruppa».

Beskrivelsene informantene gir av personalets forventninger er ulike. Informant 1 og 2 gir beskrivelser av at de må være tydelig på hva deres rolle er i arbeidet med barn med spesialpedagogisk hjelp slik at de ikke blir brukt til andre oppgaver i barnehagen. Det å bli inkludert i barnehagens møtevirksomhet oppleves heller ikke som en selvfølge. Funnene viser at det er ulike erfaringer knyttet opp mot personalets forventninger til deres rolle som

støttepedagog, og det gis uttrykk for at den støttepedagogen som hadde fast tilholdssted blir regnet som en del av personalgruppa.

Jeg vil videre beskrive og diskutere de funnene jeg har gjort ut fra mine forskerspørsmål. Jeg har valgt denne strukturen i fremstillingen, fordi det gjør det lettere for leseren og se hvordan jeg har knyttet empiri og teori sammen i kapittel 5, når jeg søker å besvare min problemstilling.

4.3 Støttepedagogens forståelse av inkluderende praksis

Det første forskerspørsmålet var basert på støttepedagogens forståelse av inkluderende praksis. Gjennom deres beskrivelser søkte jeg å få innsikt i deres forståelse av fenomenet inkluderende praksis og hva informantene mente som måtte ligge til grunn for å ha en inkluderende praksis i barnehagen. I analysen kom jeg frem til to temaer som jeg presenterer under. Det ene temaet er *være en del av fellesskapet*, og det andre temaet er *felles forståelse*.

4.3.1 Være en del av fellesskapet

Alle informantenes forståelse beskrives med utgangspunkt i personalets holdninger. Informant 1 legger vekt på at barnet skal være en del av fellesskapet.

«Når jeg har ansvaret for et barn med spesielle behov skal jeg sørge for at det barnet blir minst mulig spesielt, og at jeg må legge til rette for at det barnet får en normal barnehagehverdag i størst mulig grad, ikke ta barnet ut av fellesskapet og at det blir praksis på hele avdelingen».

Informant 2 snakker mye om egen rolle som spesialpedagog og hvordan inkluderende praksis erfares og kan realiseres gjennom rollen. At man er nysgjerrig på egen og andres praksis og lærer av hverandre vektlegges i forståelsen av inkluderende praksis.

Informant 2 snakker om inkluderende praksis ut fra seg selv og hvordan informanten i rollen som støttepedagog opplever å bli inkludert. Det legges vekt på å være en inkluderende voksen, gjennom hvordan man er og hvordan praksis er. At man lærer av hverandres praksis, er også noe informanten beskriver i sin forståelse av inkluderende praksis.

«Man trenger ikke forandre på praksis som er bra, men jeg kan komme med innputt og ideer, enn om vi gjør det slik?».

Informant 2 legger vekt på at alle har noe å bidra med og at praksis som fungerer ikke trenger og endres på, men kan tilføres noe nytt gjennom nye ideer.

Informant 3 vektlegger tilrettelegging for alle barn som grunnleggende i sin forståelse.

«en inkluderende praksis vil si at barnehagen er tilpasset alle de barna som tilhører barnegruppa. At det er tilrettelagt slik at alle forstår hva som foregår og at alle voksne er enige om den praksisen».

4.3.2 Felles forståelse

Alle informantene legger til grunn at det må være en felles forståelse for at inkluderende praksis skal finne sted og det må være rom for ulikheter blant personalet og barna. Informant 1 legger vekt på aksept i personalet og lik praksis på avdelingene:

«at alle barn får en aksept av voksne og barn og at det er en selvfølge at alle skal med, og at det snakkes om».

Informant 1 har opplevd at inkludering i praksis kan være utfordrende der personalet ikke har forståelse for hvilke tilpasninger som er til barns beste. Informant 1 forteller videre om en hendelse fra praksisfeltet der hun opplevde at barnet ble ekskludert fra fellesskapet på grunn av sine utfordringer. Hun måtte jobbe for å få personalet til å forstå hvilke tilrettelegginger som bidro til det beste for barnet og få personalet til å reflektere over egen praksis. Hun fikk tilbakemeldinger på at det var bra at hun sto opp som barnets advokat, og sier med et sukk:

«det er jo ikke jeg som skal være barnets advokat den tiden det er i barnehagen, men jeg må være det der og».

Informant 2 legger vekt på at man er lydhør for hverandre som viktig for inkluderende praksis. Som ny i jobben beskriver hun det som viktig å ta imot tips fra de som kjenner barnet best:

«at man er åpen og positiv til at det er forskjellig praksis og at veien blir til etter hvert».

Informant 3 sier at det er viktig at

«alle de voksne må være omforent om den praksisen man tar i bruk. De voksnes forståelse av hva inkludering vil si og rutiner man har i forhold til det».

Informant 3 beskriver videre hvordan de jobbet for en felles forståelse i personalgruppa:

«vi hadde ofte diskusjon rundt barnets fungering ... For eksempel hvordan vi kunne jobbe med at barnet kunne ta språket mer i bruk i leken ... Vi snakket sammen og ble enige hvordan vi skulle jobbe fremover».

4.3.3 Oppsummering av støttepedagogens beskrivelse arbeidsoppgaver, forventninger og inkluderende praksis

Det vises gjennom disse funnene at støttepedagogene utøver det spesialpedagogiske arbeidet ulikt og at de er organisert ulikt i barnehagene. Informantene beveger seg mellom det å gi støtte en- til- en, i små grupper og i fellesskapet. Det å være i miljøet rundt barnet og være en støtte gjennom dagen vektlegges. Bildet som tegnes av deres beskrivelser av arbeidet viser ulik praksis ut fra organisering. Det argumenteres for at man ikke kan jobbe direkte med barnet i alle s-timene av hensyn til barnets beste. Der hvor støttepedagogen kun har tildelte s-timer jobbes det direkte med barnet med begrunnelse i barnets vansker. Dette er et uttrykk for en individsentret praksis, man ser på barnet som barnet med vansker. Det uttrykkes også en utvikling i forståelsen av støttepedagogens arbeid. Der støttepedagogen først trodde man skulle jobbe med ulike emner, men har utviklet forståelsen til at arbeidet nå dreier seg om å jobbe med det barnet trenger støtte i, gjennom hele dagen. Støttepedagogen følger barnet tett opp med å være en støtte som bidrar til utvikling gjennom sin tilstedeværelse.

Forventningene til støttepedagogen er ulike. Støttepedagogen opplever å bli dratt i to retninger. Personalet i barnehagen forventer at de i tillegg til å være en støtte for barnet med spesialpedagogisk hjelp, også skal bidra med de andre oppgavene som en del av det øvrige personalet. Dette vil gå på bekostning av oppfølgingen til enkeltbarnet, særlig der arbeidet er organisert slik at støttepedagogen har tilstedeværelse ut fra sine s-timer. Beskrivelsene utarter ulikt etter hvordan støttepedagogene er organisert i sin arbeidshverdag. Informanten som har full tilstedeværelse i barnehagen i tillegg til å utøve rollen som støttepedagog opplever å være en naturlig del av personalgruppa. Det å være inkludert på avdelingsmøter var derfor en selvfølge. Det å bidra med støtte til barnet med spesialpedagogisk hjelp var også noe personalet kunne dele på, selv om personalet hadde en forventning om at det var støttepedagogens oppgave.

Funnene viser også at foreldres forventninger er veldig forskjellig. Det kan tyde på at foreldre ikke har et klart bilde på hva støttepedagogens oppgave er og derfor heller ikke har en klar

forventning til støttepedagogen. Slik barnehagehverdagen er organisert er åpningstiden lengere enn arbeidstid og det kan være at støttepedagogen ikke er i daglig samhandling med foreldrene. Det vil da i hovedsak være det øvrige personalet som samarbeider tettest med foreldrene. Barna som har spesialpedagogisk hjelp, viser seg å ha klare forventninger til støttepedagogens tilstedeværelse. Støttepedagogene opplever at barna henvender seg til dem og ønsker at de skal være tilgjengelige. Dette kan tyde på at støttepedagogen er en god støtte i barnets hverdag, at barna opplever at de blir sett og forstått, får hjelp til å forstå og får støtte i samspill.

I forståelsen av inkluderende praksis vektlegges barnets muligheter til å være en del av fellesskapet. Men funnene viser også at støttepedagogene vektlegger ulike organiseringsformer i deres praksis. Når jeg videre undersøker hva som må ligge til grunn for inkluderende praksis er felles forståelse i personalet det som vektlegges av støttepedagogene. Barnehagefeltet er avhengig av hverandres kompetanser i arbeidet med barna og for å etablere felles forståelse kreves samhandling. Hele personalet må tilpasse sin praksis ut fra mangfoldet i barnegruppa, slik at barna opplever å medvirke og forstå innholdet i hverdagen. For at dette skal skje må det ligge en felles forståelse hos personalet, en aksept for at man er ulike og en forståelse for hvilke tilrettelegginger som gir barna mulighet til å være en del av fellesskapet i barnehagen. For å få dette til må personalet snakke sammen om praksis, være lydhør og samarbeide for felles praksis i hverdagen.

4.4 Støttepedagogens beskrivelser av tilrettelegging for inkluderende praksis

Det andre forskerspørsmålet dreide seg om støttepedagogens gjøren. Her søkte jeg å finne svar på hvordan støttepedagogen tilrettela for inkluderende praksis. Ut ifra beskrivelsene deres kom jeg frem til temaene felles aktiviteter og felles forståelse. Temaene tilrettelegging av det fysiske miljøet i barnehagen, organisering av barnehagedagen, tilrettelegging i det sosiale og i felles læringsaktiviteter i barnehagen vil også vise til funn som viser støttepedagogens beskrivelser av inkluderende praksis.

4.4.1 Felles aktiviteter og felles forståelse

Svarene til informant 1 og 2 var sammenfallende, begge vektlegger det å sette seg inn i avdelingens planer som viktig for inkluderende praksis. Informant 1 sier:

«om dem går på tur og jeg kommer senere, så går jeg etter. Og jeg følger ukeplanen på avdelinga».

Informant 2 uttrykker det slik:

«jeg ser på dagen på avdelinga og ser på hva som er på planen og blir med på det som skal skje, for eksempel hvis det er tur».

Hvis avdelingen skal på felles tur prioriteres dette så langt det lar seg gjøre. Informantene beskriver begge det å være der for barnet når det trenger å skjermes, men også trekke med andre barn inn i planlagte aktiviteter sammen med barnet som har spesialpedagogisk hjelp. Dette gjøres som en del av tilrettelegging av inkluderende praksis.

Informant 3 legger vekt på at de andre ansatte skal ha forståelse for arbeidet støttepedagogen gjør gjennom felles forståelse og enighet i praksis, og beskriver det slik:

«at arbeidet som støttepedagogen vektlegger er gjennomsyret praksis i hele personalgruppen».

Informant 3 vektlegger også dette området som det viktigste å jobbe med for å ha en inkluderende praksis for barn med spesialpedagogisk hjelp. Rutiner for inkluderende praksis blir nevnt, jeg spør hva informant 3 tenker på og informant 3 svarer:

«Hverdagen og struktur i dagen. Barnehagen må legge til rette for en inkluderende praksis og de pedagogiske aktivitetene må være forståelig og tilgjengelig for alle. Alle som jobber i barnehagen, må bidra til en inkluderende praksis gjennom å forstå hva det vil si. Felles verdier og felles forståelse».

Videre ønsket jeg å undersøke hvordan informantene konkret bidro i tilrettelegging av det fysiske miljøet i barnehagen, i organisering av dagen, i det sosiale og i felles læringsaktiviteter.

4.4.2 Tilrettelegging av det fysiske miljøet

Støttepedagogens tilrettelegging i det fysiske miljøet beskrives ulikt av informantene.

Informant 1 beskriver tilrettelegging gjennom å tilføre noe nytt til barnehagens rom, gjennom innredning. Det understrekes at personalet må snakkes varme og at støttepedagogen ikke har mandat til å bestemme hvordan det skal være, men komme med innspill. Informant 2

beskriver tilrettelegging i det fysiske miljøet som stimuleringsiltak for barnet som strever motorisk og bevisste holdninger hos personalet ved å la barn forsøke selv med støtte fra en annen.

«At man støtter når det blir utrygt er viktig, men lar barna forsøke selv».

Informant 3 sier at tilrettelegging i det fysiske miljøet handlet mye om å ha tilgjengelig konkrete og bilder, symboler som beskrev hva de skulle gjøre og at det i hovedsak handlet om det.

4.4.3 Organisering av dagen

Informant 1 og 3 legger begge vekt på deltakelse i diskusjoner som omhandler organisering av dagen i barnehagen. Ikke bare for enkeltbarnet, men også for barnegruppen som helhet slik at dagen skal fungere godt for alle. Informant 1 trekker her også frem at det ikke alltid fører til endring, men det å ha fått bidra inn i diskusjonen er verdifullt.

«Jeg er med i diskusjonene og hvert fall her føler jeg at dem lytter til det jeg sier. Det er ikke bestandig dem gjør det jeg har tenkt, men det er helt greit. Jeg har blitt hørt og dem har fått gjort det til sitt».

Informant 2 opplever at det er muligheter for å kunne være med å organisere dagene, men har ikke bidratt her ennå. Informant 2 opplever stor tillit og støtte fra de andre ansatte angående valgene informant tar om hva som er viktig å jobbe med, med tanke på hva som er best for barnets utvikling. Informant 2 trekker også frem det med gruppedeling og at barnet liker seg best i små grupper. Barnets motivasjon for å gjøre aktiviteter i større grupper er liten og informant tenker på hvordan man bør vektlegge og støtte barnet i større grupper, med tanke på forberedelser til skolestart der gruppen rundt barnet blir enda større.

4.4.4 Tilrettelegging i det sosiale gjennom relasjonsbygging og lek

Alle informantene sier at de bidrar aktivt i lek og aktiviteter for de barna som har rett til spesialpedagogisk hjelp, men også for de andre barna i barnehagen. Det å være aktivt med i leken eller på sidelinja for å veilede barna i samspillet er en del av tilpasninga som gjøres. Tilstedeværende voksne trekkes frem som viktig faktor for å bygge gode relasjoner mellom barna og for det sosiale samspillet i gruppa. Det å føre samtaler i lek og aktiviteter er viktig for utvikling av språk påpeker informantene.

Det som to av informantene vektlegger som den viktigste oppgaven deres å jobbe med i forhold til inkluderende praksis og barn med spesialpedagogisk hjelp er det sosiale. Informant 1 sier at det sosiale er kjempeviktig:

«vi er noen sosiale vesener ... Det å ha venner, føle seg likt, inkludert og respektert er noe jeg vektlegger».

Informant 2 vektlegger det og bli inkludert i fellesskapet:

«Det er jo så viktig å være en del av noe».

Informant 2 opplever også at det er innenfor dette området, gjennom relasjonsbygging og i lek at støttepedagogen har størst påvirkningskraft gjennom sitt daglige virke.

4.4.5 Tilrettelegging i felles læringsaktiviteter

I felles læringsaktiviteter er tilretteleggingen avhengig av hva barnet trenger støtte til ifølge informantene. Informant 1 forklarer:

«da går jeg inn som en egen voksen, om det er aktiviteter med regler og sånn så trenger barnet hjelp. Om jeg ser at barnet ikke trenger hjelp så holder jeg meg litt i bakgrunnen». Med det andre barnet må jeg være tettere på for der driver jeg med tegnspråk og lyttetrening».

Informant 2 ser det som viktig å være med på de aktivitetene som er planlagte for å bekrefte og hjelpe barna i felles aktiviteter. Betydningen av å se barnet i felles læringsaktiviteter fremheves også både for å kunne støtte barnet, men også for å kunne trekke seg tilbake eller ut av situasjonen med barnet dersom det blir for mye. Informant 3 sier dette om tilrettelegging i felles læringsaktiviteter:

«man blir på en måte en oversetter for det barnet man har, man hjelper og støtter dem i fellesaktiviteter og sørger for at dem forstår og får den støtten dem har behov for».

Informanten beskriver det som en interessant rolle, der man hele tiden er til stede og sørger for at barnet forstår det som blir sagt av felles beskjeder og at støttepedagogen har en viktig rolle i det å skape forståelse for barnet i disse aktivitetene.

4.4.6 Oppsummering av støttepedagogens beskrivelser av tilrettelegging for inkluderende praksis

Funnene viser at støttepedagogen vektlegger det å sette seg inn i barnehagens planer og være med på det som skal skje av aktiviteter, som viktig for inkluderende praksis. Personalets forståelse for det spesialpedagogiske arbeidet trekkes frem og at det er felles enighet om praksis i hele personalgruppa. Innholdet i barnehagehverdagen må være forståelig og tilgjengelig for alle barna. Ansvar for at dette skal skje ligger hos alle som jobber i barnehagen. Inkluderings arbeidet iverksettes gjennom felles forståelse og verdier i personalet. Støttepedagogen bidrar med forslag til tilrettelegging av innholdet i barnehagen for barn med spesialpedagogisk hjelp. Det er ulike erfaringer med hvor mye de kan påvirke på dette området, men de kommer med innspill. Dette tyder på at det kan være ulik forståelse for det spesialpedagogiske arbeidet når støttepedagogen opplever å ikke bli hørt.

Støttepedagogene prøver så langt det lar seg gjøre å være en del av felles planlagte aktiviteter i barnehagen ved å sette seg inn i hva som skal skje i barnehagen. De planlegger tiden med s-timer i barnehagen ut fra det som står på ukeplanen og bidrar som en støtte for barnet med spesialpedagogisk hjelp i disse aktivitetene. I støttepedagogens gjøren beskrives tilretteleggingen ut fra barnets behov for støtte. De gir uttrykk for å ha troen på barnets evner, men støtter der barnet har behov. Dette sikrer at barnet har utbytte av aktivitetene og hverdagen i barnehagen. Støttepedagogene opplever å ha store muligheter for å tilrettelegge for relasjonsbygging gjennom lek og vektlegger den sosiale arenaen som det viktigste området å være støtte for barnet og at det er her støttepedagogen har størst påvirkningskraft. Mulighetene for dette arbeidet kan også ses i sammenheng med organiseringen av støttepedagogens arbeid.

Videre ønsket jeg å undersøke hvilke faktorer støttepedagogene mente påvirket arbeidet med inkluderende praksis for barn med spesialpedagogisk hjelp i barnehagen.

4.5 Støttepedagogens beskrivelser av muligheter og begrensninger i arbeidet med inkluderende praksis

Jeg hadde i undersøkelsen et ønske om å finne ut av hvilke faktorer som ga støttepedagogen muligheter for å jobbe for en inkluderende praksis og hvilke faktorer som de opplevde begrenset de i inkluderingsarbeidet. Gjennom disse spørsmålene søkte jeg en beskrivelse og å komme nærmere hva de vektla som viktig for en inkluderende praksis for barn med

spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Det kom frem ulike elementer som de opplevde hadde betydning for inkluderende praksis. Under presenteres de temaene som var gjennomgående i intervjumaterialet.

4.5.1 Støttepedagogens metodefrihet

Støttepedagogene opplever å ha store valgmuligheter når det gjelder arbeidsmetoder for sitt arbeid og å ha gode muligheter for å forme innholdet selv.

Informant 1 trekker frem at det er mye tid til å utføre arbeidet som støttepedagog i den barnehagen der det er fast tilholdssted, og opplever å kunne «legge løypa mye selv».

Informant 2 har samme opplevelse av å kunne velge mye selv, men legger også vekt på å være bevisst og på å ikke låse seg fast i en praksis. Informant 3 hadde en opplevelse av at denne metodefriheten var vanskelig.

Informant 3 beskriver det slik:

«det synes jeg var litt vanskelig kjente jeg, jeg var nyutdannet og hadde ikke alle verktøyene tilgjengelig, jeg visste ikke om alt, og kunne ikke alt. Jeg brukte mye tid på å finne ut av ting. Gjennom veiledning, ideer og forslag fikk jeg mere å støtte meg på».

4.5.2 Kompetanse

Personalets kompetanse beskrives også å ha betydning for hvordan støttepedagogen blir møtt og inkludert i arbeidet med barnegruppen som helhet, og for barn med spesialpedagogisk hjelp. Informantene ser en sammenheng mellom personalets kompetanse og forståelse for støttepedagogens arbeid og inkluderende praksis.

Informant 1 opplever at personalets kompetanse og forståelse for inkluderende praksis og arbeidet til støttepedagogen legger begrensninger. Kulturen i barnehagen og holdningene til pedagogisk leder nevnes også som påvirkende faktorer for praksis. Informant 1 forteller om felles samlinger der hele barnegruppa skal være sammen. Det kreves ro og orden når den som leder samlinga skal snakke. Mange av barna klarer ikke følge med og blir urolige, en konsekvens er at de må forlate samlingen. Flere barn er minoritetsspråklige, og det er andre barn i gruppa med språkvansker som det ikke blir lagt til rette for. Informant 1 påpeker at dette er ikke inkludering.

Informant 3 trekker frem en beskrivelse av forståelsen til personalet i den perioden informanten jobbet som støttepedagog:

«inkluderingsperspektivet var jo ikke så tydelig den gang, det er noe som er kommet de siste årene».

Jeg spør om informanten kan beskrive hvordan det var da? Informant 3 sier videre:

«det var ikke noen bevisst tanke fra noen at man skulle ha en inkluderende praksis, det var fokus på at barnet skulle ha de timene det var tildelt. Det ble laget en timeplan som fungerte godt med resten av barnehagehverdagen. Fra kl. da til da var det språkgruppe og s-timer, utenom det var det å være på avdelingen og med på det som foregikk».

Informant 3 opplever å kunne komme i en «skvis», der støttepedagogens oppgave blir å arbeide ut fra sakkyndig vurdering og samtidig ivareta barnets interesser. Informant 3 forteller et eksempel fra praksis der barnet trengte å øve på begreper, men barnet ville ikke være med på grupperom eller språkgruppe. Personalet måtte tenke nytt om praksis, dette var utfordrende, men resulterte i endret praksis med språkarbeidet for dette barnet.

4.5.4 Ressurser

Gjennom undersøkelsen kom informantene flere ganger inn på ulike tema som omhandlet ressurser. Dette opplevde støttepedagogene å ha stor betydning for deres arbeid for inkluderende praksis.

Informant 1 snakker om at tid ikke er et problem i den ene barnehagen hvor informanten har tilstedeværelse, men at mye av arbeidet begrenses av personalressurser. Informant 1 sier at det ikke er lov til å være alene med barn på for eksempel turer. Det betyr at skal man dra ut fra barnehagen må de være to ansatte. På grunn av bemanningssituasjonen i barnehagen må den som skal være med på tur også ha med seg flere barn. Forsvarlig praksis tilsier at det ikke kan være så mange barn igjen i barnehagen med de ansatte. Dette resulterer i at det ikke blir en liten gruppe på tur, som barnet med spesialpedagogisk hjelp ville profitert mest på.

Informant 1 har sett hvor viktig det er å kunne gjøre ting i mindre grupper for barnet og tenker at om det hadde vært to ressurspedagoger i barnehagen ville det vært enklere å få til å jobbe i mindre grupper også utenfor barnehagen.

Informant 1 beskriver også tid som en begrensende faktor for inkludering i den barnehagen hvor informanten kun har tildelte s-timer:

«Når jeg kommer inn i de 8-timene i uka som er lovpålagt, må jeg være på. Barnet trenger å trene på spesifikke ting, som barnet ikke får trent på når jeg ikke er der. Det betyr at jeg ikke får mulighet til å få sett helheten i barnets hverdag. Jeg kunne godt tenke meg å ha hatt 4-5 timer i tillegg til s-timene slik at jeg hadde fått sett barnet i barnegruppa».

Informant 1 erfarer at det er helt utelukket å få dette til slik ressursen er tildelt i dag.

Informant 2 opplever at personalressurser kan være en begrensende faktor for inkludering. Informant 2 beskriver at når det er mangel på personal blir det mindre tid til samhandling. Samarbeid og felles forståelse trekkes frem som en viktig faktor for inkluderende praksis og tid er en sårbar faktor ved personalmangel. Økonomiske ressurser løftes også frem som en begrensning i informant 2 sitt arbeid:

«for eksempel når du skal bygge på interessen til barnet, og de har ønsker man ikke kan innfri på grunn av økonomiske ressurser ... man skal bygge på barnas interesser og så kan man ikke få tak i de tingene man trenger for å utvikle leken deres. Det synes jeg er veldig synd».

Informant 3 opplevde ikke å at tid, utstyr begrenset det og ha en inkluderende praksis for barn med spesialpedagogisk hjelp den tiden informanten selv var i rollen som støttepedagog. Derimot hadde informanten noen tanker om hvordan rammene for støttepedagogenes arbeid kan påvirke deres praksis i dag:

«jeg ser jo at tid kan være en utfordring for støttepedagogene i dag, når dem har flere barnehager, flere barn og flere s-timer, ... det å være støttepedagog er noe helt annet nå».

Informant 3 hadde mer opplevelsen av fastlåste praksiser som hindring for inkluderende praksis i tiden som støttepedagog og egenskaper hos barnet eller i barnegruppen som hindret barnet å være en del av fellesskapet, for eksempel i lek. Barnet ønsket en større rolle enn det behersket. Jeg ønsket flere refleksjoner rundt temaet og spurte informant 3 om det var begrensninger i barnet som gjorde at barnet ikke fikk være en del av fellesskapet? Informant 3 svarer:

«ja, eller hos barnegruppa som lagde noen begrensninger slik at barnet ikke fikk være en del av det. Det har nok mye med våre forventninger å gjøre også, at man ikke lot barnet slippe til. Alle de forventningene som vi har, men ikke vet at vi har».

Personalets kompetanse og evne til refleksjoner rundt praksis er ifølge informanten viktig for å utvikle nye praksiser.

4.5.5 Samarbeid og organisering

Godt samarbeid er en faktor som trekkes frem flere ganger under intervjuene. Det er stadig et tilbakevendende tema når vi snakker om inkludering.

Informant 1 sier at godt samarbeid bidrar blant annet til at personalet kan:

«være nysgjerrig på hva man kan gjøre bedre og ikke gå i gamle spor».

Samarbeid med foreldre trekkes også frem av informant 1 som viktig i arbeidet med inkludering. Informant 1 trekker frem betydningen av at alle foreldre forstår rollen til støttepedagogen og støttepedagogen som holdningsskaper også for foreldre:

«Jeg kunne tenkt meg å bruke tid på et foreldremøte til å fortelle om min rolle som støttepedagog. Snakke om forventninger til foreldre, det at man snakker positivt om alle voksne og barn ... hvis barnet deres har problemer må de ta kontakt med personalet slik at man kan finne løsning. Det er viktig at foreldre ikke nærer negativiteten, dette er noe jeg kjenner på nå, for det er barn som ikke blir inkludert».

Informant 1 sier:

«I barnehageverden trenger vi tid, tid til å snakke med hverandre og hjelpe hverandre».

Informant 2 har ikke blitt spurt av personalet om å være med på avdelingsmøter, men har selv ytret ønske om å være med. Informant 2 er den eneste støttepedagogen i barnehagen og opplever ikke å ha så mange andre å diskutere med enn lederen i barnehagen. Informanten forteller:

«Jeg har sagt at så lenge jeg har mulighet blir jeg med på møtene. Jeg vil være med på avdelingsmøtene for at jeg skal føle meg som en del av personalgruppa. Det gjør at jeg gjør en bedre jobb for barna jeg har ansvaret for».

Informant 2 nevner også at betydningen av at støttepedagogen er med på avdelingsmøter er blitt tydeligere når informanten selv er i den rollen.

Informant 3 vektlegger samarbeid og dialog mellom støttepedagogen og personalet som grunnleggende for å innarbeide gode rutiner for inkluderende praksis. Informanten vektlegger også betydningen av at det er barnehagen som helhet som må ha en inkluderende praksis.

Jeg spør informantene om hvordan en ideell arbeidssituasjon med vekt på inkluderende praksis ville sett ut. Informant 1 svarer:

«det hadde vært at jeg hadde fått vært med på alle avdelingsmøter, og kunne velge på ukeplanen når og hvor jeg skulle vært. Tid til å være med barna, tid til å drøfte det vi opplever og ser og det vi skulle ønske var der».

Informant 2 svarer at det hadde vært mer frihet til å styre dagen ut fra barnets dagsform.

Informant 3 svarer at det ville vært å tilhøre en barnehage og legger vekt på at det er viktig for å få god nok tid til å jobbe sammen med personale:

«Jeg tror at det at støttepedagogen er inkludert i arbeidet i barnehagen har mye å si for hvor inkluderende praksisen er for barnet med spesialpedagogisk hjelp. Den ideelle situasjonen hadde vært en eller to støttepedagoger pr. barnehage. Det er andre kommuner som har spesialpedagoger som jobber fast i barnehagen enten med barn som har vedtak eller med barn som har behov for tilrettelegging».

4.5.6 Oppsummering av støttepedagogens beskrivelser av muligheter og begrensninger i arbeidet med inkluderende praksis

Støttepedagogene opplever det som en mulighet i arbeidet med inkludering å ha friheten til å selv velge arbeidsmetoder når de jobber med barn med spesialpedagogisk hjelp. Men det hviler også et ansvar på støttepedagogen, hvor erfaring, kompetanse og evnen til å bruke de øvrige ansatte spiller inn. Det gis ingen tydelige føringer på akkurat hvilken metode eller hvordan arbeidet skal utføres, det blir mye opp til støttepedagogen å forme sin rolle ut fra ytre rammefaktorer.

Det vektlegges av støttepedagogene at en god dialog med pedagogisk leder og PP- tjenesten er viktig for felles forståelse og utvikling av kompetanse i arbeidet med inkludering. Men også å tilegne seg kompetanse på området gjennom erfaringsdeling med andre

ressurspedagoger, personalet i barnehagen og ved kursing og lese faglitteratur. Det at det ikke er helt klare rammer for hva støttepedagogen skal gjøre i sitt arbeid kan også være vanskelig. Det å ha erfaring som støttepedagog gir en trygghet i arbeidet. Dette kan også ses i sammenheng med hvilken utdanning støttepedagogen har. Mange støttepedagoger har ikke en spesialpedagogisk utdanning.

Kompetansen til personalet løftes frem og har stor betydning for inkluderende praksis. Personalets kompetanse påvirker hvordan støttepedagogens arbeid blir løftet frem og hvordan støttepedagogen opplever å kunne bli hørt i samtaler som omhandler praksis på avdelingen og i barnehagen. Kompetansen til personalet erfares også å ha betydning for personalets bevissthet omkring egen praksis og evne til å endre praksis og rutiner ut fra hva barnet og barnegruppen har behov for.

Informantene har ulike beskrivelser av deres forhold til tid og ressurser til arbeidet. Informantene var alle organisert ulikt, og opplevelsen av tid til å strekke til i arbeidet som støttepedagog opplevdes mer utfordrende for støttepedagogene som hadde flere enn et barn å jobbe med. Tid blir trukket frem som en begrensende faktor der støttepedagogen kun er inne på timer. Dette er begrensende i forhold til at støttepedagogen ikke får et helhetlig bilde av barnet og omgivelsene. Å se barnet som en del av fellesskapet oppleves som viktig for å kunne gi barnet et helhetlig tilbud. Måten støttepedagogen er organisert på trekkes frem som en begrensende faktor for å få et helhetlig bilde av barnets hverdag. Personalmangel oppleves også som en begrensende faktor for en inkluderende praksis. Det blir mindre tid til samhandling med barna. Det å få dekt opp de elementære behovene til barna må prioriteres. Noen av støttepedagogene opplever også begrensninger i forhold til utstyr. Barnehagens økonomi og tilgang på utstyr får betydning for hvor godt støttepedagogen har mulighet til å tilrettelegge ut fra barnas interesser. Hva som prioriteres som viktig utstyr i barnehagen blir ofte bestemt av eiere og styreere og ikke støttepedagogen. Det uttrykkes at dagens organisering av støttepedagoger kan være mer utfordrende enn slik det var tidligere fordi støttepedagogene har ansvar for flere barn, og noen har også flere barnehager å forholde seg til. Ressursene er fordelt på flere enheter og flere barn og fordeles ut fra s-timeantall pr. barn. Det er lite tilstedeværelse i barnehagene utenom s-timer.

Fastlåste praksiser løftes også frem som en begrensende faktor for inkluderende praksiser. For stort individfokus hindrer personalet å se systemfaktorer som ekskluderer barnet fra å være en

del av fellesskapet. Personalets kompetanse og evne til refleksjon over egen praksis løftes opp som viktig for å utvikle nye praksiser.

Godt samarbeid ser ut til å være en faktor som er av betydning for informantene. Alle informantene snakker om samarbeid på ulike nivåer som sentralt for inkluderende praksis for barn med spesialpedagogisk hjelp, både når det gjelder mangelfullt samarbeid og godt samarbeid. Mulighet for samarbeid mellom personalet knyttes også opp mot organisering av den spesialpedagogiske hjelpen. Ønske om mere faglige diskusjoner og mer tid til drøfting er noe informantene trekker frem som viktig for praksis. Et godt samarbeidet åpner opp for at personalet utvikler en inkluderende praksis. Det å ha en naturlig plass i møtepunktene i barnehagen oppleves ikke som en selvfølge for to av informantene. De må selv synliggjøre behovet. Det kan tyde på at det ikke er innforstått hos øvrig personal at samarbeidet er viktig for en inkluderende praksis. Samarbeidet har betydning for informasjonsdeling i arbeidet med barn med spesialpedagogisk hjelp. Opplevelsen av å ikke være inkludert som støttepedagog trekkes også frem av de støttepedagogene som har flere barn de jobber med. I barnehagene er det faste møtepunkter og muligheten for å flytte på møtene kan være vanskelig fordi man på grunn av personalressurser er avhengige av at personal fra andre avdelinger bidrar når det er møtetid. Å være en del av fellesskapet er viktig for den som skal utøve rollen som støttepedagog. Støttepedagoger uten fast tilholdssted og utøvelse av spesialpedagogisk hjelp i flere barnehager, gjør det mer utfordrende å få til et *vi* i samarbeid og felles møtepunkter.

Det er mange ytre faktorer å ta hensyn til for støttepedagogene som jobber i ulike barnehager. Er det slik at de i tillegg er presset på tid, vil det være et verdispørsmål om tiden skal brukes til møter eller sammen med barnet. Det kreves god planlegging og dialog mellom personalet i barnehagen og støttepedagogen for å få til et godt samarbeid. Kontrasten med tanke på samarbeid blir synlig når man sammenligner funn fra støttepedagogen som har fast tilholdssted i en barnehage opp mot de øvrige informantene. Støttepedagogen med fast tilholdssted beskrev opplevelsen av å være en naturlig del av personalgruppa i barnehagen.

Jeg vil videre i kap. 5 løfte frem sentrale funn i undersøkelsen og diskutere de sammen med det teoretiske grunnlaget som oppgaven bygger på.

5.0 Diskusjon av funn

Med utgangspunkt i teorigrunnet i kap. 2, vil jeg nå diskutere funnene som er gjort i undersøkelsen. Ved å knytte sammen teori og empiri søker jeg å besvare problemstillingen: *Hva vektlegger støttepedagogen i barnehagen som viktig for inkluderende praksis for barn med spesialpedagogisk hjelp?*

5.1. Hvordan forstås inkluderende praksis sett i sammenheng med støttepedagogens beskrivelse av arbeidsoppgaver og forventninger?

I denne delen hvor det første forskerspørsmålet løftes frem, har jeg valgt å ta med beskrivelsene av støttepedagogens arbeidsoppgaver og forventninger knyttet til deres rolle i diskusjonen. Når jeg ser funnene sammen, gir det et bredere bilde på støttepedagogens forståelse av sin rolle og forståelse av begrepet inkluderende praksis. Jeg knytter sammen støttepedagogens gjøremål med beskrivelsene deres. Inkluderende praksis er et komplekst fenomen og derfor også vanskelig å beskrive. Kunnskap om inkludering og praksiser i barnehagen bygger på teorier og antakelser om barn, om arbeid i barnehagen, og hva som skaper betingelser for relasjonene som utvikles der (Arnesen, 2019, s. 30). En beskrivelse av andres forventninger formes av kulturen vi er en del av og utvikles i møte med andre. Gjennom et sosialkonstruktivistisk syn formes våre forventninger ikke bare av den kulturen vi er en del av, men også gjennom at vi er sosiale aktører som påvirker sosial praksis på flere plan. Vi handler ved hjelp lov og regelverk, teknologi, formelle og uformelle relasjoner, og språket som våre oppfatninger formidles, filtreres og konstrueres gjennom (Arnesen, 2019, s. 30). Knyttet opp mot forventningene som skapes til de ulike aktørene i barnehagen, bidrar det til å forme rollen som f.eks. støttepedagog. Forventningene er ikke statiske, men formes i sosial interaksjon mellom aktørene.

5.1.1 Spennet mellom individ og system

Alle støttepedagogene ga beskrivelser av at de innehar oppgaver som innebærer både individ- og systemrettet arbeid. Dette er i tråd med beskrivelsene av spesialpedagogisk hjelp i barnehagelovens (2006) § 31. Svarene viser også at organiseringsformen er variert og avhenger mye av hva støttepedagogen ser som viktig i tilrettelegging av innholdet i hverdagen for barnets behov. Alle støttepedagogene beveger seg mellom det kategoriske og det relasjonelle perspektivet. Solli (2010) påpeker at en bevegelse mellom disse perspektivene er vanlig, men hvorvidt tyngden er på den ene eller andre siden sier noe om tiltakene er av

ekskluderende eller inkluderende karakter (Solli, 2010, s. 36). Støttepedagogens spesialpedagogiske forståelse vil ha betydning for praksis. Uthus (2020) hevder at for å forstå spesialpedagogens arbeid er det nødvendig å se på den historiske utviklingen av det spesialpedagogiske feltet i Norge. Fenomenet særskilte behov har blitt forstått ulikt i de ulike tidsepokene. Man kan se tilbake på et individorientert perspektiv som la vekt på at barn med særskilte behov også hadde læringsmuligheter, derav Abnormskoleloven 1881 (Groven, 2013, s.24). Det systemorienterte perspektivet tok etter hvert form og fikk sitt inntog gjennom inkluderingsideologien og ratifisering av Salamancaerklæringen i 1994 (Groven, 2013, Uthus, 2020). Informant 2 beskriver at i starten i jobben som støttepedagog trodde informanten at det skulle jobbes i «bolker» med ulike områder som barnet trengte støtte i. Dette viser en individsentrert forståelse om at det er individet som er bærer av problemet og praksisen blir segregerte tiltak i form av en- til -en støtte (Solli, 2010). Spenningsfeltet som støttepedagogene står i, kan vise seg i nettopp dette, hensynet til individets behov for tilpasninger og hensynet til individets behov å være en del av fellesskapet. Ulike praksiser påvirkes av støttepedagogenes og personalets kompetanse og syn på spesialpedagogisk hjelp og inkludering (Solli, 2010). Hvordan støttepedagogene er organisert er også av betydning for hvordan støttepedagogen organiserer den spesialpedagogiske hjelpen. Organiseringen av spesialpedagogisk hjelp gir støttepedagogen noen rammer som viser seg å være av betydning. Hvordan støttepedagogen utøver sin rolle vil påvirkes av spesialpedagogens egenart, erfaringer og holdninger, men også av tilsettingsforholdets egenart (Groven, 2022, s. 97). Groven (2022) viser til at tilsettingsforholdene er ulike og noen spesialpedagoger er ambulerende og har flere barnehager de drar mellom. Ambulerende støttepedagoger er inni barnehagene kun i tildelte s-timer. Dermed blir måten de er organisert en faktor som får betydning for måten de organiserer arbeidet sitt. Å utøve spesialpedagogisk hjelp i form av støtte en- til-en for å øve på barnets ferdigheter viser en smal forståelse av inkluderingsbegrepet og betraktes som et uttrykk for en lite inkluderende praksis (Nilsen, 2017). En praksis som kun er rettet mot systemorienterte tiltak vil i motsatt fall bidra til usynliggjøring av barnets individuelle behov og gi en for snever forståelse av barns særskilte behov (Uthus, 2020, s. 22).

5.1.2 Felles visjon

Å skulle beskrive inkluderende praksis er komplekst, og det var også vanskelig for informantene å gi en utfyllende beskrivelse av hva de forsto med inkluderende praksis. Svarene deres var ulike. Likevel var det å være en del av fellesskapet gjennomgående i

støttepedagogens beskrivelser av inkluderende praksis. Å være en del av fellesskapet er noe som vektlegges sterkt i barnehagetradisjonen og står tydelig skrevet i Rammeplan for barnehagen (2017). Alle barn skal få ta del og medvirke i fellesskapet og disse verdiene skal gjenspeiles i barnehagens praksis. Videre tydeliggjør rammeplan (2017) likeverdighetsprinsippet. «Alle skal ha like muligheter til å bli sett, hørt og oppmuntret til å delta i fellesskap i alle aktiviteter i barnehagen. Personalet må reflektere over sine egne holdninger for best mulig å kunne formidle og fremme likeverd og likestilling». (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Dette er grunnleggende verdier som gjelder alle barn. Hvordan dette praktiseres er viktig å ta opp til diskusjon i barnehagene. Hvem som har ansvaret for at dette gjenspeiles i praksis er barnehageeiere, styrere og pedagogiske ledere, men alle som arbeider i barnehagen skal med utgangspunkt i sine erfaringer og sin kompetanse bidra til å oppfylle kravene og målene i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Videre snakket vi om støttepedagogenes tanker om hva som måtte ligge til grunn for en inkluderende praksis for barn med spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Arnesen (2019) beskrivelser av *den relasjonelle dimensjonen* sier noe om hvordan den sosiale og pedagogiske samhandlingen foregår (Arnesen 2019, s. 26). Informantene beskrev felles forståelse blant personalet som et grunnleggende element for å ha en inkluderende praksis. Ut fra beskrivelsene til en av støttepedagogene er et systemorientert perspektiv noe støttepedagogen må etterstrebe og synliggjøre i praksis. Et systemorientert perspektiv fordrer at barnehagen tilrettelegger innholdet i barnehagen slik at alle har mulighet for å delta, og dette henger sammen med det relasjonelle perspektivet (Solli, 2010).

Forventningene som støttepedagogene opplever å møte gir et bilde av personalets kompetanse, holdninger og forståelse for støttepedagogens arbeid og det spesialpedagogiske feltet. Synet på støttepedagogen som eksperten, og en tildeling av ansvaret for barnet til støttepedagogen viser en individorientert holdning som befinner seg innenfor det kategoriske perspektivet (Solli, 2010). Denne forventningen kan forsterkes ved at støttepedagogen er opptatt av at sin rolle er forbeholdt barnet som har vedtak om spesialpedagogisk hjelp, og ikke det øvrige arbeidet i barnehagen. En felles visjon for hva inkluderende praksis er må implementeres for at man skal få til en inkluderende praksis. Ut fra Mitchell (2014) sin teori om hvilke elementer som må være til stede for en inkluderende praksis er blant annet *visjon*. Visjon handler om å iverksette filosofien om en inkluderende praksis på alle nivåer i

utdanningsfeltet. Alle som jobber opp mot barnehagefeltet og med barn i barnehage må ha en felles visjon om hva inkluderende praksis for barn med spesialpedagogisk hjelp innebærer (Mitchell, 2014). Visjon for det spesialpedagogiske feltet fordrer at praksis diskuteres og reflekteres over, i tråd med føringer i overordnet regelverk og planverk. Kompetanse på det spesialpedagogiske feltet vil også være av betydning for å få til en felles visjon om hva spesialpedagogisk hjelp innebærer.

5.2 Hvordan tilrettelegger støttepedagogen for inkluderende praksis?

For å få en mer konkret beskrivelse av støttepedagogens gjøremål for å inkludere barn med spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, var det interessant å finne ut hvordan støttepedagogene tilrettela for inkluderende praksis.

Inkludering handler i hovedsak om det man gjør i praksis for at barn skal oppleve seg som en del av fellesskapet, og føle tilhørighet og trygghet. Det handler om at innholdet i barnehagen er tilpasset slik at det enkelte barnet opplever forståelse og mestring, og får utnyttet sitt potensial, og det handler om at mangfoldet i barnegruppa verdsettes. Dette kan knyttes opp mot elementene blant annet i Olsens (2016) figur inkluderingens treenighet. Arnesen (2019), Nilsen (2017) og Olsen (2016) viser til ulike dimensjoner som beskriver inkludering eller grad av inkluderende praksis. Den relasjonelle dimensjonen beskrevet av Arnesen (2019) gjelder all samhandling som er representert i barnehagen, og omfatter også alle hverdagssituasjoner i barnehagen mellom menneskene som er der og knyttes også til villet og ønsket praksis ut fra de rammene som regulerer virksomheten (Arnesen, 2019, s. 26). Dimensjonene som Nilsen (2017) og Olsen (2016) presenterer handler om det organisatoriske, sosiale, faglige og kulturelle. I hvilken grad hver av dimensjonen gjenspeiles i praksis sier oss noe om hvorvidt praksis er inkluderende eller ikke (Nilsen, 2017). Dimensjonene kan analyseres hver for seg og har også en objektiv og subjektiv side. Den objektive siden karakteriserer kjennetegn ved opplæringssituasjonen og den subjektive siden beskriver barnets personlige opplevelse av opplæringssituasjonen. I denne undersøkelsen har jeg kun undersøkt den objektive siden, beskrevet av støttepedagogen.

5.2.1 Felles aktiviteter og tilpasset innhold gjennom felles forståelse

Rammeplan for barnehagen (2017) beskriver tydelig barnehagens ansvar når det gjelder å inkludere barn som mottar spesialpedagogisk hjelp. Barn som mottar spesialpedagogisk hjelp skal inkluderes i barnehagen og i det allmennpedagogiske tilbudet (Kunnskapsdepartementet,

2017). Å være en del av fellesskapet handler også om barnehagens og støttepedagogens evne til å tilrettelegge innholdet i barnehagen ut ifra individuelle hensyn slik at alle barn har mulighet til å være en aktiv deltaker i barnehagehverdagen (Nilsen, 2017). Hvordan innholdet i barnehagen tilrettelegges gir et bilde av i hvor stor grad det er en inkluderende praksis i barnehagen. Hvordan personalet arbeider med å tilrettelegge innholdet i hverdagen til det mangfoldet som barnegruppa representerer handler også om hvilket perspektiv de ansatte har på spesialpedagogisk hjelp. Om de beveger seg mest innenfor det kategoriske eller det relasjonelle perspektivet (se figur 2), gir også en forståelse av hvor inkluderende barnehagens praksis er (Solli, 2010). Støttepedagogene vektlegger at barnet med spesialpedagogisk hjelp får være med på felles aktiviteter og følger ukeplanen på avdelingen dersom det er lagt opp til felles aktiviteter. De beskriver også en praksis der man jobber i mindre grupper og inviterer med andre barn, og vektlegger muligheten for å trekke seg ut av fellesskapet når barnet uttrykker behov for det.

Inkluderings treenighet (se figur 1) av Olsen (2016), fremstiller dimensjonene sosial, faglig og kulturelt, samt en fjerde dimensjon som omhandler organisering. Illustrasjonen er et bilde på hvordan alle dimensjonene må være til stede i et inkluderende læringsmiljø i skolen, eller i et inkluderende barnehagemiljø. Trekantformen illustrerer at det hele tiden vil være en bevegelse mellom dimensjonene, fordi fokuset på hva som er det beste for barnet avhenger av ulike måter å tilrettelegge på. Dermed vil ikke barnet være i sentrum av dimensjonene til enhver tid (Olsen, 2016, s. 19). Det kan for eksempel være at et barn blir tatt ut av fellesskapet og øver på ferdigheter en -til -en eller i små grupper, fordi barnet i neste omgang vil dra nytte av disse ferdighetene i fellesskapet. Gjennom mine funn av hvordan støttepedagogene beskriver deres gjøren av inkluderende praksis kan jeg gjenkjenne deres arbeid i flere av inkluderingsdimensjonene. Informantene vektlegger tilrettelegging i felles aktiviteter gjennom å gjøre de pedagogiske aktivitetene tilgjengelige og forståelige for barna, og praksis beveger seg da innenfor den kulturelle og faglige dimensjonen (Nilsen, 2017; Olsen, 2016) og den relasjonelle og etiske dimensjonen til Arnesen (2019). Støttepedagogene vektlegger det å være støtte i det sosiale samspillet og leken som viktige for inkluderende praksis for barn med spesialpedagogisk hjelp. Verdien i å være en del av noe, ha venner, føle seg likt, inkludert og respektert løftes frem og gjenkjennes i beskrivelsen av det som omhandler den sosiale og relasjonelle dimensjonen (Nilsen, 2017; Olsen, 2016; Arnesen, 2019). Den organisatoriske dimensjonen kan spille en dobbeltrolle i inkluderingsspørsmålet. Den organisatoriske dimensjonen viser om organisering av spesialpedagogisk hjelp er inkluderende eller ikke ut

fra de spesialpedagogiske tiltakenes organisering. Tiltak som i stor grad skjer utenfor vanlig setting vil i utgangspunktet betraktes som et uttrykk for en lite inkluderende praksis, men som nevnt tidligere kan det være en måte å tilrettelegge på som barnet senere vil dra nytte av i fellesskapet. (Nilsen, 2017, s .24). Det er derfor viktig å løfte frem praksis til diskusjon, hvem gjør vi dette for? Er dette til barnets beste? Hva gir barnet uttrykk for? osv. Nilsen (2017) trekker frem betydningen av å verdsette barns subjektive opplevelse av organiseringen. Hvordan barn opplever og erfarer ulike organiseringsformer er viktig å ha med seg i arbeidet med en inkluderende praksis (Nilsen, 2017). Funn i denne undersøkelsen viser at en viktig del av tilretteleggingen for barn med spesialpedagogisk hjelp, er å ha muligheten å trekke seg tilbake når barnet uttrykker behov for det. Dette viser at støttepedagogen har en helhetlig tilnærming i utøvelsen av spesialpedagogisk hjelp og beveger seg innenfor det relasjonelle perspektivet (Uthus, 2020; Solli, 2010).

5.3 Hvilke muligheter og begrensninger møter støttepedagogen i arbeidet med inkluderende praksis?

I undersøkelsen ønsket jeg også å finne ut av hvilke faktorer støttepedagogen vektla som betydningsfulle for deres muligheter og begrensninger med en inkluderende praksis. Jeg så undervis at det var noen tilbakevendende tema støttepedagogene var innom gjennom hele intervjuprosessen. Flere av temaene ble bekreftet da jeg stilte spørsmål om muligheter og barrierer for inkluderende praksis og deres beskrivelser av en ideell arbeidssituasjon. Kompetansen til personalet var en gjennomgående faktor som ble trukket frem, og i tillegg ble organisering av den spesialpedagogiske hjelpen sett i sammenheng med både muligheter og begrensninger for inkluderende praksis.

5.3.1 Kompetanse

Trygghet i arbeidet og opplevelsen av å ha en «verktøykiste» med ulike metoder og tiltak ser ut til å ha sammenheng med støttepedagogens spesialpedagogiske kompetanse og erfaring. I tillegg er støttepedagogene avhengige av støtte og god dialog med blant annet styrer, pedagogiske ledere og PP-tjenesten for felles forståelse og utvikling av kompetanse i arbeidet med inkludering. Informantene påpeker at sakkyndigvurdering også har betydning for områder støttepedagogen skal arbeide med i tillegg til en inkluderende praksis, men at sakkyndig vurdering også vektlegger tilpasninger ut fra barnets behov. Store deler av ansvaret pålegges den som skal utøve spesialpedagogisk hjelp. Hvis man ser tilbake på historien var

det en egen Spesiellærerhøgskole i Norge i 1961. De som studerte ved denne skolen ble utdannet spesiallærere og skulle utøve rollen i feltet (Uthus, 2020, s. 25). Det er nærliggende å tro at de som i dag skal utøve rollen som spesialpedagog eller støttepedagog også har en spesialpedagogisk utdanning, men slik er det nødvendigvis ikke.

I lovverket kreves det ikke spesialpedagogisk kompetanse for den som skal utøve spesialpedagogrollen. I senere tid har det blitt uttalt gjennom Meld. St. 6 (2019-2020) at regjeringen ønsker å tydeliggjøre deler av regelverket om spesialpedagogisk kompetanse. Barn og unge med særskilte behov for tilrettelegging skal få det av ansatte med relevant fagkompetanse, særlig med tanke på de som utøver spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning (Meld. St.6 (2019-2020), s. 66). I barnehageloven (2006) er det ikke stilt kompetansekrav for den som skal utøve spesialpedagogisk hjelp. Meld. St. 6 (2019-2020) løfter frem at ansatte som gir spesialpedagogisk hjelp, bør ha formell pedagogisk eller spesialpedagogisk kompetanse. Støttepedagogens spesialpedagogiske kompetanse vil ha betydning for synet på særskilte behov og spesialpedagogisk praksis. *Veilederen Spesialpedagogisk hjelp* (Utdanningsdirektoratet, 2017) påpeker at det i sakkyndig vurdering fra PP-tjenesten skal tas standpunkt til hvilken kompetanse den som skal gi spesialpedagogisk hjelp skal ha.

Meld. St. 6 (2019-2020) påpeker betydningen av spesialpedagogisk kompetanse i barnehagene og skolene og foreslår at regjeringen skal gå i gang med å vurdere hvordan alle barnehager og skoler kan få tilstrekkelig tilgang til spesialpedagogisk kompetanse. De begrunner det med at dette er viktig for at alle barn skal bli oppdaget tidlig hvis de trenger hjelp, få god tilrettelegging eller tilpasset opplæring og bli inkludert i fellesskapet (Meld. St. 6. (2019-2020), s. 67). For å møte mangfoldet i barnehagene og skolene er det hensiktsmessig at de som utøver allmennpedagogikk og spesialpedagogikk har grunnleggende forståelse for det spesialpedagogiske feltet.

Undersøkelsen viser at i møte med personalet i barnehagene vektlegger støttepedagogene personalets spesialpedagogiske kompetanse som viktig for inkluderende praksis. God pedagogisk og sosial tilrettelegging vil komme alle barna til gode i skoler og barnehager. «Spesialpedagogikkens rolle i det pedagogiske landskapet bør ha sin naturlige plass som en forlengelse av allmennpedagogikken» (Åmot, 2020, s. 168). Med dette utsagnet forstår jeg det som at støttepedagogen kan tilføre personalet i barnehagen ny kompetanse og bidra til å løfte blikket og reflektere rundt egen og andres praksis for barn med spesialpedagogisk hjelp. Dette

viser også funnene i undersøkelsen når støttepedagogene beskriver hvordan de tilrettelegger for en inkluderende praksis. Støttepedagogene viser gjennom sine beskrivelser både kompetanse og en bevisst holdning til inkluderende praksis med utgangspunkt i en helhetlig tilrettelegging. For at støttepedagogene skal få videreutviklet sin kompetanse og bidra som en forlengende arm i barnehagefeltet må støttepedagogen ha mulighet til å komme i posisjon til dette, gjennom blant annet samarbeid og ved å delta på møter med personalet og ha en stemme i fellesskapet.

5.3.2 Organisering av spesialpedagogisk hjelp i barnehagen

Det er sider ved organiseringen av spesialpedagogisk hjelp som reiser etiske, faglige og praktiske dilemmaer (Groven, 2022, s. 102). Støttepedagogene i undersøkelsen uttrykker at det er barrierer for inkluderende praksiser for barn med spesialpedagogisk hjelp, særlig for støttepedagogene som har flere barn og/eller flere barnehager de jobber i. Groven (2022) viser blant annet til dilemmaet relatert til tilsettingsforholdet til støttepedagogen med vekt på de føringer støttepedagogen har for organisering av den spesialpedagogiske hjelpen (Groven, 2022, s. 103). I undersøkelsen kommer dette til uttrykk gjennom begrensninger som organiseringen har for samarbeid og tiden støttepedagogen har i fellesskapet i barnehagen. Lite tid oppleves som en barriere for et helhetlig syn på barnets utvikling. Når støttepedagogen kun er i barnehagen på tildelte timer reiser det et etisk dilemma med hensyn til praksis. Dilemma kan være at støttepedagogen ser behovet for å jobbe direkte med barnet den tiden støttepedagogen er i barnehagen, men møter motstand hos barnet. Støttepedagogens dilemma mellom individuelle tiltak og hensynet til barnet som en del av fellesskapet, gjør at de står i et spenningsfelt. Solli (2010) viser til begrepet Janus -ansikt som nevnt i kap. 2.3 over, når han beskriver spenningsfeltet støttepedagogene står i. Dilemmaer i forhold til støttepedagogens spesialpedagogiske praksis og verdisyn må løftes opp og diskuteres blant involverte parter som foreldre, personalet i barnehagen, styrer, PP-tjenesten og eventuelt andre hjelpeinstanser. Barnets beste og barnets medvirkning blir sentralt når etiske dilemmaer løftes opp til diskusjon (Groven, 2022, s. 102-103).

Samarbeid mellom støttepedagogen og personalet i barnehagen er en forutsetning for at barnet som mottar spesialpedagogisk hjelp skal ha et helhetlig tilbud. Samarbeid bidrar til en sammenheng mellom de spesialpedagogiske tiltakene og de allmennpedagogiske tilbudet til barnet (Åmot & Ytterhus, 2019, s. 597). Ressurser og kompetanse hos personalet er barrierer som hindrer inkluderende praksis i det allmennpedagogiske tilbudet ifølge Åmot & Ytterhus,

(2019), men funnene her viser at organisering også fører til barrierer for det spesialpedagogiske tilbudet gjennom manglende samarbeid. Manglende samarbeid skaper barrierer for en felles forståelse for det spesialpedagogiske arbeidet og nye dilemmaer for støttepedagogen, blant annet for lite tid til å være med barnet utenom s-timer, begrensninger i materiell på grunn av økonomi og støttepedagogens rolle ved personalmangel i barnehagen. Dette er faktorer som også kan påvirke hvorvidt praksis er inkluderende eller ikke.

5.4 Oppsummering av hva støttepedagogen vektlegger som viktig for inkluderende praksis for barn med spesialpedagogisk hjelp

I denne undersøkelsen viser funn at støttepedagogens beskrivelser av hva som vektlegges som viktig for inkluderende praksis kan knyttes til flere av dimensjonene for inkludering og elementene for inkluderende læringsfellesskap (Arnesen, 2019; Mitchell, 2014; Nilsen, 2017; Olsen, 2016). Funnene viser også at det er barrierer for inkluderende praksis på feltet. Mye tyder på at det som må ligge til grunn for å ha fullverdige inkluderende læringsfellesskap, ser ut til å være mer ideologi enn praksis. Jeg vil nå vise en gjennomgang av hvilke funn jeg har gjort for å besvare problemstillingen og knytte disse funnene til Mitchells (2014) elementer for inkluderende læringsfellesskap. Jeg bruker formelen oversatt til norsk. Formelen består av elementene: *Visjon, Plassering, 3T: Tilpasset plan, Tilpasset vurdering, Tilpasset undervisning, 2A: Aksept, Adgang, Støtte, Ressurser og Ledelse.*

Støttepedagogene vektlegger felles *Visjon* (Mitchell, 2014) som viktig for inkluderende praksis, men møter barrierer for samarbeid både gjennom hvordan de er organisert og personalets forståelse for deres arbeid. En felles visjon fordrer blant annet administrativ støtte og engasjert ledelse som blant annet legger til rette for samarbeid gjennom organisering (Mitchell, 2014; Olsen, 2020).

Funnene viser at støttepedagogene vektlegger at barn med spesialpedagogisk hjelp er en del av fellesskapet. Elementet *Plassering* (Mitchell, 2014) viser seg i støttepedagogens beskrivelse av inkluderende praksis og vektlegges som grunnleggende forståelse om at barn med spesialpedagogisk hjelp skal ha tilgang på fellesskapet. Støttepedagogene beskriver også en praksis der barna er med på aktiviteter i mindre grupper og får støtte en -til -en.

Tilretteleggingen tar utgangspunkt i barnets behov gjennom et helhetlig perspektiv på spesialpedagogisk hjelp (Uthus, 2020). Støttepedagogen beskriver også at organiseringsform gjør at de står i et etisk dilemma mellom vektlegging av individtiltak og individets behov for å

være en del av fellesskapet, og at det også er en barriere for et helhetlig perspektiv. Mitchells (2014) element *3T*, beskrives gjennom støttepedagogens beskrivelse av gjøren med blant annet vekt på felles opplevelser, vurdering av barnets behov for ulike tilrettelegginger i forkant og underveis, tilgjengelige og forståelige aktiviteter, stimuleringstiltak i barnehagens fysiske miljø, aktiv tilstedeværelse og støtte i barnas lek og aktiviteter. Funnene viser et bredt repertoar og ulike strategier for tilpasninger i barnehagens innhold og støtter opp om en inkluderende praksis. Støttepedagogene beskriver en helhetlig tilnærming til utvikling, som er i tråd med rammeplan for barnehagens verdigrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Foreldresamarbeid blir nevnt som viktig for inkluderende praksis, det kan bidra til økt *Aksept* (Mitchell, 2014) og forståelse for spesialpedagogens rolle og for barn som strever. *Adgang* (Mitchell, 2014) handler om fysisk tilgjengelighet og tilpasninger (Mitchell 2014, s. 305), og beskrives som for eksempel muligheten for barn å ta seg frem i rullestol. I denne sammenheng er ikke elementet relevant for undersøkelsen, men hvis man ser på adgang som et element for adgang til det sosiale fellesskapet, så beskriver støttepedagogen det å være en oversetter og veileder for barnet gjennom tilstedeværelse som viktig for inkluderende praksis.

Støtte (Mitchell, 2014) fra andre aktører, som styrer, pedagogiske ledere, foreldre og PP-tjenesten vektlegges som viktig for felles forståelse av inkluderende praksis og utvikling av kompetansen i arbeidet for en inkluderende praksis. Funn i denne undersøkelsen viser at støttepedagogen møter ulik kompetanse på feltet i forhold til spesialpedagogisk hjelp og spesialpedagogikk, og få møtepunkter skaper barrierer for felles forståelse av inkluderende praksis.

Elementet *Ressurser* (Mitchell, 2014) oppleves som en av barrierene. Dette kan skyldes at fordeling av ressurser ikke er i samsvar med støttepedagogens oppdrag og økonomiske føringer. Mitchell (2014) hevder at en inkluderende praksis krever ressurser, men ikke mer enn om barnet hadde gått i en spesialbarnehage. Støttepedagogene vektlegger tid, økonomi til utstyr og leker, samt personalressurser som viktig for inkluderende praksis.

For å iverksette alle elementene for inkluderende praksis krever det ledelse på alle nivå i utdanningssystemet og utdanningssektoren (Mitchell, 2014). *Ledelse* (Mitchell, 2014) er det siste elementet i formelen. Styrere har sammen med pedagogisk personale og øvrig personale i barnehagen ulik grad av ansvar for å utvikle inkluderende kultur og inkluderende praksiser i sin barnehage. Groven (2022) viser til en undersøkelse der styrere skulle vurdere ordninger

med ambulerende spesialpedagoger (Groven, 2022, s. 102). Styrerne i undersøkelsen peker på at den spesialpedagogiske hjelpen blir en virksomhet som styres av andre. Ambulerende støttepedagoger får en gjesterolle, de kommer og går. Et resultat av denne ordningen kan være at støttepedagogene i liten grad innlemmes i barnehagens virke (Groven, 2022, s. 102). Dette skaper utfordringer både for styrere og støttepedagoger, det viser også funn i denne oppgaven. Ordningen bidrar med kompetanse til barnehagen, men kan skape barrierer for utvikling av barnehagen som lærende og inkluderende organisasjon (Groven, 2022, s. 102).

Mitchells (2014) elementer kommer til uttrykk i støttepedagogens beskrivelser av forståelse, gjøren, erfaringer og barrierer med inkluderende praksis og gir et bilde av hva de vektlegger som viktig for inkluderende praksis. Hvis vi knytter Mitchells (2014) elementer for inkluderende praksis sammen med Arnesens (2019) beskrivelser av dimensjoner som påvirker hvorvidt inkludering skjer ser det ut til at *den samfunnsmessige og politiske dimensjonen* (Arnesen, 2019) fremstår mer som en ideologi enn praksis. Dimensjonen forteller oss hvordan inkludering er definert og aktualisert gjennom stat og kommune når det gjelder samfunnsendringer, politikk og kontroll av samfunnsinstitusjonene (Arnesen, 2019, s. 26). Inkluderingsideologien er en fin ideologi, der vi i et mangfoldig fellesskap skal utvikle toleranse og forståelse for hverandre. På veien ser det ut som ideologien er sterkt forankret i de samfunnsendringene og politikken som Norge er styrt av, men når det kommer til *den institusjonelle dimensjonen* (Arnesen, 2019) ser det ut til at ideologien ikke har rot i praksis. Det kreves ressurser, kompetanse og en felles visjon om hva inkluderende praksis skal være for barn med spesialpedagogisk hjelp i barnehagen.

Støttepedagogene opplever å ha gode muligheter til å forme egen praksis, men kompetansen til personalet i barnehagene og holdninger til det spesialpedagogiske feltet, er ulike. Det viser seg at erfaring og kompetanse hos øvrig personale har betydning for støttepedagogens praksis og hvordan personalet tilpasser innholdet i barnehagen til individet og fellesskapet. Det viser seg at personalets erfaring og kompetanse også har betydning for om støttepedagogen føler seg inkludert i barnehagen og som en naturlig del av personalgruppa. Hvordan støttepedagogen organiseres virker også å kunne være en barriere for samarbeid, felles forståelse og kunnskapsutveksling mellom støttepedagoger og personalet. Støttepedagogen kan føle seg ensom i arbeidet, og det som omhandler barnet blir deres ansvar den tiden de er i barnehagen. Støttepedagogen oppfattes som eksperten som skal bidra til barnets utvikling, slik at barnets vansker reduseres. Organisering av den spesialpedagogiske hjelpen erfares å hindre

støttepedagogene i å få en helhetlig tilnærming og helhetlig praksis. På spørsmål om hvordan en ideell arbeidssituasjon ville sett ut med tanke på inkluderende praksis, svarer informantene: mer tid til samarbeid, mer tid til barna, tid til drøfting av det støttepedagogen opplever og ser, mulighet til å legge opp dagene etter barnas dagsform, og det å tilhøre en barnehage.

Funnene i oppgaven viser at forståelsen av støttepedagogens rolle er knyttet til deres mandat som er spesialpedagogisk hjelp, og denne hjelpen er forbeholdt individet. Spørsmålet er da om det blir riktig i et inkluderingsperspektiv å organisere spesialpedagogiske tiltak med ambulerende spesialpedagoger? Ifølge undersøkelsen er slike tiltak barrierer for inkluderende praksiser for barn med spesialpedagogisk hjelp. Dette synliggjøres gjennom den siste kommentaren jeg fikk av en av informantene. På slutten av alle intervjuene spurte jeg informantene om de hadde noe å tilføye, og en av informantene sa dette:

«Det er bra du skriver om støttepedagogen og inkludering, for vi er egentlig ikke så godt inkludert selv».

Med dette som avslutning kan vi tenke på hvilken betydning dette har for barna med spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, og for praksisen til den ambulerende støttepedagogen i barnehagen.

6.0 Avslutning

I starten av denne oppgaven skrev jeg om mine begrunnelser for valg av tema. Jeg viste blant annet til Nordahl- utvalget (2019) sin rapport om *Inkluderende fellesskap for barn og unge* som med sin uttalelse hevdet at det i dag er barn og unge med særskilte behov som ikke får tilstrekkelig støtte og ikke opplever en inkluderende praksis i barnehager og skoler. Gjennom denne oppgaven har jeg fått et inntrykk av at det er barrierer for inkluderende praksis for barn med spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Det har vært veldig interessant å intervju støttepedagogene og få deres erfaringer frem i lyset. Deres fortellinger har beriket meg med nye perspektiver på det spesialpedagogiske feltet. Da jeg bestemte meg for valg av tema stilte jeg meg samtidig noen spørsmål i forhold til om manglende kompetanse hos støttepedagogene førte til lite inkluderende praksiser. Jeg undret meg også over at deres kompetanse sjeldent kom til uttrykk og at støttepedagogene hadde lite påvirkning på det daglige arbeidet i barnehagen. Gjennom denne studien har jeg gjort funn som tyder på at støttepedagogenes muligheter for kompetansedeling, felles refleksjoner om praksis, og deres muligheter til å komme med innspill, er avhengig av den spesialpedagogiske forståelsen på feltet, og hos personalet. Funnene i undersøkelsen viser også at kompetansen og holdninger for en inkluderende praksis i administrasjon og ledelsen er viktig for støttepedagogen sitt arbeid. Dette påvirker blant annet hvordan støttepedagogen er organisert i sitt arbeid, noe som også påvirker deres arbeid for inkluderende praksis for barn med spesialpedagogisk hjelp.

Det kom frem under intervjuene at noen av støttepedagogene ikke føler seg så godt inkludert i barnehagens arbeid, dette kunne vært interessant å studere videre. En undersøkelse blant ledere og pedagoger i barnehager om hva de gjør for å inkludere støttepedagogen i deres arbeid for en inkluderende praksis i barnehagen kunne vært interessant. Det kunne også vært interessant å gjøre undersøkelser i barnehagen om hva leder og pedagoger i barnehagene mener kan være muligheter og barrierer for inkluderende praksis.

Vi må fortsette å stille oss spørsmålene om barnets beste, og hvilken praksis vi har for å sikre at alle barn opplever å være inkludert. En ting jeg har blitt mer overbevisst om, er at inkludering for alle fordrer spesialpedagogisk forståelse på det allmennpedagogiske feltet. Spesialpedagogisk kompetanse må prioriteres i dagens barnehagelærerutdanning, for i en barnehage for alle vil vi møte et stort mangfold av barn som vi etter førende lover og regler skal inkludere i fellesskapet.

Referanseliste

Arnesen, A-L. (red.) (2019). *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. (2.utg). Universitetsforlaget

Barnehageloven. (2006). *Lov om barnehager*. (LOV-2005-06-17-64). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>

Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder – med etikk og statistikk*. (2.utg). Cappelen Damm.

Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.

Dyssegaard, C. B., Hennestad, B. W., Johnsen, T., Martinsen, J., Nordahl, T., Paulsrud, P., Persson, B., Vold, E. K. & Wang, M. V. (2019). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. (1.utg). Fagbokforlaget.

Gilje, N. & Grimen, H. (1995) *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. (2.utg.). Universitetsforlaget.

Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Universitetsforlaget.

Groven, B. (2022). «Organisering av spesialpedagogisk hjelp i barnehagen: ordninger, begrunnelser og dilemmaer». I Lyngseth, E. J. & Mørland, B. (red.) *Tidlig innsats i tidlig barndom*. 89-107. 2.utg. Gyldendal

Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. (2.utg.). Fagbokforlaget.

Haug, P. (2019). *Dette vet vi om inkludering*. (1.utg). Gyldendal Akademisk.

Johanessen, A., Tufte P. A. & Christoffersen, L. (2016) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5.utg). Abstrakt forlag.

Johanessen, A., Tufte P. A. & Christoffersen, L. (2021) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (6.utg). Abstrakt forlag.

Korsvold, Tora: *barnehageloven* i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 27. oktober 2022 fra <https://snl.no/barnehageloven>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens oppgaver og innhold*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg). Gyldendal akademisk.

Lyngseth, E. J. & Mørland, B. (red.). (2022). *Tidlig innsats i tidlig barndom*. (2.utg). Gyldendal Akademisk.

Meld. St. 6. (2019-2020). *Tett på- tidlig innsats og inkluderende felleskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

Mitchell, D. (2014). *What really works in Special and Inclusive Education. Using evidence-based teaching strategies*. (second edition). Routledge.

Mitchell, D. Oversatt av Henriksen, O. L. (2014). *Hvad der virker i inkluderende undervisning- evidensbaserte undervisningsstrategier*. Dafolo

NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Forskningsetikk.no. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

Nilsen, S. (red.) (2017). *Inkludering og mangfold -sett i et spesialpedagogisk perspektiv*. Universitetsforlaget.

NOU 2009: 18. (2009). *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet.

NOU 2012: 1. (2012). *Til barnas beste*. Kunnskapsdepartementet.

Olsen, M. H. (2020). Inkludering i et historisk og praktisk perspektiv. *Felleskap i lek og læring, Spesialpedagogikk i et inkluderingsperspektiv*. 12-21.

https://www.statped.no/globalassets/fou/dokumenter/statped_fellesskap-i-lek-og-laring.-spesialpedagogikk-i-et-inkluderingsperspektiv-web-ensidig.pdf .

Olsen, M. H., Mathisen, A. R. P. & Sjøblom, E. (2016). *Faglig inkludert?* Cappelen Damm

Olsen, M. H. (2010). Inkludering: Hva, Hvordan, Hvorfor. *Bedre skole*. 2010(3).

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2010/inkludering-hva-hvordan-og-hvorfor/>

Skogdal, S. (2014). «Inkludering er deltakelse for alle». I Lundh, L., Hjelmbrække, H. & Skogdal, S. (red.) *Inkluderende praksis. Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid*. 41-52. Universitetsforlaget.

Solli, K.-A. (2010). Inkludering og spesialpedagogiske tiltak- motsetning eller to sider av samme sak? *Tidsskriftet FoU i praksis*, 4(1). 27- 45.

Solli, K.-A. (2019). «Inkludering i barnehagen i lys av forskning». I A.-L. Arnesen. (red.). *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. 36-61. (2.utg). Universitetsforlaget.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. (5.utg). Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2017). *Veileder for spesialpedagogisk hjelp*. 1-39.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialpedagogisk-hjelp/Spesialpedagogisk-hjelp/>

Uthus, M. (2020). *Spesialpedagogen i en inkluderende skole. Mot nye mål og mening*. Gyldendal

Åmot, I. (2022). «Kartleggingens mangfoldighet og nødvendighet». I Lyngseth, E. J. & Mørland, B. (red.). *Tidlig innsats i tidlig barndom*. 153-171. Gyldendal

Åmot, I. & Ytterhus, B. (2019). «Spesialpedagogisk arbeid i barnehagen». I Befring, E., Næss, K.-A. B. & Tangen, R. (red.). *Spesialpedagogikk*. 589-611. Cappelen Damm Akademisk

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide- semistrukturert intervju

Si hei og ønske velkommen. Fulle kaffe, vann, litt småprat.

Presentere meg, min bakgrunn og mitt prosjekt.

Gi informanten informasjon om hva vi skal gjøre.

Samtykkeerklæringen – underskrevet og forstått.

Lyddopptakeren – funksjon og hvorfor jeg bruker den. Hva skjer med lydopptakene etter intervjuet. Informere om at jeg ikke vil bruke navn, alder eller annen informasjon som kan avsløre informantens identitet i studien.

Kontakte meg om nødvendig i etterkant. Tlf. nr. er oppgitt i samtykkeerklæringen

Informanten gis mulighet for å lese oppgaven når den er ferdig vurdert.

Minne om informantens taushetsplikt under intervjuet.

Presentere problemstilling

Problemstilling: Hva vektlegger ressurspedagogen i barnehagen som viktig for inkluderende praksis? for barn med spesialpedagogisk hjelp?

Ressurspedagogens bakgrunn:

Utdanning

Arbeidserfaring

Ansettelsesforhold, jobber du opp mot en eller flere barnehager?

Hvor mange barn har du ansvar for?

Kort om barnets vansker?

Hvordan vil du beskrive dine arbeidsoppgaver(praksis) som ressurspedagog?

Hvilke forventninger opplever du at de andre ansatte i barnehagen har til deg som ressurspedagog?

Hvilke forventninger opplever du at foreldre har?

Hvilke forventninger opplever du at barnet har til deg?

Forskerspørsmål 1:

Hvordan forstås inkluderende praksis? (ikke spør om dette)

- Hva forstår du med inkluderende praksis?
- Hva tenker du må ligge til grunn for å ha inkluderende praksis i barnehagen?

Forskerspørsmål 2:

Hvordan tilrettelegger ressurspedagogen for inkluderende praksis? (ikke spør om dette)

- Hvordan tilrettelegger du for en inkluderende praksis som ressurspedagog?
 - o Tilrettelegging av det fysiske miljøet
 - o Organisering av dagen
 - o I det sosiale, gjennom relasjonsbygging og i lek
 - o Tilrettelegging i felles læringsaktiviteter

Hva gjør du?

- Hva vektlegger du som den, eller de viktigste områdene å jobbe med i forhold til de overnevnte kategoriene? Fysiske miljø, det sosiale eller i felles læringsaktiviteter?
- Ut fra disse kategoriene, hva opplever du å ha størst mulighet for å påvirke og tilrettelegge for i din rolle som ressurspedagog?

Forskerspørsmål 3:

Hvilke muligheter og begrensninger møter ressurspedagogen i arbeidet med inkluderende praksis?

- Hvordan opplever du å selv kunne velge arbeidsmetoder i jobben din som ressurspedagog?
- Hvilke muligheter har du for å tilrettelegge for inkluderende praksis?
- Hvilke muligheter har du for å påvirke barnehagens inkluderende praksis? Hvordan opplever du å kunne påvirke barnehagen til å ha inkluderende praksis?
- Hvordan er barnets stemme/ medvirkning med å definere hva du vektlegger i praksis?
- Hvordan er barnehagens kompetanse og praksis med på å definere hvordan eller hva du vektlegger i inkluderende praksis?
- Hvordan er sakkyndig vurdering med på å legge føringer for hva du vektlegger i praksis?
- Hvilke begrensninger/ hindringer støter du på i arbeidet med inkluderende praksis?
- Hva mener du er viktige faktorer for å få til inkluderende praksis for barn med spesialpedagogisk hjelp?
- Hvordan ville en ideell arbeidssituasjon som ressurspedagog med fokus på inkluderende praksis sett ut for deg?
- Har du noe du vil utdype, spørre om eller kommentere?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykke

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Inkluderende praksis for barn med spesialpedagogisk hjelp i barnehagen»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse hva ressurspedagogen/støttepedagogen vektlegger i inkluderende praksis. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg ønsker å belyse ressurspedagogens forståelse om inkluderende praksis, og deres praksis i arbeidet med inkludering for barn med spesialpedagogisk hjelp.

Problemstillingen lyder som følger: «Hva vektlegger ressurspedagogen som viktig for en inkluderende praksis? Jeg har to forskerspørsmål som jeg ønsker å spisse problemstillingen med. «Hvordan forstås inkluderende praksis»? «Hvordan tilrettelegger ressurspedagogen/støttepedagogen for en inkluderende praksis»? og «Hvilke muligheter og begrensninger møter ressurspedagogen på i arbeidet med inkluderende praksis»? Prosjektet er en masteroppgave i Spesialpedagogikk.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges arktiske universitet, UiT i Alta er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta på bakgrunn av din stilling som ressurspedagog/støttepedagog for barn med spesialpedagogisk hjelp etter §31 i Barnehageloven, og det at du arbeider i barnehage. Det vil til sammen være 3 stk. som inviteres til å delta i prosjektet ut ifra samme kriterier.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du vil delta avtaler vi tid og sted for en intervjusamtale. Det vil bare være meg og deg til stede under samtalen. Samtalen vil ha en varighet på ca.1 time. Under samtalen vil jeg bruke lydopptaker, dette gjør jeg for å sikre korrekt gjengivelse av informasjon fra deg. Lydopptaket vil etter intervjuet skrives ned(transkriberes) av meg. Alt jeg skriver ned vil anonymiseres og kan ikke spores tilbake til deg eller arbeidsted.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Samtykke vil bli lagret på et sikkert sted og makulert ved prosjektslutt. Det er kun jeg som har tilgang på ditt samtykke for deltakelse i dette prosjektet. Samtykkeerklæring med fullt navn vil ikke oppbevares med andre data tilknyttet prosjektet.

I prosjektet vil din deltakelse være anonym. Det vil brukes koder eller fiktivt navn under lydopptak, transkribering og i masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene slettes når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er mai-2022. Lydopptakene vil slettes fortløpende etter transkribering.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Katrine Berg (student) tlf. 958 36 747
- Anne Mette Bjøru (veileder) tlf. +4778450120

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personvertjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Katrine Berg
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Inkluderende praksis for barn med spesialpedagogisk hjelp i barnehagen», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervjusamtale

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Prosjektgodkjenning fra NSD

Vurdering Referansenummer: 678879

Type: Standard

Dato: 08.06.2022

Prosjekttittel: Inkluderende praksis for barn med spesialpedagogisk hjelp i barnehagen.

Behandlingsansvarlig institusjon: UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig: Anne- Mette Bjøru

Student: Katrine Berg

Prosjektperiode: 01.08.2021 - 31.12.2022

Kategorier personopplysninger: Alminnelige

Rettslig grunnlag: Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene kan starte så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det rettslige grunnlaget gjelder til 31.12.2022.

Meldeskjema

Kommentar: Personverntjenester har vurdert endringen i prosjektslutt dato.

Vi har nå registrert 31.12.2022 som ny slutt dato for behandling av personopplysninger.

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

Kontaktperson: Sturla Herfindal

Lykke til videre med prosjektet!