

Inkluderingsdilemmaer i specialpædagogisk arbejde i børnehaver

Et kvalitativt studie om specialpædagogers udførelse af individuelle vedtagstimer i norske børnehaver set ud fra et inkluderingsperspektiv

HELLE RÆGAARD KOLD

VEILEDER

Camilla Herlofsen

Universitetet i Agder, 2023

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Master

Min studietid nærmer sig sin afslutning, og både et fuldtidsarbejde og en baby kom til undervejs. Denne masteropgave er derfor skrevet på deltid, ved siden af mit arbejde som specialpædagog i børnehaver og med en dreng på nu 1 år derhjemme. At tage dette masterstudie og skrive denne masteropgave har været et hjertebarn for mig, og det har været udviklende både fagligt og personligt. Det har været en drøm og et mål at gennemføre dette studie. At skrive en masteropgave på deltid har både været spændende og lærerigt, men også hårdt og krævende. Det har været en lang process som til tider har følt ensomt. Derfor vil jeg gerne takke de mennesker som har givet mig støtte og hjulpet mig igennem processen.

Til min vejleder, Camilla Herlofsen, for at give gode og konstruktive tilbagemeldinger, for at være ærlig og realistisk, og for at støtte mig i en lang process. Til min chef, Yngvild Knutson, for at tro på mig og min kompetance, for at ansette mig før endt uddannelse, og for at lade mig fuldføre min uddannelse ved siden af mit arbejde med tålmodighed og støtte. Til min storesøster, Sanne Kold, for at give faglige tilbagemeldinger, drøfte og reflektere sammen med mig, samt al din kærlighed og skulderklap.

Den allerstørste tak skal lyde til min familie. Til min kæreste, Håkon, for at være min klippe og min evige støtte. Du har troen på mig når jeg selv tvivler og jeg kunne ikke have klaret det uden dig. Til min søn, William, for al den kærlighed og glæde du har bragt ind i mit liv, og for at hjælpe mig til at finde ud af hvad der er vigtig i livet når arbejde og studie har fyldt meget.

Fevik, maj 2023

Helle Rægaard Kold

Sammendrag

Børnehaveloven beskriver at børnehaven skal være en arena for fællesskab, venskab, demokrati og ligestilling, samt modarbejde alle former for diskriminering (Barnehageloven, 2005, §1). Børnehaveloven (Barnehageloven, 2005, §31) viser til at børn som er under oplæringspligtig alder har ret til specialpædagogisk hjælp, hvis de har særlig behov for dette. Nordahl (2018, s. 5) beskriver at børn med behov for specialpædagogisk hjælp over lang tid ikke har været tilstrækkelig inkluderet i fællesskab med andre børn, og at de ikke har fået muligheden til at realisere sit potentiale. Nordahl beskriver et tydeligt behov for et kvalitativt bedre tilbud til de børn, som modtager specialpædagogisk hjælp (Nordahl, 2018, s. 9).

Denne masteropgave har følgende problemstilling: «Hvordan udfører specialpædagoger individuelle vedtagstimer i børnehaven set ud fra et inkluderingsperspektiv?». Videre er der lavet tre forskningsspørgsmål, som skal hjælpe med at svare på problemstillingen. De lyder som følgende: 1) Hvilken forståelse har specialpædagoger af inkludering som begreb og hvordan kommer det til udtryk i egen praksis, 2) Oplever specialpædagoger udfordringer med inkludering i lys af egen praksis og 3) Påvirker samarbejdet med børnehaven udførelsen af individuelle vedtagstimer set ud fra et inkluderingsperspektiv. Forskning til masteropgaven tog udgangspunkt i et konstruktivistisk ståsted med kvalitativ metode. Det blev valgt interview som forskningsmetode, og det blev i alt interviewet 4 informanter til denne masteropgave, som danner grundlag for fund og diskussion.

Fund fra interview viser at informanterne møder dilemmaer knyttet til deres daglige praksis i udførelse af individuelle vedtagstimer for børn med behov for specialpædagogisk hjælp i børnehaven. Fund viser dilemmaer knyttet til organisering af disse timer, specialpædagogernes betydning for barnets relationer og venskabsdannelse samt udfordringer med at arbejde på kontinuumet inkludering-ekskludering. Videre viser fund også vigtigheden af samarbejdet med børnehaven og voksne omkring barnet, og viser til dilemmaer knyttet til det at være ambulerende specialpædagog, manglende kundskab og kompetence i børnehaven samt høje forventninger til specialpædagogernes opdrag.

Abstract

Law of Kindergarten describes that kindergartens must be a place for community, friendship, democracy and equality, and antagonize all forms of discrimination (Barnehageloven, 2005, §1). Law of Kindergarten (Barnehageloven, 2005, §31) also describes that children under educational age, who are in need of extra support, have the right to receive special education. Nordahl (2018, s. 5) describes that children in need of special education have not been fully included in the community, og that the children have not had the oppotunity to achieve their full potentiel. Nordahl describes a clear need of a qualitatively better special education, for those children who are in need of this (Nordahl, 2018, s. 9).

This master thesis has following research question: «How does special educators practise individuall education in kindergarten seen from an inclusive perspective?». Furthermore there was made three underquestions, to help answer the research question. The three underquestions was: 1) Which understading of inclusion does the special educators have and how does it show in their daily practice?, 2) Does the special educators experience challenges in their inclusive practice? and 3) Does the collaboration with the kindergarten effect the special educators inclusive pratice?. Research for this master thesis was made from a constructivism point of view and with a qualitative method. 4 informants has been interviewed, og data from this is the foundation for result and diskussion.

Result shows that the informants meets dilemmas in their daily practise for children who receive special education in kindergarten. Result shows dilemmas in how to organize the special education, the important role of the special educators in meaning of the childrens relation and friendship with other children, and also shows challenges when working with the balance between inclusion and exclusion. Result also shows the importance of collaberation with the kindergarten and other adults around the children, and shows dilemmas when the special educators work as an ambulatory special educator, lack of knowledge and competence in the kindergarten, and high expectations of the special educators assignment.

Indholdsfortegnelse

1. Indledning	6
1.1 Formål, problemstilling og forskningsspørgsmål	8
1.2 Afklaring og begrænsninger	9
1.3 Disposition.....	10
2. Teori.....	11
2.1 Børnehaven som inkluderende samfundsinstitution.....	11
2.1.1 Rammeplan for børnehaver.....	11
2.1.2 Børnehavens organisatoriske opbygning	12
2.2 Inkludering.....	12
2.2.1 Integrering som led i forståelse af inkludering	14
2.2.2 Inkludering som dynamisk process.....	14
2.2.3 Inkludering i spændingsfeltet mellem individ og system	15
2.2.4 Haugs dekonstruktion af begrebet inkludering	16
2.3 Specialpædagog	17
2.3.1 Ambulerende specialpædagog	17
2.3.2 Samarbejde.....	18
2.4 Behov for specialpædagogisk hjælp	18
2.4.1 Tilpasset tilbud.....	19
2.4.2 Den specialpædagogiske tiltagskæde.....	20
2.4.3 Komplementaritetsteori.....	20
2.5 Individuelle vedtagstimer	21
2.5.1 Dannelse af grupper	21
2.5.2 Inkludering i specialpædagogisk arbejde	22
3. Metode	23
3.1 Videnskabsteoretisk ståsted.....	23
3.2 Kvalitativ forskningsmetode.....	24
3.3 Interview	24
3.4 Seminstruktureret interviewguide.....	25
3.5 Udvalg og rekruttering.....	26
3.6 Informanternes rettigheder	28
3.7 Gennemførelse af interview.....	29
3.8 Transkribering	30
3.9 Analyse og fremstilling af data.....	31
3.10 Reliabilitet, validitet og naturalistisk generalisering	33

3.11 Etiske refleksioner.....	35
4. Præsentation af fund og diskussion.....	37
4.1 Inkludering.....	37
4.1.1 Inkludering – informanternes forståelse af begrebet.....	37
4.2 Haugs fire begreber	39
4.2.1 Fællesskab.....	39
4.2.3 Deltagelse.....	42
4.2.5 Medvirkning.....	46
4.2.7 Udbytte.....	48
4.3 Samarbejde	50
4.3.1 Pædagogisk leders ansvar i samarbejdet.....	50
4.3.2 Ambulerende specialpædagog i mødet med børnehavens kultur.....	52
4.3.3 Forventninger til og forståelse af specialpædagogens opdrag	53
5. Konklusion.....	59
5.1 Opsummering og konklusion.....	59
5.2 Implikationer for praksis og videre forskning	60
Litteraturliste	62
Vedlæg 1: Interviewguide.....	67
Vedlæg 2: Samtykkeerklæring.....	70
Vedlæg 3: NSD godkendelse	73

1. Indledning

I Norge går 93,4% af børn i alderen 1-5 år i børnehave (Statistisk sentralbyrå, 2023). Dette viser at størstedelen af alle norske børn går i børnehave, og bruger sine første leveår i denne. Børnehavens samfundsmandat er hjemlet i børnehaveloven, som beskriver at børnehaven i samarbejde med hjemmet skal ivaretage børns behov for omsorg og leg, samt skabe fundamentet for læring og dannelse. Man kan med andre ord sige at børnehaven skal skabe grundlaget for den alsidige udvikling (Barnehageloven, 2005, §1). Børnehaven bliver dermed en vigtig arena for barnets start på livet og for den videre udvikling. Børnehaveloven beskriver også at børnehaven skal være en arena for fællesskab, venskab, demokrati og ligestilling. I dette ligger der også at børnehaven samtidig skal modarbejde alle former for diskriminering (Barnehageloven, 2005, §1).

Stortingsmelding nr. 6 fremhæver vigtigheden af tidlig indsats, inkludering og et godt tilpasset tilbud, og beskriver det som bærende principper for regeringens arbejde med at forbedre uddannelsessystemet i Norge (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 8). Det fremhæves også at man ønsker en omfattende og langsigtig kompetence hævnning inden for specialpædagogik og inkludering som skal være rettet mod børnehaver (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 15).

Børnehaver anses som det første skridt i livslang læring, og at alle børn får en god start i børnehaven anses som den vigtigste investering man kan gøre som samfund (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 27). Et inkluderende fællesskab vil være af afgørende betydning for at børn kan opnå det de drømmer om. Et mål er derfor at alle børn skal have lige muligheder og rettigheder til at kunne udvikle sig og lære uanset hvilke forudsætninger barnet har for dette. Målet er derfor et uddannelsessystem hvor alle børn kan opleve mestring (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 7). For at kunne udvikle sig både fagligt og socialt, vil det at være en del af et fællesskab have grundlæggende betydning. Børn i børnehave skal føle at de er værdifuld del af det fællesskab de er en del (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 8).

Børnehaveloven (Barnehageloven, 2005, §31) viser til at børn som er under oplæringspligtig alder har ret til specialpædagogisk hjælp hvis de har særlig behov for dette. Dermed er specialpædagogisk hjælp en individuell rettighed, som kan opnåes gennem den *specialpædagogiske tiltagskæde* (Nilsen & Herlofsen, 2019, s. 224). I 2021 fik 3,6% af børn i børnehaver specialpædagogisk hjælp, og af disse var 7 ud af 10 drenge (Utdanningsdirektoratet, 2022). Formålet med specialpædagogisk hjælp vil være at give

barnet tidlig hjælp og støtte i sin udvikling, dette kan for eksempel være hjælp og støtte i sproglige og sociale færdigheder (Barnehageloven, 2005, §31).

Nordahl (2018, s. 5) beskriver i sin forskningsrapport at børn med behov for specialpædagogisk hjælp over lang tid ikke har været tilstrækkelig inkluderet i fællesskab med andre børn, og at de ikke har fået muligheden til at kunne realisere det potentiale for læring de besidder. Nordahl beskriver videre at det specialpædagogiske system for børn som man ser i dag hverken er funktionelt og kan virke ekskluderende (Nordahl, 2018, s. 7). Nordahl beskriver et tydelig behov for et kvalitativt bedre tilbud til de børn som modtager specialpædagogisk hjælp. Et kvalitativt bedre tilbud skal sikre at børn med behov for specialpædagogisk hjælp skal kunne realisere sit potentiale for læring og udvikling, og på sigt kunne deltage aktivt i både arbejds- og samfundsliv. Nordahl beskriver at hvis ikke man opnår et kvalitativt bedre tilbud, risikerer man en større gruppe af børn som kan opleve at stå udenfor fællesskabet både nu og på sigt. Nordahl beskriver at det handler om hvilket samfund vi ønsker os i fremtiden, og hvordan vi ligger til rette for et inkluderende og demokratisk samfund. Nordahl mener dette kun kan opnåes, om børnehaven er en inkluderende og demokratisk institution (Nordahl, 2018, s. 9). Som beskrevet fremhæver stortingsmelding 6 (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 8) vigtigheden af tidlig indsats, inkludering og et godt tilpasset tilbud, og børnehageloven beskriver at børnehaven skal vægtligge fællesskab, venskab, demokrati og ligestilling (Barnehageloven, 2005, §1). Set i forhold til Nordahls forskning (2018) kan det virke til at ideen om en inkluderende børnehave for alle børn, herunder børn som modtager specialpædagogisk hjælp, ikke stemmer helt overens med virkeligheden.

I mit eget arbejde som specialpædagog i børnehave, har jeg også selv oplevet udfordringer knyttet til ideen om inkludering og hvordan virkeligheden udspiller sig i mit arbejde. Som specialpædagog har jeg oplevet at møde udfordringer og dilemmaer knyttet til det at måtte udføre individuelle vedtagstimer for børn som skal have specialpædagogisk hjælp, samtidig som der skal være fokus på inkludering for alle børn i børnehaven. Det var med dette som udgangspunkt at interessen for temaet blev vækket, og den første tanke omkring opgavens problemstilling blev til. Disse udfordringer og dilemmaer kan også understøttes af forskning. Forskning udført af Åmot (2015) viser både til udfordringer og dilemmaer, men også muligheder når der skal udføres specialpædagogisk hjælp i børnehave. Åmot (2015, s. 12) fremhæver forskellige udfordringer, som for eksempel at for stort fokus på målopnåelse og

færdighedstræning kan medføre at barnet fjernes fra fællesskabet. Åmot (2015, s. 12) fremhæver også hvorledes specialpædagogen kan påvirke barnets inkluderingsprocess ved at denne påvirker gensidigheden mellem barnet og de andre voksne omkring barnet. Dog fremhæves der også muligheder ved at man kan støtte og styrke færdigheder hos barnet, og støtte barnet i fællesskabet med andre (Åmot, 2015, s. 12). Åmot (2015, s. 12) beskriver i sin forskning at specialpædagogisk hjælp kan medføre ideologiske dilemmaer, og det er derfor vigtigt at reflektere over valg og ståsted. Det vil kræve kompetence, skønsmæssige vurderinger og samarbejde, for at den enkelte skal kunne tage afgørelser som reflekterer et helheds syn, og ikke kun have fokus på krav og forventninger til præstationer. Det er disse ideologiske dilemmaer, og videre kompetence, skønsmæssige vurderinger og samarbejde, som leder videre til opgavens formål.

1.1 Formål, problemstilling og forskningsspørgsmål

Formålet med denne opgave er at undersøge hvordan specialpædagoger forholder sig til og arbejder med inkludering når de udfører individuelle vedtagstimer med børn som har behov for specialpædagogisk hjælp i børnehaven. Formålet er at undersøge hvilken forståelse specialpædagoger har af inkludering, om specialpædagoger oplever udfordringer i deres arbejde samtidig som det også har været ønskelig at undersøge hvordan samarbejdet med børnehaven kan påvirke udførelsen af de individuelle vedtagstimer. Det vil derfor i denne opgave blive arbejdet ud fra følgende problemstilling:

Hvordan udfører specialpædagoger individuelle vedtagstimer i børnehaven set ud fra et inkluderingsperspektiv?

Videre er der lavet tre forskningsspørgsmål, som skal hjælpe med at svare på problemstillingen. De lyder som følgende:

- Hvilken forståelse har specialpædagoger af inkludering som begreb og hvordan kommer det til udtryk i egen praksis?
- Oplever specialpædagoger udfordringer med inkludering i lys af egen praksis?
- Påvirker samarbejdet med børnehaven udførelsen af individuelle vedtagstimer set ud fra et inkluderingsperspektiv?

Solli (2017, s. 36) viser til i sin oversigt over forskning på inkludering af børn med nedsat funktionsevne at der stilles større krav til at man arbejder specialpædagogisk på grundlag af forskning, samtidig som der i mindre grad findes børnehaveforskning og i endnu mindre grad forskning som omhandler inkludering i børnehaven (Solli, 2017, s. 37). Det vises videre til at der er behov for mere forskning som retter sig mod specialpædagogik i børnehaven (Solli, 2017, s. 39), samt et større fokus på forskning om inkludering af børn med nedsat funktionsevne i børnehaven (Solli, 2017, s. 61). Stortingsmelding nr 6. (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 53) fremhæver også behovet for forskning indenfor dette område. I stortingsmeldingen skrives det at der er behov for at danne et solid kundskabsgrundlag om inkluderende børnehaver, gode tiltag for forskellige grupper samt organisering indenfor børnehaver. Specialpædagogisk forskning med høj kvalitet er derfor nødvendig (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 53). Videre beskrives det oprettelsen af et center for forskning på specialpædagogik og inkluderende praksis for at skabe en langsigtig plan for forskning på dette felt, som igen viser til behovet for forskning på dette felt (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 14). Denne opgave placerer sig indenfor det specialpædagogiske forskningsfelt ved at forholde sig til specialpædagogisk arbejde i børnehave med inkludering som hovedtema.

1.2 Afklaring og begrænsninger

I problemstillingen bruges ordet *vedtagstimer*. Det vises her til børn som har fået enkeltvedtag om specialpædagogisk hjælp i børnehave. Det vil blive fokuseret på børn med enkeltvedtag om specialpædagogisk hjælp som en samlet gruppe, da det ikke vil blive fokuseret på enkeltbarn. Videre er det også valgt ikke at fokusere på grundlaget for behov for specialpædagogisk hjælp (diagnose, udfordringer osv.), da det er ønsket at have fokus på de udfordringer og dilemmaer som kan opstå når en specialpædagog skal udføre individuelle specialpædagogiske vedtagstimer. Det er valgt at se det som en samlet gruppe da det er disse børn som en specialpædagog har ansvar for og arbejder med.

Specialpædagogik som fagfelt omhandler alle aldre, og vil derfor omhandle både børn, unge og voksne. Da denne opgave tager udgangspunkt i børnehaven, og børn som har vedtag om specialpædagogisk hjælp, vil begrebet *specialpædagogik* i denne opgave udelukkende omhandle børn i børnehaven.

Når et barn får enkeltvedtag om specialpædagogisk hjælp indebærer dette også vejledning af både foresatte og muligvis også andre voksne omkring barnet. Ofte vil man også i et

enkeltvedtag få tildelt timer med pædagogisk assistent. Denne opgave har udelukkende fokus på vedtagstimer barn og specialpædagog imellem. Veiledning med andet personale og foresatte er udelukket, for at indsnævre fokus. Der hvor det kan forekomme at vejledning med voksne omkring barnet bliver inddraget, er i de tilfælde, hvor der sker vejledning fra specialpædagog til den voksne i direkte situationer med barnet.

Denne masteropgave er skrevet på dansk, men selve forskningen foregår i norsk kontekst. Det vil derfor også blive brugt norske begreber, selvom disse kan være anderledes i det danske sprog (f.eks. *inkludering*, istedet for det danske ord *inklusion*). Dette er et valg der er taget for at kunne bruge de definitioner og forståelser som findes i Norge, og for ikke at blande begreber og forståelsen af disse både for læseren af opgaven og for de informanter som deltager i projektet. Hvis det i opgaven vises til dansk teori eller forskning, hvor det er vigtigt at fremhæve enten et andet ord eller en anden forståelse af et begreb, så vil dette fremgå tydeligt i teksten. Videre er forskningen som er udført til denne opgave udført på norsk, da forskeren bag projektet taler norsk i det daglige samt i sit arbejde både taler og skriver på norsk. Man vil derfor se at interviewguide, samtykkeerklæring samt citater fra informanter er på norsk.

1.3 Disposition

Opgaven består af 5 kapitler. Kapitel 1 er indledning til opgaven og beskriver opgavens formål, problemstilling samt forskningsspørgsmål. Her bliver der også vist til forskning, samt placering og relevans af denne opgave indenfor det specialpædagogiske forskningsfelt. Kapitel 2 beskriver relevant teori, og centrale begreber præsenteres. Her beskrives det teoretiske udgangspunkt for at kunne besvare formål, problemstilling og forskningsspørgsmål. Kapitel 3 er opgavens metodekapitel, som beskriver metodisk tilnærmelse til opgaven, samt en vurdering af opgavens reliabilitet og validitet. Kapitel 4 præsenterer fund samt diskussion af disse fund, op imod teori og forskning. Kapitel 5 er konklusion, som besvarer problemstilling og forskningsspørgsmål. I tillæg vil det blive beskrevet implikationer for praksis og videre forskning. I slutningen af opgaven vil der være litteraturliste samt vedlæg.

2. Teori

I det følgende afsnit bliver der præsenteret relevant teori som baggrund for problemstilling og forskningsspørgsmål. Begrebene inkludering, specialpædagog og vedtagstimer vil blive defineret. Derudover vil børnehavens organisering og rolle som inkluderende samfundsinstitution rundes, da den moderne børnehave danner rammen for specialpædagogens inkluderende praksis.

2.1 Børnehaven som inkluderende samfundsinstitution

I Norge går 93,4% af børn i alderen 1-5 år i børnehave (Statistisk sentralbyrå, 2023). Dette vil være barnets første møde med og erfaring som en aktiv deltager i en samfundsinstitution (Nordahl, 2018, s. 81). Nordahl argumenterer for, at for at man kan realisere et inkluderende og demokratisk samfund, så vil børnehaven som inkluderende og demokratisk institution have stor betydning (Nordahl, 2018, s. 264). I den forståelse er børnehaver ikke ligegyldige institutioner, men netop institutioner med en vigtig rolle i udviklingen af samfundet.

Børnehavens samfundsmandat har hjemmel i børnehaveloven, der beskriver at børnehaven i samarbejde med hjemmet skal tage vare på børns behov for omsorg og leg, samt danne grobund for læring og dannelse, som grundlag for den alsidige udvikling (Barnehageloven, 2005, §1). Børnehaveloven beskriver at børnehaven skal kunne imødekomme børn med både tillid og respekt, og ligger vægt på barndommens egenverdi. Børnehaven skal være et sted for glæde, leg og læring. Børnehaveloven understreger at børnehaven skal være en arena for fællesskab, venskab, demokrati og ligestilling, samt videre modarbejde alle former for diskriminering (Barnehageloven, 2005, §1).

2.1.1 Rammeplan for børnehaver

Børnehaverne skal følge rammeplanen for børnehaver (Utdanningsdirektoratet, 2017a), som er en forskrift som giver bestemmelser for børnehavens indhold og opgaver. Rammeplanen er hjemlet i børnehavelovens §2 syvende led (Barnehageloven, 2005). Rammeplanen ligger vægt på at børnehaven skal have en helhedstilnærmelse til barnets udvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 7). Dette betyder at alle børn må blive mødt på sine behov for omsorg, tryghed, tilhørighed og anerkendelse, samtidig som barnet både er en del af og medvirker i fællesskabet (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 7). Rammeplanen beskriver en børnehave som skal bidrage til at alle børn som går i børnehave oplever en hverdag bestående af trivsel, venskab og leg. Rammeplanen beskriver også børnehaven som fundamentet for den

videre samfundsdeltagelse, og kan anses som grundlag for et godt liv (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 8). Rammeplanen beskriver en børnehave med respekt for forskellighed, samt at give positive erfaringer med at være en del af et fællesskab. Børnehaven har et ansvar for at fremme demokrati og at ligge til rette for et inkluderende fællesskab, hvor det er mulig for alle både at komme med ytringer, blive hørt og at kunne deltage. Dette skal være mulig uanset barnets kommunikationsevner, kommunikationsform, eller sproglige udvikling. Videre skal børnehaven sørge for at hvert barn føler sig set og anerkendt og at hvert enkelt barn er en værdi for fællesskabet (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 9).

2.1.2 Børnehavens organisatoriske opbygning

I en børnehave vil det være styreren som har det daglige ansvar, og er ansvarlig for driften (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 16). Efter styreren kommer de pædagogiske ledere, som det stilles krav til har uddannelse som børnehavelærer (Barnehageloven, 2005, §25). Den pædagogiske leder står for at lede det pædagogiske arbejde på sin afdeling, og har ansvar for at lede arbejdet med børnegruppen eller indenfor de områder som denne har fået til ansvar (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 16). Videre stilles det krav til antal voksne, og børnehaven skal have mindst én ansat per tre børn under tre år og én ansat per seks børn når børnene er over tre år. Børnehaverne skal derfor have en grundbemanding for at kunne opfylde dette krav (Barnehageloven, 2005, §26). Udover de lovbestemte organisatoriske rammer kan kulturen blandt børnehavens medarbejdere ligeledes spille en rolle. Kulturen blandt disse ansatte kan spille ind på hvordan hverdagen opleves af børn og voksne i børnehaven, og man kan sige at en stærk kultur, hvor de ansatte har en fælles oplevelse af både tilhørighed og fællesskab, kan være afgørende for i hvor høj grad børnehaven opleves som vellykket (Jacobsen & Thorsvik, 2016, s. 126). Det handler om, at når mennesker arbejder sammen kan disse over tid udvikle en kultur, man kan også kalde det for meninger og holdninger, som kan give udslag i måden man udfører forskellige handlinger, rutiner osv. (Jacobsen & Thorsvik, 2016, s. 126).

2.2 Inkludering

Man kan finde princippet om inkludering i den internationale Salamanca erklæring (UNESCO, 1994, s. 8), hvor det beskrives at børnehaver skal være inkluderende institutioner som skal modvirke diskrimination. Videre beskrives det at alle børn har en fundamental rettighed til uddannelse og at opnå udbytte af denne, og børnehaver har ansvar for at tilrettelægge for mangfoldet af børn i det almenpædagogiske tilbud (UNESCO, 1994, s. 7).

Videre kan der vises til FNs barnekonvention, som forpligter til at børn har ret til at leve et liv som en del af samfundet, samt modvirke alle former for diskriminering på grund af race, hudfarve, køn, sprog, religion, politisk eller anden opfattelse, national og social oprindelse, ejendomsforhold, fødsel eller anden stilling (Barne- og familiedepartementet, 1991, s. 5). Dette følges op i børnehaveloven som viser til at børnehaven skal fremme demokrati og ligestilling, arbejde imod alle former for diskriminering samt tage hensyn til barnets alder, funktionsniveau, køn, sociale, etniske og kulturelle baggrund (Barnehageloven, 2005, §1 og §3). Man kan dermed se på inkludering som et grundlæggende princip indenfor det internationale uddannelses samarbejde, samtidig som indenfor den norske uddannelsespolitik (Nordahl, 2018, s. 15). Dette er fundamentet for at alle børnehaver i Norge skal være et inkluderende fællesskab (Mørland, 2008, s. 15).

Beskrevet med få ord kan man sige at begrebet *inkludering* handler om at alle har ret til at opleve at være en del af fællesskabet. Hvis man skal beskrive begrebet *inkludering* i en mere vid forstand kan man sige det handler om at nedbryde de barrierer som findes og opstår mellem mennesker, i måden hvorpå vi lever og er i relation til hinanden. Denne relation skal være præget af en gensidig forståelse, ligeværdig deltagelse, en følelse af tilhørighed samt respekt og fællesskab til trods for forskelligheder (Morken, 2016, s. 165).

Inkludering handler om *mangfoldighed*. Man kan sige at i bunden ligger der en anerkendelse og respekt for at mennesker er forskellige, og at forskelligheden blot er en naturlig del af en normal variation blandt mennesker (Morken, 2016, s. 168). Det modsatte af mangfoldighed vil være enfold, som kan medføre en form for naivitet. Denne naivitet kan medføre at man tror og mener at ens egne oplevelser kan anses som det rigtige og gyldige, hvorimod det at anerkende og have respekt for mangfoldigheden indebærer at kunne se og forstå et mangfoldighed af erfaringer, oplevelser og synspunkter (Morken, 2016, s. 169). Qvortrup og Qvortrup viser til at man i dag har udviklet tanken om inkludering til ikke kun at handle om børn med specielle behov, men netop at det handler om hele mangfoldigheden af børn, med andre ord så drejer inkludering sig om alle børn (Qvortrup & Qvortrup, 2017, s. 804).

Inkludering er både et politisk og pædagogisk begreb, hvilket betyder at det i praksis bruges på et politisk niveau og helt ned i den enkelte i børnehaven (Morken, 2016, s. 165).

Inkludering anvendes yderligere som et ideologisk begreb, med en målsætning om at alle skal være med. Et ideologisk begreb kan komme til at tilsløre hvordan den faktiske virkelighed er.

Et ideologisk begreb vil ofte være upræcist og kan tydes på flere måder, og da vil flere kunne støtte op om begrebet. Når man bruger inkludering som et ideologisk begreb kan det derfor fungere som et «*samlende slagord*» (Morken, 2016, s. 165). Forskning udført af Nes, Strømstad og Skogen (2004, s. 64) viser hvordan man indenfor skolen kan se hvordan man fra et overordnet og ideologisk perspektiv støtter inkludering, men samtidig kan se at jo nærmere man kommer praksis udført i de forskellige klasserum kan se andre holdninger og mere variation og forståelse af hvad inkludering er samt hvordan man opnår inkludering.

2.2.1 Integrering som led i forståelse af inkludering

For at kunne forstå inkludering er det relevant også at se på begrebet *integrering*. Begrebet kan defineres ved at man både er en del af en helhed, hvor man bliver taget imod og kan deltage, men hvor man samtidig beholder sin integritet, egenart og identitet (Morken, 2016, s. 167). Historisk set medførte integreringsbegrebet at mange børn med behov for specialpædagogisk hjælp blev placeret i børnehaver og skole, men stadig segregeret fra de andre. Dette førte til en udvikling af begrebet, og man kan i dag sige at integrering er overtaget af begrebet inkludering (Morken, 2016, s. 166). Inkludering som begreb indeholder en mere omfattende tilnærming, hvor f.eks. børn med behov for specialpædagogisk hjælp ikke kun skal tilbydes specialpædagogisk hjælp men at der i stedet er fokus på at det almenpædagogiske i større grad skal ligges til rette og skabe en større spredning mellem børnene end det som har været tidligere (Morken, 2016, s. 170). Inkluderingsbegrebet skal handle om mere end kun fysisk placering, men i stedet vægtligge at skal høre til i et inkluderende fællesskab og at man møder udfordringer, som er tilpasset ens behov og forudsætninger (Morken, 2016, s. 171). Sat på spidsen kan man sige at integrering var et «ydre-begreb» som handlet om placering og tilhørighed, hvor imod inkludering er et «indrebegreb» som ligger vægt på den enkeltes egen subjektive oplevelse og følelse af at høre til (Morken, 2016, s. 171). Dermed bliver inkludering et bredere begreb end integrering, der både omfatter barnets ydre (konteksten) og barnets indre (barnets subjektive oplevelse).

2.2.2 Inkludering som dynamisk process

Inkludering er en dynamisk process som det altid må arbejdes med. Siden inkludering har en modsat side, ekskludering, vil man hele tiden måtte arbejde med forholdet mellem disse to (Qvortrup & Qvortrup, 2017, s. 806). Her vil det også være vigtig at fremhæve at når der netop er en modsat side til inkludering, så kan det i nogle tilfælde medføre at når nogen

inkluderes så vil det også kunne medføre en ekskludering af andre (Qvortrup & Qvortrup, 2017, s. 810). Samtidig vil det også være vigtigt at fremhæve at når man snakker om inkludering og ekskludering kan det lyde som enten eller – enten er man inkluderet eller så er man ekskluderet. Man kan i stedet se på disse to som to yderpunkter, med mange punkter i mellem – de kan opfattes som yderpunkter på et kontinuum. Qvortrup og Qvortrup forholder sig til dette og viser til at der kan findes mange børn som på nogle arenaer er inkluderet, men ekskluderet på andre og at man må forholde sig til inkludering og ekskludering ud fra disse yderpunkter (Qvortrup & Qvortrup, 2017, s. 814).

Dalen og Ogden (2017, s. 299) beskriver hvordan specialpædagogikken skal forholde sig til to ideer samtidig, nemlig differensiering og inkludering. De mener at differensiering omhandler respekt for det enkelte individ og dets integritet, hvor inkludering omhandler respekt for det normale samfund og at være en del af dette. Dalen og Ogden (2017, s. 299) ser på differensiering og inkludering som to diametralt modsatte ideer, og fremhæver at specialpædagogikken kan befinde sig i en form for kronisk ambivalens mellem disse to. De mener da at der er en fare for at stort fokus på det enkelte individ kan skabe for stor differensiering, hvorimod for stort fokus på inkludering kan komme i vejen for individets egenart og identitet. Når der eksisterer en sådan ambivalens mellem differentiering og inkludering, kan dette i praksis medføre at pædagogikken arbejder ud fra to modsatrettede poler på samme tid.

2.2.3 Inkludering i spændingsfeltet mellem individ og system

Det er relevant at forholde sig til forholdet mellem individet og systemet omkring individet når man snakker om inkludering. Hvis man ser på inkludering i en smal forståelse vil det handle om enkeltbarn, og fokus vil blive rettet mod de tilpasninger og tiltag som omhandler barnet. Indenfor denne forståelse kan man falde i en fælde med at tænke at barnet skal ”inkluderes ind i noget”, f.eks. sin gruppe (Fasting og Breilid, 2020, s. 4). Når man har fokus på barnet kan man også risikere manglende fokus på både de voksne omkring barnet samt kvaliteten på det almenpædagogiske tilbud i børnehaven (Nordahl, 2018, s. 224). Ser man i stedet på inkludering i en mere vid forståelse vil det handle om alle børns mulighed for at kunne deltage (Fasting & Breilid, 2020, s. 5) . En vid forståelse vil da ligge fokus på samspillet mellem de ansatte og barnet, organisering samt selve indholdet i det pædagogiske arbejde. Det vægtes her udvikling og forbedring af børnehavens kompetance. I denne

forståelse vil de specialpædagogiske tiltag kunne være ressourcer som da skaber en bedre kompetance til at kunne møde børnehavens mangfold af børn (Fasting & Breilid, 2020, s. 3) .

2.2.4 Haugs dekonstruktion af begrebet inkludering

Qvortrup og Qvortrup (2017, s. 807) viser til at der findes mange forskellige definitioner på inkludering, alt efter om man ser på begrebet fra et politisk, ideologisk eller etisk perspektiv. Dette kan medføre en udfordring i anvendelse af begrebet teoretisk og i praksis, da det kan medføre forskellige forståelser af inkluderingsbegrebet. Haug (2014, s. 12) argumenterer derfor for at man må dekonstruere begrebet for et præcist brug af begrebet. Det vil med andre ord sige at man deler begrebet op i forskellige dele, som sammen skaber helheden. Haug (2014, s. 12) foreslår følgende inddeling i fire mindre begreber: 1) fællesskab, 2) deltagelse, 3) medvirkning samt 4) udbytte. *Fællesskab* handler om at alle børn skal blive medlemmer i sin gruppe, så de kan være en del af det sociale fællesskab sammen med de andre børn (Haug, 2014, s. 13). *Deltagelse* handler om at have muligheden for at deltage i aktiviteter. Ægte deltagelse handler om at kunne bidrage til det bedste for fællesskabet, samtidig som denne også får udbytte tilbage. At deltage må være ud fra den enkeltes forudsætninger. Deltagelse vil ikke altid være det samme som læring, men det at deltage vil være en forudsætning for at kunne lære (Haug, 2014, s. 31). *Medvirkning* handler om at alle skal have muligheden til at udtale sig og blive hørt samt at have påvirkning på egen hverdag og interesser (Haug, 2014, s. 13). *Medvirkning* handler ikke om at alle skal få det sådan som de ønsker og giver udtryk for, men det handler om at alle skal få lov at dele deres mening og blive hørt. Dermed er dilemmaet at både tage hensyn til den enkelte og til fællesskabet (Haug, 2014, s. 34). *Udbytte* er resultatet af de tre ovenstående i en samlet helhed, det at være en del af fællesskabet, at være deltager og at have muligheder til medbestemmelse. Det handler om at alle børn har ret til en hverdag som er tilpasset dem og som de får udbytte af både socialt og fagligt (Haug, 2014, s. 13). Haug (2014) bruger disse fire begreber indenfor skole, men det kan argumenteres for at disse også kan bruges indenfor børnehave. Dette støttes af Fasting og Breilid (2020, s. 5) som beskriver at for at kunne konkretisere inkludering så er det disse fire udfordringer (fællesskab, deltagelse, medvirkning og udbytte), som man må forholde sig aktivt til for at kunne skabe et ligeværdigt tilbud, både i skole og i børnehave. Videre kan det argumenteres for at det i børnehaveloven vises til at alle børn skal deltage i et socialt fællesskab (Barnehageloven, 2005, §2), samt har ret til medvirkning tilpasset alder og forudsætninger (Barnehageloven,

2005, §1). Dermed ser man en direkte kobling til de fire begreber Haug (2014) bruger indenfor skole til også at omhandle børnehavens daglige praksis.

2.3 Specialpædagog

En *specialpædagog* har til opgave at ligge til rette for børn med specielle læringsbehov, og skal have kundskab om forskellige funktionsnedsættelser. Videre skal en specialpædagog have kompetence til at kunne kortlægge, planlægge, gennemføre samt evaluere det specialpædagogiske arbejde i børnehaven. Ofte vil man også se at specialpædagoger samarbejder med og vejleder andre voksne som er i kontakt med barnet (Direktoratet for højere uddanning og kompetanse, 2021). Det at være specialpædagog er ikke en egen profession, men kan i stedet beskrives som en semiprofession. En semiprofession har ikke eksklusiv ret til at udføre professionsudøvelse som f.eks. læge professionen har (Groven, 2013, s. 55).

2.3.1 Ambulerende specialpædagog

Ambulerende specialpædagog er når specialpædagogen er ansat udenfor børnehaven, f.eks. kommunalt. I praksis betyder det at specialpædagogen som regel har flere børn i forskellige børnehaver, som de har ansvar for at give specialpædagogisk hjælp til (Groven, 2017, s. 81). Når specialpædagogen er ambulerende, er der en risiko for at det kan påvirke hvordan den specialpædagogiske hjælp organiseres og udføres. Groven (2017, s. 81) mener at det da kan medføre et smalt perspektiv på specialpædagogisk hjælp, ved at der bliver lagt vægt på udfordringer og kompensatorisk specialpædagogisk hjælp med vægt på en-til-en stimulering, eller at specialpædagogen mest kommer til at fungere som vejleder overfor personalet i børnehaven. Dette støttes også i forskning udført af Kolle (2017, s. 180) som beskriver hvorledes en ambulerende specialpædagog kan føre til at børnehaven overfører sine udfordringer til specialpædagogen, noget som kan være med til at børnehaven ikke får mulighed til selv at få ny kundskab og udvikle sin kompetence. Forskning af Nordahl (2018, s. 81) viser også til udfordringer ved at det specialpædagogiske hjælp udført af ambulerende specialpædagoger i nogen grad udføres udenfor fællesskabet, som da kan virke stigmatiserende.

2.3.2 Samarbejde

Samarbejde mellem børnehaven og specialpædagogen kan anses som grundlaget for at danne en helhed rundt om barnet, og det at kunne anerkende både sin egen samt andres kundskab vil være udgangspunkt for at samarbejdet kan opleves som frugtbar (Mørland, 2008, s. 26).

Åmot og Bjerklund mener at det almenpædagogiske og specialpædagogiske i dag mest opfattes som to separate områder, og det fremhæves manglende dialog og samarbejde mellem børnehaven og specialpædagog (Åmot & Bjerklund, 2018, s. 55). De påpeger vigtigheden af et godt samarbejde mellem specialpædagog og børnehaven, herunder mest fokus på pædagogisk leder, da den pædagogiske leder har en vigtig rolle i hvordan hele personalegruppen arbejder sammen. Samarbejdet skal bidrage til øgt kompetence hos de ansatte i børnehaven. For at kunne inkludere barnet med behov for specialpædagogisk hjælp må de ansatte få bedre kundskab om specialpædagogisk arbejde og inkludering (Åmot & Bjerklund, 2018, s. 56).

2.4 Behov for specialpædagogisk hjælp

Når det drejer sig om børn med behov for specialpædagogisk hjælp, kan dette for eksempel være på grund af *nedsat funktionsevne*. Det kan blandt andet dreje sig om motoriske og somatiske funktioner (hjerneskader såsom cerebral parese, epilepsi), intellektuelle funktioner (udviklingshæmning), sensoriske funktioner (hørsel og syn), specifikke funktioner (sprog og tale) og adfærdsfunktioner (adfærdsudfordringer, socialt, emotionelt, samspil) (Nilsen, 2016, s. 28). Man kan koble det op imod samfundskrav og beskrives således at et barn har nedsat funktionsevne når barnet ikke mestrer en eller flere af ovenstående i forhold til samfundets krav til funktionen. En nedsat funktionsevne kan både være kortvarig, lang varig eller vare resten af livet (Nilsen, 2016, s. 28). Hvor nedsat funktionsevne viser til en individuel forståelsesmåde, så kan man beskrive *funktionshæmning* som et relationelt begreb (Nilsen, 2016, s. 28). Befring og Næss (2019, s. 23) beskriver at man også kan forstå det som systembegreb, hvor det er fokus på forholdet mellem individet og systemet omkring individet. Med dette menes der at barnet er ”hæmmet” i forhold til noget, og kan defineres således at der er et gab mellem barnets individuelle forudsætninger og de forventninger som omgivelserne har. Dette kan for eksempel være måden børnehaven er udformet på eller de krav børnehaven har til funktionen (Mørland, 2008, s. 8). En nedsat funktionsevne vil ikke nødvendigvis vil føre til en funktionshæmning. Det er først hvis nedsættelsen skaber begrænsninger for barnets muligheder for at deltage i f.eks. børnehaven, at man kan beskrive det som en funktionshæmning. Det er selve gabet, eller forskellen mellem barnets forudsætninger og så

omgivelsens udformelse eller krav til funktion, som skaber funktionshæmningen. Man kan med andre ord sige at begrebet funktionshæmning er relativistisk, da det er forholdet mellem individ og miljø som påvirker om man kan se på det som en funktionshæmning (Nilsen, 2016, s. 28).

Dalen og Ogden (2017, s. 268) drøfter faren for generalisering og stigmatisering ved at dele ind i kategorier og viser til at man ved at gøre det på denne måde kan komme til at give et indtryk af en homogen gruppe, noget som ofte ikke er tilfældet. Man kan argumentere for at denne type inddeling kan have en stigmatiserende effekt, noget det er vigtigt at være sig bevidst når man omtaler forskellige hjælpebehov hos forskellige børn som en samlet gruppe (Dalen & Ogden, 2017, s. 268). Samtidig kan det også være nødvendigt med denne for kategorisering for at kunne synliggøre behov, muligheder og rettigheder for børn med forskellige udfordringer. Det kan dermed beskrives som et etisk og fagligt dilemma at kategorisere (Mørland, 2008, s. 9).

2.4.1 Tilpasset tilbud

Det ordinære børnehavetilbud skal ligge tilrette for et individuelt og ligeværdigt tilbud for børnehavens børn. Her ligges der vægt på tilpasning til den enkelte, som Nordahl beskriver: *”For å sikre likeverdighet for alle kreves det forskjellsbehandling, ikke lik behandling»* (Nordahl, 2018, s. 34). Det ordinære tilbud skal omhandle alle børn, samtidig som det også fokuserer på enkeltbarnet. For børn som har brug for ekstra støtte, vil det være behov for at man tilrettelægger det almenpædagogiske tilbud, så barnet får støtten det har behov for. Det vil her være børnehavens ansvar at sørge for at barnet tidlig får tilrettelæggelsen, som det er behov for. Det handler om at skabe et inkluderende og ligeværdigt tilbud. Hvis barnet har krav på specialpædagogisk hjælp, er det fortsat børnehavens ansvar at inkludere dette barn både i børnegruppen og i det almenpædagogiske tilbud (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 40). Den specialpædagogiske hjælp skal i teorien adskille sig fra det ordinære tilbud, men i praksis er dette et skille som kan være vanskelig (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 8). Måden hvorpå man skal skille det ordinære børnehavetilbud med specialpædagogisk hjælp vil være de tiltag man bygger det specialpædagogiske arbejde på (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 9).

Indenfor skolen bruger man begrebet *tilpasset oplæring*, som indebærer at alle elever har ret til tilpasset oplæring (Opplæringslova, 1998, §1-3). Da man ikke bruger dette begreb indenfor børnehaver, kan man istedet bruge begrebet *tilpasset tilbud* (Nilsen, 2016, s. 26). Man kan beskrive et tilpasset tilbud som et virkemiddel som skal sikre at alle børn oplever bedst mulig

udvikling. Dette kræver at børnehavens indhold og måden de arbejder på bliver differensieret, så der er plads til alle. Ved børn med behov for større tilrettelægning, består det tilpassede tilbud i at børnehaven skal ligge til rette for at barnet får specialpædagogisk hjælp. Man kan da bruge tilpasset tilbud som et paraply begreb for både den tilrettelægning og tilpasning som man ser indenfor det almenpædagogiske og den specialpædagogiske hjælp, hvor det tilpassede tilbud er toppen og forgrener sig ud i 1) et ordinært pædagogisk tilbud og 2) specialpædagogisk tilbud (Nilsen, 2016, s. 26).

2.4.2 Den specialpædagogiske tiltagskæde

Børnehaveloven (2005, §31) viser til at børn som er under oplæringspligtig alder har ret til specialpædagogisk hjælp, hvis de har særlig behov for dette. Dermed er specialpædagogisk hjælp en individuell rettighed. For at opnå denne rettighed, kan det vises til den *specialpædagogiske tiltagskæde* (Nilsen & Herlofsen, 2019, s. 224). Navnet kommer af at der skal udføres en kæde af forskellige tiltag. Kæden består kort fortalt af at en udfordring opdages, hvorefter den pædagogisk-psykologiske tjeneste (Barnehageloven, 2005, §33) skal udføre en sagkyndig vurdering (Barnehageloven, 2005, §34), som da giver et enkeltvedtag om det er behov for specialpædagogisk hjælp eller ikke (Barnehageloven, 2005, §35). I 2021 fik 3,6% af børn i børnehaver specialpædagogisk hjælp, og af disse var 7 ud af 10 drenge (Utdanningsdirektoratet, 2022).

2.4.3 Komplementaritetsteori

Børnehaven kan beskrives som et åbent system, det vil sige at det almenpædagogiske tilbud vil kunne give både muligheder men også begrænsninger for specialpædagogisk hjælp (Haug, 2014, s.23). Man kan her vise til komplementaritetsteorien, som kort beskrevet handler om hvordan to ting påvirker hinanden, og hvor når den ene er stor vil den anden være lille og omvendt. Haug (2014, s. 26) beskriver da at når kvaliteten på det almenpædagogiske er godt, så vil behovet for specielle tiltag derimod være lille. Når derimod kvaliteten på det almenpædagogiske er dårligt, så vil behovet for specielle tiltag være større.

2.5 Individuelle vedtagstimer

Hvis man skal definere specialpædagogisk hjælp, kan man sige at det både er de didaktiske strategier som bruges, samtidig som de organisatoriske strategier som bruges (Åmot & Ytterhus, 2019, s. 590). Videre kan man sige at specialpædagogisk hjælp vil være situationsbetinget, da man må organisere hjælpen efter hvad barnet har behov for (Åmot & Ytterhus, 2019, s. 591). Det er ikke lovfæstet hvordan den specialpædagogiske hjælp skal organiseres. Hjælpen kan dermed både gives individuelt eller i en gruppe. Hjælpen kan udføres af børnehaven selv, specialpædagog, PPT eller andre sagkyndige (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 7). Groven (2017, s. 79) beskriver tre organiseringsformer når der skal gives specialpædagogisk hjælp. Dette kan enten være på barnets afdeling, i mindre grupper eller som en-til-en organisering. Det er også mulig at kombinere disse. Groven (2017, s. 81) påpeger at der findes få studier om organisering af specialpædagogisk hjælp. Dog viser hun til at opgavens egenart som regel er en begrundelse for hvordan man vælger at organisere. Specialpædagogisk hjælp handler om at skabe gode betingelser for leg, udvikling og læring, og derfor må man som specialpædagog have dette med i sine tanker når man skal organisere specialpædagogisk hjælp (Groven, 2017, s. 87). Man kan havne i et specialpædagogisk dilemma for som specialpædagog må man nemlig både sørge for barnets individuelle ret til specialpædagogisk hjælp, samtidig som denne hjælpen skal organiseres på en måde hvorledes barnets fællesskab med andre børn støttes og styrkes, og hjælpe barnet til at bedre at kunne deltage i fællesskabet med andre børn (Åmot & Ytterhus, 2019, s. 591). Man kan anse specialpædagogen som en *brobygger* mellem barnet som får specialpædagogisk hjælp og resten af børnegruppen (Mørland, 2008, s. 46) .

2.5.1 Dannelse af grupper

Åmot og Mørland (2017, s. 3) beskriver en udfordring hvis den specialpædagogiske hjælp skal gives i en gruppe af børn, som ikke nødvendigvis har udfordringer, som man kan sætte sammen og arbejde med på en god pædagogisk måde. Åmot og Mørland (2017, s. 3) beskriver at i nogen tilfælde kan selve gruppen virke mod sin hensigt og modarbejde god udvikling, hvis gruppen består af børn med meget forskellige behov. Forfatterne mener at dette kan påvirke et godt specialpædagogisk tilbud, og fremhæver at løsningen ikke vil være at fjerne hjælpen men skabe bedre mulighed for at bruge hjælpen rigtig (Åmot & Mørland,

2017, s. 3). Åmot og Ytterhus (2019, s. 606) viser også til dilemmaer når der skal dannes grupper, og beskriver at denne udvælgelse kræver både et nyanceret og reflekteret syn.

2.5.2 Inkludering i specialpædagogisk arbejde

Draugsvoll (2022, s. 26) påpeger vigtigheden af at specialpædagoger både forstår hvad begrebet inkludering er og betyder, samt at kunne omsætte det til praksis. Hun mener at hvis man ser inkludering op i mod et tilpasset tilbud, så handler det ikke om at barnet som får specialpædagogisk hjælp altid må være sammen med resten af børnegruppen. Inkludering kan både være at barnet er i en mindre gruppe, eller at barnet er med hele gruppen. Inkludering kan også være at kunne se hvornår et barn har brug for at blive skærmet fra indtryk, og også i nogle tilfælde har brug for at være en-til-en med specialpædagog eller assistent. Det vigtige her vil da være om der ligger en refleksion bag valget (Draugsvoll, 2022, s. 26). Draugsvoll (2022, s. 28) fremhæver også risikoen for krænkelser, hvis man kun tænker inkludering som altid værende en del af hele børnegruppen. Et eksempel kan være et barn som bliver forstyrret af at skulle lege med resten af børnegruppen rundt sig, som synes det er vanskelig at komme ind i leg med andre børn eller som har brug for meget voksenstøtte i legen. Barnet kan dermed få bedre mulighed til både at lege og skabe relationer med andre børn ved at lege i en mindre gruppe. Draugsvoll (2022, s. 28) spørger da om at hvis vi tvinger dette barn til at altid være med resten af børnegruppen faktisk krænker dette barn ved ikke at have fokus på barnets behov og egen stemme, og barnets behov for individuel tilrettelæggelse. Draugsvoll (2022, s. 31) stiller også spørgsmålet om inkluderingsidealet bliver defineret ud fra majoritetens behov, og hvordan majoriteten fungerer i børnehaven og gruppen. Da vil individet kunne blive dem som ”må passe ind” istedet for at inkluderingsidealet er tilpasset hele børnegruppen, inklusiv de børn som får specialpædagogisk hjælp.

3. Metode

I det følgende afsnit vil det blive præsenteret metodisk tilnærmelse til opgaven. Det vil blive præsenteret videnskabsteoretisk ståsted samt valg af metode for indsamling af data. Det vil blive beskrevet hvordan forskningen er udført og hvordan de indsamlede data er blevet bearbejdet. Det vil også blive vurderet reliabilitet og validitet, samt vist til etiske refleksioner omkring opgaven.

3.1 Videnskabsteoretisk ståsted

Et paradigme kan beskrives som det man opfatter som værende gyldig indenfor et forskningsfællesskab, og er det grundlag man har når man skal vurdere hvilke data, teorier og perspektiver som er relevante (Tjora, 2021, s. 294). Tjora (2021, s. 194) bruger ordene *"verdanskuelse"* og *"synsvinkel"* når han skal definere hvad et paradigme er. Et paradigme beskæftiger sig med hvilken ontologisk forståelse man har og Lincoln, Lynham og Guba (2011, s. 102) definerer ontologi til at være den måde man ser på verden, og de antagelser man har om verden. Epistemologi er et vigtigt begreb, og handler om hvordan man søger og tilegner sig ny kundskab (Lincoln et al., 2011, s. 103). Videre vil det være relevant at se på hvilke metoder som bruges for at tilegne sig denne nye kundskab, og her kan man bruge begrebet metodologi (Lincoln et al., 2011, s. 98). Denne opgave vil forske indenfor det konstruktivistiske paradigme. Her er en grundtanke at man vil opnå forståelse ved at tolke på menneskets egen opfattelse af sit eget liv (Lincoln et al., 2011, s. 102). Indenfor dette paradigme er der en ontologisk forståelse af at mennesket konstruerer viden gennem sine levede liv og gennem interaktion med andre mennesker. Gennem at leve sit liv og være i samspil med andre mennesker, vil menneskets egen realitet og måden mennesket tænker på, være konstrueret ud fra dette (Lincoln et al., 2011, s. 102). Denne forståelse påvirker også epistemologien, da måden hvorpå man tilegner sig kundskab vil handle om interaktionen mellem forskeren og den som det forskes på. Vi som forskere er også formet og påvirket af vores egne levede liv, og vil påvirke den nye kundskab som kommer frem i forskningen (Lincoln et al., 2011, s. 104). Metodologien indenfor dette paradigme kan derfor være en form for interaktion mellem forsker og den som forskes på, og vil som regel være det man kender som kvalitative forskningsmetoder (Lincoln et al., 2011, s. 105).

3.2 Kvalitativ forskningsmetode

Kvalitative forskningsmetoder er ofte brugt indenfor de humanistiske, samfundsvidenskabelige og sundhedsvidenskabelige områder (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 13). Der findes ikke én måde at definere de kvalitative forskningsmetoder på, men man kan påstå at navnet kvalitativ står i modsætning til kvantitativ. Hvor det kvantitative har fokus på det som kan kvantificeres, vil man indenfor det kvalitative have mere fokus på ”*den menneskelige erfarings kvaliteter*” (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 13). Omformuleret kan dette betyde at det kvalitative har fokus på beskrivelser, forståelse og fortolkning af det man forsker på. Forskningen indenfor det kvalitative kan både handle om oplevelser og erfaringer, men det kan også være forskning som handler om abstrakte begreber (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 13). Forskeren vil forsøge at forstå f.eks. personer eller sociale processer, og ikke se på det som en kvantificerbar størrelse. Man ser på menneskets eget perspektiv i modsætning til kvantitative forskningsmetoder som har mere fokus på det ydre og observerbare (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 14).

I dette forskningsprojekt vil det blive forsket ud fra en kvalitativ forskningsmetode, da det har været ønskelig at undersøge hvordan specialpædagoger udfører individuelle vedtagstimer i børnehaven set ud fra et inkluderingsprincip. Det har da været ønskelig at undersøge hvordan informanternes oplevelse og erfaring er omkring det valgte tema, samt at gå i dybden med både hvordan informanterne forstår samt har erfaringer med de mere abstrakte begreber såsom inkludering og undertemaer såsom fællesskab, deltagelse, medvirkning og udbytte samt samarbejde. Det har ikke været ønskelig at kvantificere informanternes svar, men hellere forsøge at forstå informanterne og undersøge temaerne ud fra informanternes perspektiv. Man kan derfor argumentere for at kvalitativ forskningsmetode er et passende valg for dette forskningsprojekt.

3.3 Interview

Man kan se på interview som den mest udbredte metode indenfor kvalitativ forskning. Ved interview bruger man samtalen som måden hvorpå man opnår kundskab omkring det man forsker på, ved at få indsigt i menneskets livssituation, meninger, holdninger osv. (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 29). Ved at interviewe en informant, kan man skabe en social praksis hvor man giver informanten mulighed til at fortælle om sin egen oplevelse. Tanggaard og Brinkmann beskriver at det giver mulighed for at få indsigt i «*selvets forhold til sig selv*”

(Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 30). Man kan sige at det kvalitative forskningsinterview forsøger at få frem kvalitativ kundskab, men som bliver beskrevet og udtrykt i informanternes normale sprog (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 47). Når man tænker på interviewet som en social praksis, så vil det også indebære en interaktion mellem informant og forsker. Interviewet er ikke en kilde til neutrale svar fra informanten, men det må ses i den kontekst det sker i. Forskeren har derfor en påvirkning i denne interaktion, da det også er denne som vælger hvilke spørgsmål som bliver stillet. Derfor kan man se på interview som social handling mellem alle dem som er tilstede ved et interview (Tanggaard og Brinkmann, 2015, s. 30). I dette forskningsprojekt er det valgt at udføre interview som måden man indhenter data på. Det har været ønsket at få informanternes perspektiv, og give informanterne mulighed til at fortælle om sine egne erfaringer og at informanterne giver indsigt til forskeren om hvordan de oplever det tema som det er blevet forsket på. Det er også blevet valgt interview som forskningsmetode så det kunne være en interaktion mellem informanter og forskeren bag projektet, og at denne interaktion skulle lede til de data som er brugt videre i projektet. Interview anses som en passende forskningsmetode, da dette ligger op til at informanterne får mulighed til både at fortælle om og får muligheden for at uddybe, præcisere og tilføje i løbet af interviewet ved at lade informanterne udforske og undersøge egne tanker, oplevelser og erfaringer.

3.4 Semistruktureret interviewguide

Når man skal interviewe, kan man vælge forskellige tilnærmelser til sine spørgsmål. I hver sin ende af skalaen kan man have interview hvor alle spørgsmål er planlagt på forhånd og kommer i bestemt rækkefølge kontra et interview hvor få spørgsmål er planlagte og man i stedet lader samtalen komme mere af sig selv. Midt imellem disse yderpunkter kan man sige at den semistrukturerede interviewguide befinder sig. Den semistrukturerede interviewguide tager udgangspunkt i en række planlagte spørgsmål, som man har som en rød tråd igennem sit interview (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 34). Tanggaard og Brinkmann (2015, s. 36) fremhæver at ved at have et interview, hvor man har en plan, men samtidig har mulighed til at lade samtalen gå sin gang, skaber det en mulighed for informanten til bedre at kunne fortælle sin historie og svare på de spørgsmål som bliver stillet. I dette forskningsprojekt blev det valgt at have en semistruktureret interviewguide netop for at have en retning på interviewet samtidig som informanterne kunne få frit spillerum til at dele sine tanker og oplevelser.

Ofte ses det at man skiller mellem forskningsspørgsmål og interview spørgsmål. Grunden til dette er at forskningsspørgsmål vil forsøge at undersøge f.eks. fænomener eller processer. Dermed kan forskningsspørgsmål både være ganske omfattende og store, og kan være vanskelig for en informant at svare på. Interviewspørgsmålene bør derfor være en omformulering af forskningsspørgsmålet, så informantens svar bliver konkrete beskrivelser af det man forsker på (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 40). Det er i interviewguiden derfor forsøgt at dele problemstilling og forskningsspørgsmål ind i undertemaer. Disse undertemaer var først opstartsspørgsmål, og så inkludering, fællesskab, deltagelse, medvirkning, udbytte, samarbejde og så afslutningsspørgsmål. Grunden til at lave disse inddelinger var at have en retning på interviewet, men også for at skabe en begyndende oversigt til senere analyse. En kritik af egen interviewguide kan være at det for nogen af informanterne blev for mange spørgsmål, og hvor mange af spørgsmålene krævede svar som de allerede havde været inde på. Det havde muligvis været en fordel at enten forkorte interviewguiden eller at slå nogle af spørgsmålene sammen.

3.5 Udvalg og rekruttering

Det findes ikke et facitsvar på hvor mange antal informanter som er bedst, men Tanggaard og Brinkmann (2015, s. 32) fremhæver at man bør interviewe indtil man når til det punkt hvor der ikke længere kommer nye oplysninger ud af interviewene. Videre må man også gøre sig overvejelser omkring hvilke rammeforhold der er for projektet, som f.eks. tid og tilgang til informanter. Tanggaard og Brinkmann (2015, s. 32) ligger vægt på at det at gennemføre interviews er tidskrævende både før og efter interviewet, og at det vil være bedre med få gode interviews i stedet for mange interviews. Til dette forskningsprojekt var målet at have mellem 4-5 informanter. Dette er et valg som er taget ud fra forskningsprojektet størrelse samt den tid som ville blive brugt før og efter interview.

Kriterier for udvalget indebar at informanter skulle have ansvar for at give den specialpædagogiske hjælp til børn med enkeltvedtag om specialpædagogisk hjælp i børnehave. Det var videre ønskeligt at informanterne ikke kun havde vejledningsopgaver, men også arbejder direkte med børn med enkeltvedtag om specialpædagogisk hjælp. Det var også ønskeligt at informanterne er ansat kommunalt og arbejder som det man kalder for ambulerende. Det var også ønskeligt med informanter fra forskellige kommuner. Det er i alt blevet foretaget 4 interviews, hvor alle informanter opfylder de ovenstående kriterier. En

femte informant havde tidligere sagt ja til at deltage, men valgte at trække sig før udførelse af interview grundet tidspres på arbejdet.

I det følgende vil baggrundsinformation om informanter blive beskrevet, men det vil blive beskrevet generelt og med mindst mulig info for at bevare informanternes anonymitet. Beskrivelsen er for at give et billede af informanternes baggrund i forhold til kundskab omkring det valgte tema. Som grunduddannelse har informanterne børnehavelæreruddannelse og almen lærer adjunkt uddannelse. Videre har to af informanterne mastergrad i henholdsvis specialpædagogik og børnehavekundskab, og en tredje informant er ved tage mastergrad indenfor psykisk helse. Alle informanter har enten master, videreuddannelse eller 60 studiepoeng i specialpædagogik. To af informanterne har arbejdet som pædagogiske ledere i børnehave, en tredje har arbejdet i børnehave under uddannelse og den fjerde har arbejdserfaring som lærer og miljøterapeut. Alle fire informanter arbejder på nuværende tidspunkt som specialpædagog i forskellige kommuner. Det vurderes at de fire informanter som er udvalgt til forskningsprojektet har både uddannelse og erfaring som tilsier at de har god kompetance og kundskab omkring forskningsprojektets tema.

Når der skal tages kontakt til informanter anbefales det at dette sker på en neutral måde, så informanterne ikke føler sig pressede til at deltage i forskningsprojektet. Hvis informanterne takker ja til at deltage skal dette være sket ud fra et frivillig ønske om at deltage. Et eksempel her kan være at en leder anbefaler sin ansatte til at deltage eller på anden vis påvirker den ansatte til at deltage (NESH, 2016, s. 18). Alle informanter i dette forskningsprojekt er blevet kontaktet direkte uden mellemlid. Tre af informanterne er blevet kontaktet på mail. Det blev i mailen kort beskrevet om hvorfor det blev taget kontakt, samt ønsker og forventninger ved en eventuel deltagelse. Disse tre informanter og forskeren havde på daværende tidspunkt intet bekendtskab til hinanden. Den fjerde informant blev kontaktet via messenger, men med samme fremgangsmåde som de andre tre informanter. Grunden til at denne blev kontaktet på denne måde er på grund af et tidligere bekendtskab. Bekendtskabet skyldes ikke et tidligere eller nuværende arbejdsforhold.

Ifølge NESH (2016, s. 18) skal forskere have samtykke fra informanter om at de ønsker at deltage i forskningsprojektet. Dette samtykke skal både være frivillig, samt det skal være informerende og utvetydigt. Forskeren skal have samtykke selvom forskeren ikke skal indhente personoplysninger og selvom informanten anonymiseres i forskningsprojektet. NESH (2016, s. 19) beskriver at dokumenterbart samtykke kan være en skriftliggjort samtykke erklæring. Før kontakt til informanter blev det udarbejdet en samtykke erklæring,

som blev sendt med ved første kontakt. Dette var for at informanterne kunne få tilstrækkelig information om projektet før de eventuelt valgte at takke ja til at deltage.

Samtykkeerklæringen blev også gennemgået og signeret i opstart af interview.

Da jeg som forsker i dette projekt selv arbejder indenfor samme felt som informanterne kan det være vigtigt at fremhæve at ingen af informanterne er tilknyttet egen arbejdsplads. Ingen af informanterne kender til mit arbejde eller har tilknytning til arbejdet, heller ikke informanten som det var tidligere bekendtskab til før udførelse af interview.

3.6 Informanternes rettigheder

Dette forskningsprojekt blev ved opstart godkendt af Norsk Senter for Forskningsdata (NSD, u.å), som sidenhen har skiftet navn til Sikt (Sikt, u.å) . Det er et krav at have godkendelse fra NSD/Sikt, når man skal håndtere personoplysninger. I dette forskningsprojekt vil personoplysningerne indebære information om informanterne, både i forhold til kontaktinformationer som navn, telefonnummer og email, men også baggrundsinformation som uddannelse, erfaring, arbejdsplads og arbejdsopgaver. For at kunne ivaretage informanterne på en forsvarlig måde er alle informanterne anonyme, hvilket indebærer at man fjerner relevante oplysninger og forbindelser mellem informanterne og den information man har således oplysningerne ikke kan spores tilbage til informanten (NESH, 2016, s. 23). Helt konkret betyder det at det kun er jeg som har information om og tilgang til informanternes personoplysninger, og at informanterne i denne opgave er anonymiseret. Det betyder også at informanternes information bliver opbevaret adskilt fra øvrige data. NESH (2016, s. 25) beskriver at det vil være vigtigt at man før indsamling af data avklarer hvordan materialet skal lagres, videre arkives og hvornår og hvordan det bliver slettet når projektet færdigstilles. Alle interviews er blevet optaget på diktafon lånt af Universitetet i Agder, som er beregnet til formålet og som er ansvarlig for at destruere mindekortet efter brug. Videre bliver interviewene transkriberet og samtidig anonymiseret i denne process, uden at det optagede interview føres over til en PC. Når opgaven bliver godkendt, vil den transkriberede tekst blive slettet. Det er valgt ikke at indhente information om tredjepersoner i dette forskningsprojekt. Dette kunne f.eks være information om børn informanterne arbejder med, børnehaver informanterne arbejder i eller personale informanterne enten arbejder eller samarbejder med. Ved eventuel indhentelse af information om tredjepersoner, så kræver dette samtykke fra de involverede tredjepersoner. Uden denne samtykke, kan man ikke anse informationer om

tredjepersoner som etisk korrekt (NESH, 2016, s. 26). Det har derfor været vigtig at informanterne overholder dette, og ikke overskrider sin egen tavshedspligt.

3.7 Gennemførelse af interview

For at skabe en mest mulig tryk og komfortabel situation for informanterne blev det ved kontakt givet information om at det både ville være muligt at vælge et sted for interviewet selv, eller at jeg kunne vælge et sted. Tre ud af de fire informanter valgte at have interview på egen arbejdsplads, og den fjerde informant ønskede at have interview på Universitetet i Grimstad. Tidspunkt for interview blev fundet i fællesskab med informanter, og det lykkedes at have tre af interviewene med få dages mellemrum. Det fjerde og sidste interview blev foretaget to uger efter de tre første.

For at informanterne skulle føle sig trygge og, er det vigtigt at skabe en god atmosfære for interviewet. En måde at opnå dette på er at starte interviewet med en form for briefing, hvor forskeren bruger de første minutter til at fortælle om formålet med interviewet (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 160). Ved udførelse af alle fire interview startede jeg med at informere om interviewets formål, samt informanternes rettigheder. Det blev også informeret om antal informanter og disses anonymitet, interviewet og temaer i interviewet, samt det blev forklaret om informanternes egen tavshedspligt og hvordan de kunne ivaretage denne. Videre blev det informeret om længde på interview, samt information om diktafon og transkribering. Til slut i briefing fik informanter information om at det var frivillig at deltage, samt at de til hver en tid kunne trække sig. Før påbegyndelse af selve interviewet blev samtykkeerklæringen signeret.

Interview sker gennem interaktion mellem informant og forsker. Derfor har relationen mellem disse også påvirkning på interviewet (Tanggaard og Brinkmann, 2015, s. 33). En kritik af interview som foregår mellem forsker og informant og hvor det sker ansigt til ansigt, kan være at det føles for nærgående eller for personligt for informanten med denne interaktion. Tanggaard og Brinkmann (2015, s. 36) påpeger at dette er noget som man må tage med i sine overvejelser når man vælger hvordan selve interviewet skal udføres. Når man sidder ansigt til ansigt kan man også føle sig presset til at svare det man tror forskeren ønsker at høre (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 36). Da informanterne fik tilbud om at være med til at bestemme hvor interviewet skulle foregå kunne dette bidrage til at skabe den første grundlæggende tryk i selve interviewet. Videre havde jeg fokus på placering i

interviewsituationen ved ikke at sidde for tæt på, samt også sidde lidt skråt for ikke at have en truende eller dominerende adfærd overfor informanterne. For at forsøge at undgå informanterne følte sig pressede til at komme med bestemte svar, blev det i briefing i starten sagt at det hverken er rigtige eller forkerte svar, men at det er informanternes tanker, erfaringer og oplevelser som er vigtige uanset hvordan disse måtte se ud.

I slutningen af alle fire interview blev informanterne spurgt om det var noget de ønskede at tilføje eller ændre af det de havde sagt. Videre blev det kort nævnt igen at de havde mulighed for at trække sig, og mulighed for at tage kontakt. Som afslutning blev informanterne takket for at de ønskede at deltage, og interviewsituationen blev da afsluttet med ”small talk”. To af interviewene varede i underkant af en time og de to resterende interview varede lidt over en time.

3.8 Transkribering

At transskribere vil sige at man overfører sit lydoptag over til et dokument i tekstform. Når man transskriberer et interview, kan man tænke at det er en direkte oversættelse, men ofte vil man se at talesproget har en anden struktur end skriftsproget (Tanggaard og Brinkmann, 2015, s. 43). Når man skal transskribere må man tage stilling til måden man transskriberer på. Det kan f.eks. være om man udelukkende transskriberer de talte ord, eller om man også markerer f.eks. pauser. Her vil det være vigtigt at man er konsekvent i måden at transskribere på, så alle interview bliver transskriberet på samme måde (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 45). I dette forskningsprojekt har jeg transkriberet alle interview. Det er valgt at transskribere ordret hvad informanterne sier og dermed have alt i talesprog. Når man transskriberer ordret bliver sætninger ofte lange, og det er valgt at bruge komma når sætningerne kom lige efter hinanden, punktum, hvis der var en lille pause eller informanten begyndte på noget nyt og flere punktummer efter hinanden ved længere pause. Videre er der brugt tegn som for eksempel spørgsmålstegn når informanterne stillede et retorisk spørgsmål eller et spørgsmål ”til sig selv”. Det er også brugt anførsels tegn når informanterne gav beskrivelser af at snakke med andre. Efter hvert interview blev der skrevet en kort logg over interviewsituationen. Her blev det kort beskrevet hvordan forskeren oplevede stemningen, lokalet, informantens humør og tilstedeværelse, samt beskrivelser af forskerens oplevelse af sig selv og interviewsituationen. Loggen var dermed en måde at sikre konteksten omkring interviewet.

Tanggaard og Brinkmann (2015, s. 43) beskriver at det kan være en fordel at det er forskeren selv som transskriberer interviews, da denne vil have bedre forståelse for konteksten og de sagte ord, i tillæg til at det kan være fint at transskribere kort tid efter interviewene er overstået. Videre påpeges det at ved at forskeren selv transskriberer, vil det være en begyndelse til at kunne analysere sit materiale. Siden de tre første interview lå tæt på hinanden, blev transkriberingen først påbegyndt efter det tredje interview. Imens de første tre interview blev transkriberet, blev det fjerde interview udført, og interviewene kunne derfor transkribes løbende og efter hinanden. Dette oplevedes som en god måde at gøre det på, og som en begyndende analyse af den transkriberede tekst.

3.9 Analyse og fremstilling af data

Når man har transskriberet sine interviews, får man sit datamateriale. Det er dette datamateriale som danner grundlag for den videre analyse. En hermeneutisk tilnærmelsesmåde vil handle om at stille spørgsmålet om hvilken mening datamaterialet prøver at formidle (Wormnæs, 1987, s. 126). Indenfor hermeneutik ligger der en grundopfattelse af at den forståelse man har altid vil have grundlag i en forforståelse. Man kan med andre ord sige at den enkeltes forforståelse vil påvirke hvordan denne ser på verden (Wormnæs, 1987, s. 129). Både det som vi har oplevet tidligere, samt det vi tror vi skal opleve i fremtiden, påvirker hvordan vi ser på nutiden, og som Wormnæs beskriver: «*All forståelse er momentan – nåtidig, men betinget av fortid og fremtid*» (Wormnæs, 1987, s. 131). Den hermeneutiske cirkel beskriver hvorledes man veksler mellem del og helhed når man arbejder med datamateriale. Når man begynder at læse sit datamateriale vil forforståelsen præge hvordan man oplever teksten. I takt med at man dykker mere ned i teksten, vil man også få flere informationer, som igen kan påvirke den forforståelse man har. Dermed har den «del» man lige har læst, påvirket den «helhedsforståelse» som man havde da man begyndte at læse. Man kan med andre ord sige at forståelsesprocessen går fremover, hvor de forskellige dele man læser påvirker helheds forståelsen man har. Hvis de forskellige dele stemmer med helheden, så fortsætter samme forståelse, hvorimod hvis delene strider imod helhedsforståelse vil denne ændre sig til en ny helhedsforståelse. På denne måde veksler man hele tiden mellem helhed og del, for at skabe forståelse (Wormnæs, 1987, s. 133). Det kan være vigtigt at fremhæve at selv om man kalder det for den hermeneutiske cirkel, så medfører vekselvirkningen at man ikke «kommer tilbage» til samme sted som man startede som man ser i en cirkel, men at man nærmere bevæger sig i en spiral hvor forståelsen hele tiden

udvikler sig (Wormnæs, 1987, s. 134). Som Wormnæs beskriver: «*Delen forstås ut fra helheten, og helheten forstås ut fra delen*» (Wormnæs, 1987, s. 133). Det er med dette som grundlag den transkriberede tekst blev analyseret ud fra.

Tanggaard og Brinkmann (2015, s. 37) fremhæver at man bør forholde sig til det emne man ønsker at undersøge ganske bredt. Med dette mener forfatterne at man bør undersøge og udforske emnet og skabe sig et forståelsesgrundlag. De mener at dette vil gøre det mere tydeligt for forskeren hvad som det bør fokuseres på under interviewene, i tillæg til at en god forforståelse vil gøre det lettere at senere beskrive forskningen, fordi man allerede besidder et teoretisk grundlag at skrive ud fra (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 37). En naturlig diskussion vil da være om man ved at undersøge og skabe forforståelse i forkant at et interview vil have for stor påvirkning på informantens svar og vil lede interviewet for meget. Tanggaard og Brinkmann (2015, s. 37) påpeger at et forskningsinterview aldrig vil være neutralt, men at der altid vil være et formål bag interviewet. Forfatterne mener dog at det vil være vigtigt, til trods for forforståelsen, at gå ind i interviewet med et åbent sind – men som de beskriver: *”et åbent sind er ikke det samme som et tomt hoved”* (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 37). Da jeg selv arbejder indenfor samme felt som informanterne har det været vigtigt at forholde mig til hvilken forforståelse jeg selv har, da denne vil kunne påvirke både hvordan jeg udfører interviews, samt hvordan jeg analyserer, tolker og forstår den transkriberede tekst. For at undgå at min forforståelse udelukkende har grundlag i egne erfaringer fra mit arbejde som ambulerende specialpædagog i børnehaver, har det været vigtigt også at skabe et teoretisk grundlag ud fra teori, forskning og lovværk netop for at skabe «et åbent sind» både under interview og når datamaterialet blev analyseret.

En måde man kan analysere sit datamateriale på er gennem kodning. Kodning handler om at finde nøgleord, som man kan koble til forskellige dele i sit datamateriale. Man bruger altså koder eller nøgleord for at se sammenhængene, som da kan bruges til at sammenligne, se på hvor ofte de forskellige koder eller nøgleord fremkommer, om der er forskelle i ens interviews osv. Koder eller nøgleord kan både være noget som man bestemmer på forhånd, eller det kan være koder eller nøgleord man opdager i sine interviews og derefter bruger i kodningsprocessen (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 47). Hvis man bruger koder som allerede på forhånd er blevet fastlagt, kan man kalde det begrebsstyret kodning. Det vil da sige at forskeren bruger de allerede udviklede koder til at analysere sit datamateriale (Kvale &

Brinkmann, 2017, s. 227). En fordel ved at bruge kodning er at det får forskeren til at blive godt kendt med sit datamateriale, og at det for forholdsvis «nye» forskere har den fordel at det gør datamaterialet mere enkelt at bryde ned i mindre dele. Kodning af datamaterialet vil da føre videre til en række kategorier, som man kan bruge til præsentation af sine fund (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 227).

Til analyse af den transkriberede tekst er det valgt at bruge begrebsstyret kodning. Den begrebsstyrede kodning bestod da af de allerede oprettede temaer i interviewguiden, som netop blev lavet således for at skabe struktur og for at have det som første skridt i analysen af de transkriberede interviews. Dermed tog første del af analysen udgangspunkt i koderne inkludering, Haugs fire begreber (fællesskab, deltagelse, medvirkning, udbytte) og samarbejde. Hvert interview blev tildelt en farvekode, og blev så samlet i et fælles dokument med svar fra informanterne delt ind under hver kode. Ved at bryde datamaterialet ned i mindre dele på denne måde, blev det også lettere at se hvilke forskellige kategorier som kom frem i datamaterialet under de forskellige koder. Når fund skal præsenteres i senere afsnit vil det være afsnit som tager udgangspunkt i disse koder, og i hvert afsnit vil det blive præsenteret de meste centrale kategorier som blev fundet i analyseprocessen.

3.10 Reliabilitet, validitet og naturalistisk generalisering

Reliabilitet kan beskrives med ordet pålidelig. Det menes da pålidelighed gennem hele projektet (Tjora, 2021, s. 259). Man kan sige at det handler om hvorvidt der er sammenhæng i forskningsprojektet, og om der er relevante koblinger mellem både forskningsresultater, analyse og teori (Tjora, 2021, s. 263). Man kan også med andre ord sige at det handler om hvorvidt de resultater man har fået er pålidelige (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 137). Man kan beskrive reliabilitet til at omhandle hvorvidt det er muligt enten at genskabe eller producere de samme resultater, hvis forskningen udføres af en anden forsker (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 276). Indenfor dette kan man også snakke om transparens, om det er mulig for andre at kunne «se igennem projektet» og hvordan det er udført (Tjora, 2021, s. 260). Man kan også bruge ordet gennemsigtighed til at beskrive transparens (Tjora, 2021, s. 264). Her handler det ikke om kun om hvorvidt der er sammenhæng i projektet, men også hvordan man viser til og beskriver hvordan man har gennemført projektet og hvilke valg som er taget. Det vil her handle om hvordan man har formidlet disse ting og om læseren får et tilstrækkelig indblik i forskningen til at kunne vurdere forskningens kvalitet (Tjora, 2021, s. 264). Et mål med dette forskningsprojekt har været at kunne vise til hele processen, helt fra den spæde start hvor det

blev valgt tema og frem til denne opgave, hvor forskningen bliver beskrevet. Det menes at metode afsnittet beskriver denne process. Dette er både for at skabe gennemsigtighed for læseren for at kunne forstå hvordan forskningen er udført, men også for at skabe muligheden for at forskningen kan genskabes eller efterprøves hvis nødvendig. Det menes derfor at forskningen og denne opgave har en høj grad af reliabilitet.

Skal man beskrive *validitet* kan man bruge ordet gyldighed (Tjora, 2021, s. 259). Det vil da omhandle om det er en logisk sammenhæng mellem de spørgsmål man ønsker at undersøge og hvordan forskningen er udformet. Man kan med andre ord sige om det er lykkedes at finde svar på de spørgsmål man stille i forskningsprojektet (Tjora, 2021, s. 260). Man kan styrke gyldigheden i sit projekt ved at gøre det tydeligt hvordan man har udført sin forskning i forhold til sine spørgsmål (Tjora, 2021, s. 262). Tjora (2021, s. 263) beskriver at man opnår en høj gyldighed når forskningen sker indenfor rammen af både faglighed, samtidig som forskningen er forankret i anden relevant forskning. Kvale og Brinkmann (2017, s. 277) fremhæver at validitet ikke hører til et bestemt sted i et forskningsprojekt, men at den «gennemsyrrer» hele processen. Det vil dermed omhandle både hvordan man har planlagt, interviewet, transkriberet og rapporteret sit projekt, og man kan se på validering som kvalitetskontrol gennem hele forskningsprojektet. Ser man på problemstilling og forskningsspørgsmål, så menes det at valg af paradigme og forskningsmetode passer godt sammen med det som var ønsket undersøgt. Det har igennem hele projektet været fokus på at vægtligge informanternes subjektive oplevelse, og det menes derfor at paradigme og forskningsmetode er oplagt at bruge til dette. Ved at kunne beskrive og vise til hvordan forskningen er udført her i metodekapitlet så understreger dette også validiteten i dette projekt. Samtidig har det også været forsøgt henvist til både relevant teori, forskning og lovværk, for netop at styrke gyldigheden i forskningen udført til denne masteropgave.

Der er delte meninger om hvorvidt man kan bruge generalisering indenfor kvalitativ forskning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Da kvalitativ forskning som regel er præget af beskrive kontekst og samspil mellem de involverede og fænomener, kan man i stedet heller diskutere hvorvidt en beskrivelse er genkendelig for den som læser forskningen. Man kan kalde det for *naturalistisk generalisering*, og vil her indebære om læseren oplever det denne læser som parallelle erfaringer, som kan overføres til egne oplevelser og praksis (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Det vil her være vigtigt at forskeren beskriver hvordan analyse og tolkninger er gjort, for at understøtte den naturalistiske generalisering hos læseren (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). I denne opgave menes det at der er god mulighed for naturalistisk

generalisering. Grunden til dette er at forskningen til denne opgave forholder sig til konkret praksis hos specialpædagoger, og viser til eksempler fra specialpædagogernes daglige arbejde. Dette kan være med til at læseren af forskningen kan genkende og spejle sig i disse eksempler, og overføre dette til egen praksis. Samtidig er det også blevet beskrevet hvordan forskningen er udført, samt hvordan analyse og tolkninger er gjort, som også kan styrke den naturalistiske generalisering.

3.11 Ethiske refleksioner

I dette forskningsprojekt er der gjort en række etiske overvejelser og afgrænsninger for at sikre at etikken samt den enkeltes rettigheder er ivaretaget. En af de afgrænsninger som er gjort er ikke at interviewe børn. Siden forskningsprojektet handler om inkludering af børn som får specialpædagogisk hjælp, kunne det være oplagt at snakke med børnene selv. Grunden til at dette ikke er gjort er blandt andet på grund af projektets størrelse da det kan være vanskelig at sikre at børnene både før og efter interview vil få den opfølgning som ville kunne være nødvendig. Videre kan man også stille spørgsmål ved det etiske aspekt om at de børn som modtager specialpædagogisk hjælp i mange tilfælde – men selvfølgelig ikke alle – vil kunne have svært ved at sætte grænser for sig selv og have forståelse for hvad det indebærer at deltage i et projekt. For informanternes egen skyld er det også valgt at afgrænse sig fra at informanterne fortæller om enkelt-børnehaver samt enkelt-barn. Dette ville have krævet samtykke fra de som bliver inddraget, men det handler også om at specialpædagogerne må ivaretage sin egen tavshedspligt, samt at informanterne må sikres i forhold til videre arbejde og deres forhold til de børnehaver og børn de arbejder med f.eks. i forhold til samarbejde. Det er videre afgrænset fra ikke at interviewe de børnehaver, og dermed det personale som arbejder der, som informanterne arbejder i. Dette er valgt blandt på grund af det ovenstående, men også på grund af forskningsprojektet størrelse. Dette kan dog kritiseres da det indebærer at man kun ser udfordringerne fra informanternes, det vil sige specialpædagogernes synspunkt, og dermed kun får belyst «den ene siden af sagen». Der har også været en refleksion omkring det at omtale børn med behov for specialpædagogisk hjælp som en samlet gruppe, og den fare for stigmatisering og generalisering som kan ligge i dette. Når man ser dette op imod inkludering kan der også ligge en tanke om at børn med behov for specialpædagogisk hjælp da skal tilpasse sig og «passe ind» i det almenpædagogiske. På grund af disse etiske dilemmaer har det blevet forsøgt vist til gennem opgaven at dette ikke er

tilfældet og hvorfor det er blevet valgt at omtale børn med behov for specialpædagogisk hjælp som samlet gruppe.

4. Præsentation af fund og diskussion

I det følgende afsnit vil fund fra interview blive præsenteret, samt diskussion af disse fund. Fund og diskussion vil blive diskuteret op imod teori og forskning. Dette afsnit er delt ind i 3 underafsnit; inkludering, Haugs fire begreber (fællesskab, deltagelse, medvirkning og udbytte), samt samarbejde.

4.1 Inkludering

I dette afsnit vil det blive præsenteret fund og diskussion som omhandler inkludering, og hvilken forståelse specialpædagogerne har af inkludering som begreb.

4.1.1 Inkludering – informanternes forståelse af begrebet

Når informanterne bliver spurgt til deres forståelse af inkludering er der visse ord og beskrivelser, som går igen hos alle informanter. Inkludering beskrives som det at være en del af et fællesskab eller noget som er større end selvet alene. De beskriver det som en oplevelse af at høre til. En af informanterne beskriver at børnegruppen kan opleves som en lille familie. En informant beskriver således:

«Jeg tenker at du føler deg som en del av noe, at barnet føler det har en plass, at her er det plass til meg og jeg er ikke en som ikke kan noe eller en som er på utsiden av de andre men en følelse av å være en del av noe da»

Informanterne beskriver den indre følelse af at blive set og hørt, og bruger også ord som det at mestre og have mestringsfølelse i eget liv. Informanterne ligger også vægt på det at have muligheden for at kunne deltage ud fra egne forudsætninger, eller at få den støtte som gør at man har større mulighed for at kunne deltage nu eller på sigt. Informanterne ligger også vægt på at inkludering kræver tilrettelæggelse, og at inkludering ikke nødvendigvis vil se ens ud for alle børn. Man må have fokus på at tilpasse til det enkelte barn. En informant beskriver:

«De skal bli mest mulig inkludert og en del av fellesskapet, men hvordan gjør man det, det må variere på en måte tenker jeg da, ut i fra hvilke utfordringer barnet har»

Informanterne viser til stor refleksion omkring denne tilrettelæggelse og viser både til positive og negative sider når de som specialpædagoger skal tilrettelægge specialpædagogisk hjælp ud fra barnets behov. De positive sider som fremhæves er at inkludering ikke nødvendigvis handler om at være en del af en stor gruppe hele tiden, men f.eks. det at være i en mindre

gruppe som barnet mestrer kan være ligeså hensigtsmæssig for at føle sig som en del af noget større. Samtidig fremhæves det også at det «at blive taget ud af gruppen» kan være positivt for det barnet har brug for støtte, men at det kan være svært at vide om barnet føler sig tilpas eller om denne føler sig «fjernet» fra gruppen. En informant siger:

«Føler barnet seg inkludert når det bare er oss to eller det er lissom, det er lissom vanskelig akkurat den grense på hva de føler, for det er jo de som skal føle seg inkludert»

En af informanterne tager op at inkludering ikke nødvendigvis kun handler om hvordan det er indad i børnegruppen, men at inkludering også omhandler system niveau. Informanten beskriver:

«Jeg føler jo egentlig inkludering er mange ting, det er jo både, hele organisasjonen kan jo ha inkludering i kulturen sin, at det er en inkluderende kultur, så kan det jo være hvordan man selv føler man blir inkludert»

Med dette fremhæves der at inkludering ikke kun omhandler det enkelte barn, men at det også omhandler hele forståelsen af inkludering og i hvor stor grad dette er noget som findes i kulturen i de forskellige børnehaver.

Diskussion

Som det fremgår af ovenstående fund så giver informanterne en reflekteret beskrivelse af hvordan de forstår begrebet inkludering. Informanterne ligger stor vægt på den subjektive oplevelse hos barnet af at føle sig som en del af fællesskabet, og at barnet føler at det hører til. Informanterne viser da til at deres forståelse af inkludering ikke tager udgangspunkt i det som Morken (2016, s. 171) beskriver som integrering, som har udgangspunkt i placering og en mere fysisk tilhørighed til gruppen, men at informanterne i ligeså stor grad forholder sig til det enkelte barns egen subjektive oplevelse og følelse af at høre til, noget som står i stil med inkluderingsbegrebet (Morken, 2016, s. 171). Informanterne ligger også vægt på tilrettelæggelse og tilpasning til det enkelte barn og at kunne deltage ud fra egne forudsætninger, noget som kan tyde på at informanterne er optaget af både det almenpædagogiske og specialpædagogiske og sammenhængen mellem disse, som Morken (2016, s. 170) også fremhæver. I Haugs operationaliseringen af begrebet inkludering fremhæves fire begreber; fællesskab, deltagelse, medvirkning samt udbytte (Haug, 2014, s. 12). Informanterne fremhæver i stor grad fællesskab og deltagelse i sine beskrivelser af inkludering, men har i mindre grad fokus på medvirkning og læringsudbytte i sine

beskrivelser. Forskning udført af Fasting og Breilid (2020, s. 2) viser at det ofte er de mere praktiske sider ved inkludering, så som fællesskab og deltagelse, som man ser bliver fremhævet og fokuseret på. Modsat ses det ofte at de mere kvalitative sider ved inkludering, og her menes der medvirkning og udbytte, i mindre grad fokuseres på, som det også vises af informanternes forståelse af inkluderingsbegrebet.

Opsummeret kan man sige at informanterne henviser til en forståelse af begrebet inkludering som langt på vej er samme teoretiske forståelse som ligger til grund for denne opgave. Dermed giver det et fundament til at kunne forstå fund og drøftelser i kommende afsnit ud fra det tidligere defineret inkluderings begreb.

4.2 Haugs fire begreber

I dette afsnit vil der blive præsenteret fund og diskussion som omhandler Haugs fire begreber; Fællesskab, deltagelse, medvirkning og udbytte. Der vil blive fokuseret på om specialpædagogerne oplever udfordringer med inkludering i lys af egen praksis.

4.2.1 Fællesskab

For informanterne handler fællesskab om at være med og at kunne deltage samtidig som man har en indre følelse af at høre til. Informanterne fremhæver at for at føle sig som en del af fællesskabet, vil det dreje sig om at føle at der er plads til en og at man mangler i gruppen, når man ikke er der. En informant beskriver:

«Det vigtigste er jo følelsen, at man føler seg som en del av den gruppen, ikke sant, så om man er syk en dag så føler man seg for det om som en del av gruppen, at de venter på meg i morgen»

Informanterne fremhæver også den fysiske placering, og det at barnet faktisk bruger tid og er tilstede der, hvor de andre børn og voksne er. Informanterne beskriver at det at følge de daglige gøremål i børnehavens hverdag også vil have betydning for at barnet kan føle sig som en del af fællesskab. En informant beskriver således:

«Jeg tenker på det med glede sammen med andre barn, få være en del av fellesskapet, gjøre gøyе ting sammen, alt det gøyе de gjør, danse til bli-med sangen, samlingsstund

og... men så er det jo å det å sitte rundt bordet, sådan hverdagslige ting da, at man står i kø til vasken, hvis man mestrer det. Så det er jo mange ting egentlig»

Informanterne fremhæver her også deres egen rolle, og at de har en vigtig opgave i at forsøge at være fysisk tilstede, der andre børn befinder sig, og ikke kun have små grupper eller en-til-en, når de skal være med et barn. Det fremhæves her at meget af det arbejde som informanterne udfører da må gøres i den store børnegruppe, for at barnet kan være sammen med de andre børn. En informant beskriver:

«Om det forming, eller tur, eller musikk, så får alle delta og er inkludert, så hvis det tilfeldigvis er i mine timer de skal ha musikk, ja vel så blir vi med på det, og så får vi samarbeide i den musikk timen»

Informanterne viser til en fælles forståelse af, hvordan de oplever og forstår fællesskab, men der bliver også fremhævet to dilemmaer med fællesskabet som ramme for deres arbejde. Det første dilemma som bliver taget op, er at det kan opfattes som en negativ ting at arbejde med mindre grupper eller en-til-en, men at det i nogle tilfælde er den bedste måde at kunne arbejde med de udfordringer, som barnet har. Dette beskriver en informant således:

«Må man argumentere litt for det, jeg føler det, men så føler jeg også at det er sådan jeg opplever det fungerer i praksis, og så lenge at jeg føler det her ikke er noe som barnet ikke ønsker eller blir veldig stigmatiserende»

Dette støttes af de andre informanter, som viser til at et for stort fokus på fællesskabet og at fællesskab skal forstås som det at være en del af hele børnegruppen til enhver tid, kan skabe andre udfordringer for de børn, som har brug for specialpædagogisk hjælp. En informant viser til et eksempel her:

«Poenget er bare at jeg opplever nå til dags så er det veldig fokus på at de skal ikke det, alt skal skje i barnegruppen, og så tenker jeg det at hvordan skal man få det til individuelle spesifikke meget spesielle mål i tillegg med et barn som strever med impuls kontroll og konsentrasjon og oppmerksomhet, uten å gjøre det i en skjermet situasjon»

Det andet dilemma som bliver fremhævet er det at huske på hvilket barn man er der for og hvordan man bedst kan ligge til rette for det barn. Dilemmaet går i om barnet har mulighed til at være en del af fællesskabet og at man som specialpædagog ikke må vægtligge det at være med alle de andre børn højere end barnets behov og ønsker. En informant beskriver:

«Så kan det være mere utfordring da i forhold til inkludering av mine barn eller sådan, for de falder ofte vekk hvis det blir for mange barn, så trekker de seg vekk, fordi de kommer ikke til orde ikke sant, så da har jeg jo funnet ut av at det beste jo på en måte er å ha en gruppe med barn, og der kan jo være alt i fra 3 til 5 eller, og så pleier jeg jo helst å sette det opp når de kanskje er i gruppe med noe annet, så det blir litt sådan naturlig på en måte»

Informanterne fremhæver her at det ikke for alle børn vil være det mest hensigtsmæssige at være en del af hele børnegruppen, og barnets udfordringer netop kan medføre at det kan være svært at være en del af børnegruppen. Dermed kan barnet måske nærmere føle sig som en del af fællesskabet, eller mestre sin hverdag bedre, hvis det får mulighed for andre løsninger end altid at være en del af hele børnegruppen.

Diskussion

Informanterne fremhæver her de udfordringer eller dilemmaer de kan møde i sit daglige arbejde som specialpædagoger ift. fællesskab. De fremhæver at de kan møde en negativ opfattelse eller en manglende forståelse af det at arbejde en-til-en eller i mindre grupper. Det fremhæves også vanskeligheden i at skulle ligge til rette for et enkelt barn og dets barns behov og ønsker, samtidig som specialpædagogerne skal have fokus på fællesskabet og at være en del af dette. At specialpædagogerne møder en negativ opfattelse, eller måske nærmere en manglende forståelse kan der også vises til i forskning. I forskning udført af Ulla (2017, s. 62) beskrives det hvorledes fagarbejder oplever at tiltag som indebærer mindre grupper for børn med specialpædagogisk hjælp, kan medføre at barnet fjernes fra børnegruppen og fagarbejderne da kan opleve det som vanskelig at inkludere disse børn. I samme forskning vises det til at vejledning, samarbejde med specialpædagog og refleksion blandt de voksne på afdelingen, er vigtig, for å fremme forståelsen af hvordan man tilrettelægger hjælpen for børn som modtager specialpædagogisk hjælp (Ulla, 2017, s. 62). I denne opgave ønskes det at blive fremhævet netop forståelsen af hvad specialpædagogiske tiltag er, da det kan virke som om informanterne kan møde en forståelse af at fællesskab udelukkende handler om at være en del af og tilbringe tid der alle andre børn også befinder sig. Man kan her diskutere om det er et snævert syn på fællesskab specialpædagogerne møder, som medfører at det at arbejde en-til-en eller i mindre grupper kan for andre voksne omkring barnet virke til at man tager barnet væk fra fællesskabet og muligvis ekskluderer barnet fra fællesskabet. Draugsvoll (2022, s. 26) forholder sig også til dette, og mener at hvis man ser

inkludering mod et tilpasset tilbud, så vil inkludering ikke handle om altid at være med hele børnegruppen men for eksempel at være i mindre grupper for bedre at kunne mestre situationen eller en-til-en for at blive skærmet for indtryk. Det vil her være refleksionen bag dette valg som er afgørende. Draugsvoll (2022, s. 28) går også så langt som at påpege risikoen for krænkelser, om man altid tænker at inkludering kun kan opnåes om barnet altid er med hele børnegruppen. Det leder videre til anden del af det dilemma som informanterne fremhæver, netop at huske hvilket barn man er der for og følge dette barns behov og ønsker. Om man tænker på inkludering i snæver forstand, så vil der være en fare for at krænke dette barn hvis man ”tvinger” det til altid at være en del af hele børnegruppen, selvom barnet enten siger eller viser behov for at det skal være anderledes. Om man definerer inkluderingssidealet ud fra majoritetens behov, da vil der være en risiko for at individet skal blive til den som skal passe ind (Draugsvoll, 2022, s. 31).

4.2.3 Deltagelse

En vigtig del som fremhæves når informanterne fortæller om at deltage i fællesskabet er relationen til andre børn. Her viser de både til positive og negative sider. Ved de positive sider beskriver informanterne hvorledes de kan være med til at bidrage til at skabe gode relationer mellem børnene, mens de udfører deres arbejde. En informant beskriver:

«Jeg har jo sett det at å ha med andre barn i en gruppe med det barnet som har vedtak da, så har jeg kunnet styrke relasjonen mellom de og det har kunnet blitt tatt med videre ut på avdelingen»

En anden informant beskriver også hvordan barnet som får specialpædagogisk hjælp kan opleve at få «ny værdi», når det bliver fremhævet på en positiv måde og får støtte fra en voksen, samtidig som det kan være sjovt at være med i mindre gruppe med barnet som får specialpædagogisk hjælp. Det beskrives også hvordan det at informanterne er tilstede i visse tilfælde kan være nok til at styrke relationen mellem børnene, bare ved at voksne er tilstede og skaber en tryghed for barnet f.eks. ved at forklare regler i leg, give sproglig støtte osv. Det som også fremhæves er at man som specialpædagog kan stå med et stort ansvar for at det barn man arbejder med danner og har gode relationer med andre børn. En informant sætter ord på dette og siger:

«Så jeg føler jo et stort ansvar for det, og det er jo sådan at hvis de, når jeg har opplevd noen ganger at de ikke har noen å gå med eller venner, at det er andre barn

som trekker seg vekk fordi de er usikre fordi barnet ikke prater eller ikke sandt, men da har jeg jo et ansvar for å ligge til rette så de kan lissom samhandle og kanskje bli venner»

Når informanterne arbejder i mindre grupper, vil det innebære en form for udvælgelse af hvilke andre børn skal være med i den gruppe. Her siger alle informanterne at de får hjælp af personalet til at vælge hvilke børn som passer i den gruppe. Informanterne siger at det er viktig at vælge børn som kan passe sammen med det barn eller de utfordringer som de skal arbeide med. En informant siger følgende om dette:

«Spiller på andre barn selvfølgelig, velger noen som de, som kan spille det andre barnet god da, at en er litt sådan tenker gjennom hvem som man vil ha med»

Informanterne beskriver her at ved udvælgelsen af andre børn så skal det være barnet med behov for specialpædagogisk hjælp sit behov som kommer i første række. Her viser informanterne til at man må vælge børn som kan «passe» sammen med det barn, og at man på tænke egoistisk på barnets vegne, som en informant beskriver her:

«Samtidig så må man være litt egoistisk, for å prøve å nå de målene som er, er det språk så er det kanskje ikke vits å ha med en som er mye yngre og har enda dårligere språk, for vi må jo tenke litt sådan, at det barnet skal jo få en bedre språkkompetanse»

Ved at udvælge andre børn til gruppen efter et barns behov, kan dette også medføre et dilemma. Informanterne fremhæver her hvordan andre børn kan reagere på denne udvælgelse, og måske nærmere reagere på den fravælgelse som til tider kan opstå. En informant beskriver de spørgsmål som informanten kan få fra andre børn:

«»Kan jeg være med i dag?», «hvorfor får hun alltid være med?», det er ikke bra»

Dilemmaet som informanterne viser til er netop at ved udvælgelsen af hvem som skal være med barnet som får specialpædagogisk hjælp, må man tage nogle valg som kan være vanskelig i forhold til andre børn som har lyst til at være med.

Diskussion

Ser på man deltagelse ud fra Haugs definition så vil deltagelse handle om at have muligheden til at kunne deltage i aktiviteter, og at man både kan bidrage og få udbytte af at deltage i fællesskabet, samt at deltagelse skal være ud fra den enkeltes forudsætninger (Haug, 2014, s. 31). Informanterne viser til en lignende forståelse ved at ligge vægt på at tilrettelægge således

barnet, som får specialpædagogisk hjælp, kan deltage i aktiviteter, og får muligheden til at mestre, ved for eksempel at ligge til rette for mindre grupper eller at give støtte når barnet er med hele børnegruppen. At tilrettelægge for det enkelte barn handler for specialpædagogerne om at vægtligge det barn de er der for på bedst mulig måde, og dette kan medføre fordeler og ulemper i deres arbejde.

Reis et al (2020) har forsket på børns holdninger til jævnaldrende børn med specielle behov. Forskningen viser, at børn som er i kontakt med børn, som har specielle behov, også vil have en mere positiv holdning til disse børn. Forskningen viser, at jo tættere kontakt og jo flere positive oplevelser børnene har, jo bedre og mere positive holdninger ser man også hos børnene. Dette viser informanterne også til ved at de beskriver hvorledes barnet som får specialpædagogisk hjælp kan få fornyet værdi og de kan se nye venskaber blomstre ved at barnet får støtte til at skabe og opretholde disse venskaber. Dette står i tråd med Morken (2016, s. 169) beskrivelse af mangfold. Om man forventer at børn skal forstå, anerkende og respektere mangfold, så skal de også kunne møde et mangfold af børn. Dette kræver både stor refleksion og evne til at ligge til rette for at børn uden behov for specialpædagogisk hjælp og børn med behov for specialpædagogisk hjælp kan være sammen på måder, hvor barnet med behov for specialpædagogisk hjælp både kan mestre og blomstre. Som en af informanterne beskriver så medfører det også et stort ansvar at arbejde med denne tilrettelæggelsen.

Man også diskutere dette i forhold til tidligere afsnit om fællesskab, hvor det blev fremhævet at inkludering ikke udelukkende handler om altid at være en del af hele børnegruppen men om hvordan man tilrettelægger bedst mulig for den enkelte. Her kan man spørge sig selv om, at hvis barnet ikke mestrer at være deltagende i fællesskabet med hele børnegruppen, om dette kan virke mod sin hensigt, og tværtimod skabe mindre forståelse af barnet hos jævnaldrende. Det kan derfor argumenteres for at informanternes evne til at lave mindre gruppe eller en anden form for organisering, hvor barnet kan mestre, kan være en god måde at tilrettelægge for deltagelse hos barnet og styrke de jævnaldrendes syn på barnet. Samtidig som man også må kunne reflektere over og vurdere hvornår det vil være mest hensigtsmæssigt at være en del af hele børnegruppen.

Et dilemma som fremhæves af informanterne er udvælgelsen af hvilke børn som skal være med når informanterne skal have mindre grupper. Informanter fremhæver udfordringen med at «tænke egoistisk» og at vælge børn som har egenskaber som kan «passe sammen med» barnet som får specialpædagogisk hjælp. Dette vises det også til af Åmot og Ytterhus (2019, s. 606) som netop beskriver at det at vælge grupper kræver et reflekteret og nuanceret syn.

Informanterne fremhæver også at ved at de må vælge hvilke børn som skal være i gruppe ud fra et enkelt barns behov, så kan dette medføre fravælgelsen af andre børn. Qvortrup og Qvortrup (2017, s. 804) beskriver hvorledes tanken om inkludering ikke kun handler om børn med behov for specialpædagogisk hjælp, men at det handler om alle børn. En specialpædagog arbejder med enkeltbørn, som har vedtag om specialpædagogisk hjælp. En tanke er her, at der kan være et dilemma i at fokusere på enkelt barnets behov, når man snakker om inkludering. Ved at specialpædagogen skal vælge f.eks. grupper og derved fravælge andre børn, kan det diskuteres om dette medfører en form for ekskludering eller med mindre hårde ord at barnet som bliver fravalgt ikke føler sig som en del af fællesskabet eller får mulighed til at deltage. Qvortrup og Qvortrup (2017, s. 810) viser til at inkludering har en modsat side, nemlig ekskludering, og netop fordi inkludering har denne modsatte side kan dette i nogle tilfælde medføre at inkludering et sted kan medføre ekskludering et andet sted. En tanke er, om specialpædagogen kan arbejde ud fra en tanke om, at enkeltbarnet skal opleve mest mulig deltagelse, men i måden dette gøres på kan skabe en ekskluderende praksis, eller man kan måske kalde det et ekskluderende miljø, ved at fravælge andre børn. Qvortrup og Qvortrup (2017, s. 814) beskriver inkludering og ekskludering som to yderpunkter på et kontinuum, hvilket indebærer mange punkter i mellem disse. At en specialpædagogik vælger ud nogle børn og fravælger andre behøver ikke at medføre ekskludering, men det er alligevel vigtigt at diskutere hvordan denne udvælgelse påvirker fællesskabsfølelsen i børnegruppen og hvilket klima for inkludering der muligvis opstår som følge af dette.

Når man ser på deltagelse, bliver det altså tydeligt, at specialpædagoger oplever dilemmaer knyttet til deres praksis ift. inkludering. Spændet mellem at støtte og hjælpe barnet på egne præmisser, samtidig med at der opleves inkludering hos barnet – samt dem omkring barnet – kan være en svær balance. Specialpædagogerne møder ofte et mindre nuanceret billede af inkludering som kan spænde mellem at barnet deltager i den store børnegruppe ned til den mindre børnegruppe og igen ned til en-til-en. Dette kan være problematisk, da der netop i det ovenstående argumenteres for, at det at skabe deltagelse, hvor barnet kan være med, netop er med til at fremme inkluderingen – omend det er i den store børnegruppe eller i mindre grupper. Det bliver derfor en opgave for specialpædagogen at navigere i dette spændingsfelt når deltagelse, og inkludering, skal lykkes i praksis.

4.2.5 Medvirkning

Når informanterne skal beskrive medvirkning og hvordan de arbejder med dette, fremhæves det tre faktorer: 1) at barnet bliver hørt og spurgt, 2) at man følger barnets interesser og 3) at der er fleksibilitet og valgmuligheder, når de arbejder med barnet. En informant beskriver her hvordan denne sørger for at barnet føler sig hørt og spurgt:

«Medvirkning for meg er det at en hører og lytter etter barnets ønsker hele tiden, en er selvfølgelig, jeg tvinger jo aldri barn med på noen ting, en spør hele tiden «har du lyst til?», «skal vi, hva vil du nå?», så kanskje de sier «jeg har lyst å bli med deg» eller at vi skal leke sammen»

For at barnet skal føle sig mødt, forstået og at det har medvirkning på sin egen hverdag fremhæves brugen af barnets interesser. En informant beskriver her:

«Jeg liker veldig det å finne interesse, du finner det veldig lett ut selv om du ikke har så mye verbalt språk, så ser man det på hele, hva man synes er gøy, og du må tilby ting, hvis du skal prøve å finne hva det er interessant i, da må du jo ha et stort repertoar av forskjellige ting»

Informanterne fremhæver også vigtigheden af at have fleksibilitet og valgmuligheder når de skal arbejde med et barn, netop for at barnet skal kunne have medvirkning på, hvad som skal ske. En informant beskriver hvad denne mener med fleksibilitet:

«Sådan som i dag da, da har jeg planlagt at jeg skal ha en til en klokken 10, det er ikke sikkert at det blir av, jeg vet ikke hva barnet gjør klokken 10, så jeg går opp og så ser hvordan dagen har vært»

Informanterne fremhæver også det at barnet får valgmuligheder inden for de ting specialpædagogen ønsker at arbejde med i løbet af sine timer. En informant beskriver:

«Så har jeg lissom noen hovedting vi pleier å gjøre, for eksempel vi pleier å lese en bok og da er det jo valgmuligheter uansett innenfor det, men hvis det er sådan at i dag er barnet ikke der, det har ikke konsentrasjonen, da gjør vi det om, da sier vi «nei da kan vi kanskje gjøre det neste gang»»

Dermed beskrives det af informanterne at medvirkning for dem handler om at give barnet valgmuligheder, have fleksibilitet når denne er tilstede i børnehaven og lytte til hvad barnet ønsker at gøre.

Diskussion

Nordahl (2018, s. 237) beskriver i sin forskningsrapport, hvorledes børn skal være aktører i eget liv, at medvirkning skal bidrage til at de udvikler selvstændige meninger og opfatninger. Det fremhæves at dette er specielt vigtigt for børn med behov for specialpædagogisk hjælp, således hjælpen ikke opleves som belastende eller ekskluderende. Ud fra informanternes beskrivelser virker det til, at informanter ligger til rette for, at hjælpen som skal udføres, skal virke mindst mulig belastende og ekskluderende for enkeltbarnet, om man ser det i forhold til medvirkning. Dog kunne det være interessant at gå mere i dybden med om måden hvorpå specialpædagogerne ligger til rette for medvirkning i størst grad handler om selve aktiviteten eller opgaven, som skal udføres eller om medvirkning hos barnet også handler om selve organiseringen (hvorvidt barnet kan være en-til-en, lille gruppe eller være i den store børnegruppe). Om det ikke er tilfældet at medvirkning også omhandler organiseringen, kan man diskutere om dette kan virke belastende og ekskluderende om man skal bruge Nordahl (2018, s. 237) sine ord.

I følge Haugs definition af medvirkning så omhandler det at barnet skal have mulighed til at udtale sig og blive hørt, i tillæg til kunne påvirke egen hverdag og interesser (Haug, 2014, s. 13). Videre kan man sige at medvirkning ikke handler om alle skal få det som de ønsker, men at man alligevel skal få lov til at dele sin mening og at denne bliver hørt (Haug, 2014, s. 34). Ud fra informanternes beskrivelser så virker det til at informanterne både er reflekteret omkring og har fokus på barnets medvirkning i deres specialpædagogiske arbejde. Informanterne fremhæver heller ikke at de oplever dilemmaer knyttet til medvirkning i deres arbejde. Det kan virke til at informanterne lægger stor vægt på at lytte og imødekomme behov og ønsker hos de børn, som de arbejder med. Det kan her diskuteres, om det er enklere for specialpædagogerne at imødekomme disse behov og ønsker, da de netop er tilstede for det ene barn. En interessant diskussion er, at hvis man sætter det på spidsen og forstår informanternes svar således barnet altid får mulighed til at vælge og bestemme, om dette kan påvirke barnet på en negativ måde. I Haugs definition af medvirkning (Haug, 2014, s. 34) ligger der også en forståelse af at man skal blive hørt men også må øve på at man ikke altid kan bestemme eller få opfyldt sit ønske. Man kan argumentere for at det vil være en del af et demokratisk samfund at blive hørt, men ikke altid få opfyldt sit ønske. Om man bliver så fokuseret på at barnet skal få mulighed til at vælge og bestemme selv, kan der være en risiko for at man fratager dem muligheden til at øve på at ikke altid at kunne vælge og bestemme, om man bliver for fokuseret på at den specialpædagogiske hjælp ikke skal være belastende og

ekskluderende som Nordahl fremhæver (2018, s. 237). Dermed kan der vises til en vanskelig balance gang for medvirkning i specialpædagogernes praksis.

4.2.7 Udbytte

Når informanterne bliver spurgt om udbytte, er de alle enige om en ting. Det vigtigste er at barnet har en god dag og trives i sin hverdag. Informanterne fremhæver at de ser på barnet som en helhed, og at det arbejde de udfører først og fremmest skal være en støtte til at barnet har det godt. Informanterne viser også til barnets individuelle mål, men beskriver hvorledes disse må komme i anden række om ikke barnet trives. En informant beskriver således:

«Det at barnet skal ha en fin dag, det er på en måte det overordnet målet mitt, noen ganger bare tenker jeg at man må glemme alt av papirer og mål, barnet skal ha det fint, altså, hva det nå innebærer for hvert enkelt barn er jo forskjellig»

Opsummeret kan man sige at informanterne forholder sig til barnets læringsudbytte, som denne informant sætter ord på her:

«At den er regulert på en måte. Spiser. Sover. Leker. Er fornøyd og har positive relasjoner rundt seg. Det er lissom det overordnede. Og så kan læringsutbytte på en måte være nummer to»

Dermed viser alle informanterne til en forståelse af at barnets trivsel og glæde altid vil være det ultimative mål, og at man heller kan se på udbytte som målet der kommer efter dette. Informanterne fremhæver heller ikke et stort fokus på barnets individuelle mål, men mere at barnet skal trives i den hverdag, som barnet befinder sig i.

Diskussion

I følge Haugs beskrivelse af udbytte vil det handle om at alle børn har ret til en hverdag som er tilpasset dem og som de får udbytte af både socialt og fagligt (Haug, 2014, s. 13). Informanterne ligger størst vægt på, at barnet som de arbejder med trives i sin egen hverdag. Informanterne ligger da mest vægt på en tilpasset hverdag og i mindre grad vægt på udbytte. Man kan her argumentere for, at hvis et barn ikke trives i egen hverdag, så vil dette uanset kunne påvirke udbyttet og måske bidrage helt til mangel på læring. Dermed vil det jo netop være vigtig med trivsel, før et udbytte kan opstå. En tanke er dog at informanterne ikke anser udbytte, som noget de ligger stor vægt på. Nordahl (2018, s. 7) beskriver i sin forskning at

faglige og kognitive forventninger til børn som får specialpædagogisk hjælp er lave, og dette kan indebære at aktiviteten får forrang for udvikling og læring. Nordahl (2018, s. 216) beskriver videre at læringsudbyttet til børn som modtager specialpædagogisk hjælp hverken er tilfredsstillende eller hænger sammen, med hvor mange ressourcer som bruges til dette. Dette er interessant når man ser det i forhold til informanternes svar, og hvad de tænker om udbyttet. Det kan her diskuteres om det som Nordahl (2018, s. 216) fremhæver i sin forskning, også genspejler sig i disse informanternes praksis. Man kan også diskutere faren for hvis trivsel anses som det vigtigste, om dette kan gøre at specialpædagogerne mere bliver som en ekstra voksen for barnet, fremfor et fokus på at barnet får udbytte både socialt og faglig. Om man skal sætte det på spidsen, kan man da diskutere videre, om specialpædagogerne kan få en rolle om at «hygge sig» med barnet, fremfor at skabe gode udviklingsrammer for barnet. Samtidig skal det også diskuteres hvorvidt informanternes svar omkring udbytte kan anses som værende overfladiske svar pga. interviewguiden brugt i interviewet. Med dette menes der, at begrebet udbytte kan være et stort og omfattende begreb, som kan være vanskelig at gå i dybden med når informanterne i interviewet også blev stillet mange andre spørgsmål. Informanterne har samtidig også sin egen tavshedspligt at forholde sig, og man kan diskutere, om hvis der var blevet spurgt om enkeltbarn, om det havde været lettere for informanterne at gå mere i dybden med udbytte og hvordan de arbejder med helt konkrete mål indenfor dette. Det interessante her vil være at om man forholdte sig udelukkende til udbytte, om informanterne i så fald ville have mere uddybende og reflekterede svar omkring begrebet og hvordan de forholder sig til dette i deres egen praksis. Samtidig skal det også diskuteres hvorledes begrebet udbytte er et begreb som informanterne er vant til at bruge. Haugs fire begreber (2014, s. 12) bliver mest brugt indenfor skolesammenhæng, og der kan dermed være en fare for at informanterne ikke har samme forhold til begrebet som f.eks. specialpædagoger som arbejder indenfor skolen kan have.

Hvis man skal opsummere dette afsnit som omhandler fællesskab, deltagelse, medvirkning og udbytte, kan man sige at informanterne både oplever positive sider af egen praksis, men at de også møder udfordringer i egen praksis. Specialpædagogerne møder en udfordring i måden de vælger at organisere de specialpædagogiske timer. Her henvises det til at når specialpædagogen og barnet er en del af hele børnegruppen, så opleves der ikke udfordringer, men at de kan opleve manglende forståelse ved mindre grupper og en-til-en. Informanterne ser positive sider ved at de kan skabe deltagelse og være en hjælp i dannelsen af relationer og

venskaber, men at de også oplever udfordringer knyttet til udvælgelsen af andre børn og at arbejde indenfor det kontinuum som hedder inkludering og ekskludering. Informanterne viser ikke selv til udfordringer ved hverken medvirkning eller udbytte, hvor det er diskussionssdelen blev diskuteret om dette skyldes et manglende fokus på dette, som i sig selv kan være en udfordring. Det som kommer tydeligt frem i dette afsnit er at informanterne står overfor daglige, etiske dilemmaer og at det kræver både en god refleksionsevne over egen praksis og evne til at vurdere barnet og gruppens behov i deres specialpædagogiske arbejde. Forskning af Åmot (2015, s. 12) beskriver ligeledes at specialpædagogisk hjælp medfører en række ideologiske dilemmaer, som kræver refleksion, skønsmæssige vurderinger og afgørelser for den enkelte specialpædagog.

4.3 Samarbejde

I dette afsnit vil det blive præsenteret fund og diskussion, som omhandler samarbejde med børnehaven og vil forholde sig til om samarbejdet med børnehaven påvirker udførelsen af individuelle vedtagstimer.

4.3.1 Pædagogisk leders ansvar i samarbejdet

Det fremgår tydeligt i alle fire interviews at informanterne anser samarbejde med personalet i børnehaven som en vigtig del af deres arbejde. Informanterne beskriver hvorledes et godt samarbejde er med til at barnet, som får specialpædagogisk hjælp, oplever sin hverdag som sammenhængende, og som et samlet tilbud. Hvis det derimod er mangel på godt samarbejde beskriver informanterne at dette både kan påvirke barnet ved at det specialpædagogiske oplæg og det almenpædagogiske oplæg kan opleves som to separate oplæg. Om det opleves som to separate oplæg, kan dette også påvirke resten af børnegruppen samt de voksnes arbejdshverdag. Her beskriver informanterne at det centrale for at indsatsen lykkes er, at alle voksne som er omkring barnet skal have den samme forståelse for hvad barnet har behov for, hvad som skal gøres samt hvordan, for at samarbejdet skal gå godt. Informanterne fremhæver den pædagogiske leder som specielt vigtig for at det skal være et godt samarbejde. Her viser informanterne til at den pædagogiske leder skal være sig bevidst sit ansvar overfor det barn, som får specialpædagogisk hjælp. Informanterne mener, at dette ansvar handler om at selv om et barn får specialpædagogisk hjælp, så vil dette barn stadig være en del af hele børnegruppen og dermed under den pædagogiske leders ansvar:

«De har jo et ansvar for tilrettelegging for disse barna, men jeg føler at andre ped.ledere igjen tenker at det er vårt ansvar. Så ja, der som det er barnehager hvor ped.leder virkelig kjenner sitt ansvar der føler jeg på en måte at det samarbeide går veldig bra»

Informanterne beskriver også at ansvaret handler om at specialpædagogen er med barnet få timer om ugen, mens barnet er en del af børnegruppen alle timer det er i børnehaven.

Diskussion

Mørland (2008, s. 26) fremhæver at samarbejde mellem børnehaven og specialpædagogen vil være grundlaget for at der skabes en helhed omkring barnet som modtager specialpædagogisk hjælp. Åmot og Bjerklund (2018, s. 56) fremhæver også vigtigheden af samarbejdet børnehaven og specialpædagogen imellem og ligger særlig vægt på den pædagogiske leders rolle for at opnå dette. Dermed ikke sagt at andre voksne omkring barnet ikke har ansvar, men at de pædagogiske ledere står med et overordnet ansvar for alle voksne på afdelingen. Dette står i stil med hvordan informanterne oplever det i praksis. Selv om barnet modtager specialpædagogisk hjælp og modtager denne hjælp fra en specialpædagog, så vil det fortsat være børnehavens, herunder den pædagogiske leders, ansvar at barnet er inkluderet og er en del af det almenpædagogiske tilbud (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 40). Dette handler om at barnet har krav på et tilpasset tilbud som både ivaretager et ordinært pædagogisk tilbud og et specialpædagogisk tilbud, som et fælles tilbud (Nilsen, 2016, s. 26). Som det fremhæves i citatet fra en af informanterne vil det ideelle være at pædagogiske ledere er bevidst dette ansvar, men at de i praksis også kan møde pædagogiske ledere som tænker at det udelukkende er specialpædagogens ansvar. Om det er denne antagelse som er fundamentet, kan man antage at et samarbejde kan blive vanskelig da man ikke mødes i dette samarbejde som ligeværdige. Nordahl (2018, 18) fremhæver også vigtigheden af pædagogiske ledere og at disse indehar kompetance til at kunne vurdere behov, hvad som kan være relevante tiltag og at kunne vurdere udbyttet af disse tiltag. Nordahl (2018, s. 81) fremhæver også hvorledes børn med behov for specialpædagogisk hjælp kan være ekstra udsat i børnehaver med lav kvalitet, hvilket understreger vigtigheden af en kompetent pædagogisk leder som er bevidst sit ansvar, også selvom der er en specialpædagog, som har vedtagstimer med barnet, som har behov for specialpædagogisk hjælp.

4.3.2 Ambulerende specialpædagog i mødet med børnehavens kultur

Informanterne fremhæver også hvordan det at være ambulerende kan medføre et større behov for et godt samarbejde, da de netop ikke befinder sig i børnehaven hele tiden men tværtimod få timer om ugen og derfor kan være mere afhængig af et godt samarbejde. Informanterne fremhæver hvorledes den allerede eksisterende kultur i børnehaven påvirker deres specialpædagogiske arbejde. Informanterne beskriver at børnehaverne ofte har en egen kultur, som er oparbejdet over mange år. I og med informanterne er ambulerende, så kan kulturen påvirke hvordan de bliver taget imod samt hvordan samarbejdet med børnehaven er.

En informant beskriver:

«Så er det på en måte en kultur som er litt satt, det er akkurat som om det alltid har vært sådan... da er det veldig vanskelig å kunne endre noe på det når man bare er inne noen timer om gangen for eksempel noen timer i uka, så det er lissom sådan den største utfordringen føler jeg i forhold til det å organisere tiltak»

Selv om det kan skabe udfordringer at være ambulerende, så påpeger informanterne også fordele ved at ambulerende. Det beskrives hvordan det at komme udenfra med «et nyt blik» kan gøre at man bedre kan opdage uheldige mønstre. Videre påpeges det også at når man kommer udenfra og ikke er en del af den allerede eksisterende kultur, så kan det både være lettere ikke at blive opslugt i kulturen samtidig som det kan være lettere at påpege udfordringer og behov for ændringer.

Diskussion

Groven (2017, s. 81) fremhæver en risiko for at når specialpædagogen er ambulerende, kan dette medføre et smalt perspektiv på den specialpædagogiske hjælp. Med dette menes der at man ligger vægt på udfordringer og udførelse af kompensatorisk specialpædagogik hjælp. Informanterne fremhæver også vigtigheden af et godt samarbejde netop fordi de er få timer i børnehaven og med èt barn. Kolle (2017, s. 180) beskriver også hvordan ambulerende specialpædagoger kan medføre at børnehaven i mindre grad udvikler sin kompetence, ved at de overfører udfordringerne de ser til specialpædagogen. Jacobsen og Thorsvik (2016, s. 126) viser til hvorledes kulturen i børnehaven kan påvirke hvordan man udfører handlinger, rutiner osv., og hvilke meninger og holdninger som findes i børnehaven. Selv om der findes forskellige dilemmaer og udfordringer ved det at være ambulerende, vil det også være relevant at diskutere alternativet, som er at specialpædagogerne i stedet arbejder fast i en

børnehave og på denne måde har mere tid i den enkelte børnehave. Når man snakker om kultur i en børnehave, så handler dette om at kulturen, og derunder holdninger og meninger dannes over tid, og da på en måde bliver en fast del af børnehaven. Kulturen bliver på en måde en ramme for det arbejde som udføres i børnehaven. Her kan det diskuteres om specialpædagogen befinder sig indenfor denne ramme hele tiden, om ikke også denne på sigt vil blive en del af denne kultur. Videre kan det da diskuteres om man kan se sig blind på egne udfordringer og måder at gøre ting på, noget som da også potentielt set kan indebære at specialpædagogen også ser sig blind på dette, om denne befinder sig indenfor samme kultur. Informanterne fremhæver også dette ved at beskrive at ved at være ambulerende, så står de i en anden position til at kunne opdage uheldige mønstre samt påpege og give vejledning på disse, uden at de påvirker en kultur som de selv er en del af. Fasting og Breilid (2020, s. 3) viser til en tendens med at ansatte i børnehaver tager arbejds måder, organisering og indhold i deres pædagogiske virksomhed for givet, og når da et barns udvikling eller læring ikke bliver som forventet, så kan dette forstås ud fra en individuel udfordring. Om man antager at specialpædagogen selv er en del af kulturen, og de ansatte i børnehaven, herunder specialpædagogen, har tendens til at se på barnets udfordringer på denne måde, så kan det drøftes om dette medfører at udfordringer hos et barn udelukkende forklares ud fra det enkelte individ. Om specialpædagogen i stedet er ambulerende, så kan det diskuteres om denne i større grad kan opdage om udfordringer hos et barn kan skyldes andre ting, for eksempel udfordringer på systemniveau. Et dilemma i dette vil da være at selv om et tæt samarbejde mellem specialpædagog og børnehave er vigtig, så kan det alligevel argumenteres for at der er et behov for en vis distance mellem specialpædagog og børnehave så ikke specialpædagogen bliver «opslugt» i den allerede eksisterende kultur i børnehaven.

4.3.3 Forventninger til og forståelse af specialpædagogens opdrag

Alle informanterne fremhæver udfordringer i forhold til høje forventninger til dem og deres opdrag, samt en manglende forståelse for hvad de skal gøre og hvilket ansvar de har.

Informanterne beskriver at de høje forventninger består af personalets forventninger til at hjælpen de giver skal «fikse en udfordring» hos barnet. En informant beskriver:

«Det er mange gange man merker at når man kommer så tenker de at her kommer spesialpedagogen, hun skal fikse alt. Hun er spesialisten, hun har masse utdannelse»

Informanterne beskriver at de tror det handler om en forståelse af at de som specialpædagoger har en løsning eller kompetance til at kunne ændre eller fjerne en udfordring hos barnet som

har behov for specialpædagogisk hjælp. En informant beskriver hvad denne tror kan være tanken bag at de ansatte reagerer på denne måde når specialpædagogen kommer:

«Ja, litt sådan, «det her er din unge», så fik det, og kan den komme tilbake når den oppfører seg, litt sådan... så er det en som er lite grann avvik og så er det bare han skal vi fikse, så kan han komme tilbake etterpå, det er ikke bra»

Informanterne fremhæver også en manglende forståelse af hvad hjælpen de giver består af. Her fremhæver flere af informanterne at hjælpen de giver kan anses som almenpædagogisk men i en mere intensiveret form og med fokus på at give hjælp og støtte i specifikke udfordringer. Informanterne beskriver også at de tror denne tænkemåde medfører at de kan opleve børnehaver som på en måde forventer at informanterne «overtager» ansvaret for barnet. Informanterne oplever at det kan være en forventning om barnet skal være med specialpædagogen (for eksempel deltage på et oplæg med det samme specialpædagogen kommer, kun være med specialpædagogen, kun holde specialpædagogen i hånden på tur osv), hvor informanterne fremhæver vigtigheden af at lytte til barnet, følge barnets behov og ønsker og have et oplæg så naturligt som muligt. Informanterne beskriver at det til tider kan føles som om at de arbejder parallelt med børnehaven, og at det er børnehaven som har set udfordringen og henvist barnet til at få ekstra støtte, og da på en måde «giver barnet videre» til specialpædagogen. En af informanterne beskriver:

«Men ofte så har de bare lyst til at, det blir litt sådan en sovepute, de har lyst at du bare gjør det, og så er det en ny unge, nå har vi kanskje en til som har litt sådan, den trenger hjelp og så blir litt sådan at da har de kanskje litt mere hjelp, jeg vet ikke helt, men jeg føler ikke at de er nok interessert i selv å ta tak i det og jobbe videre med det»

Når informanterne får spørgsmålet om hvorfor de tror at det er sådan kommer mangel på kompetence og kundskab op som tema. Det beskrives også at de oplever usikkerhed når det er mangel på kundskab og erfaring, som igen påvirker til at specialpædagogen skal «overtage» ansvaret.

Diskussion

Det første som informanterne beskriver som en udfordring i samarbejdet med børnehaven er en følelse af at de voksne i børnehaven kan tænke at barnet som specialpædagogen skal arbejde med nu er «deres» ansvar, og at når specialpædagogen er færdig og barnet ikke længere har sine udfordringer eller har dem i mindre grad, så kan de voksne i børnehaven tage

over igen. Her kan det være interessant at se på begrebet funktionshæmning. Befring og Næss (2019, s. 23) beskriver at man kan forstå funktionshæmning som et systembegreb, da man fokuserer på forholdet mellem individet og systemet. Man vil da se på om individet er hæmmet i forhold til noget, man kan sige om der er et gap mellem barnets individuelle forudsætninger og omgivelsernes forventninger, udformelse eller krav til individets funktion (Mørland, 2008, s. 8). En tanke er her at hvis de voksne i børnehaven har en tanke, eller man kan måske kalde det en kultur i børnehaven, om at børn som skiller sig ud fra majoriteten skal «fikses», at dette kan medføre at børnehaven er med til at skabe forventninger, udformelser eller krav til barnet, som dette barn måske ikke kan indfri og dermed står i risiko for at der skabes en funktionshæmning (Befring og Næss, 2019, s. 23). Her vil det være interessant at se videre på funktionsdiskriminering, og Befring (2020, s. 27) definerer funktionsdiskriminering som de sociale systemer som børnehaven har lavet og opretholder efter majoritetens behov. Det vil betyde at de børn som da vil falde udenfor disse systemer, man kan også kalde det for rammerne for normalitet, eller majoritetens behov (Befring, 2020, s. 112) kan være i risiko for enten at blive diskrimineret eller forsømt, eller begge. Dette kan give udfordringer for de børn som netop ikke tilhører majoriteten. Man kan også beskrive det som den infrastruktur børnehaven har såsom regler, love, praktiske ordninger, rutiner osv. som er tilpasset efter børn som ingen udfordringer har, da kan denne infrastruktur virke diskriminerende for børn med ekstra behov (Befring, 2020, s. 26). Diskriminering kan både komme til udtryk ved negative forventninger, mangel på tilpasset tilbud eller ved socialt ekskluderende tiltag (Befring, 2020, s. 112). Selvom de voksne i børnehaven måske gør dette i bedste mening ved at tænke at specialpædagogen enten har bedre kompetance, eller om de måske gør dette uden at tænke mere over det, så kan det diskuteres om dette kan medføre både en forstærkning af funktionshæmninger og måske til og med funktionsdiskriminering. Fasting og Breilid (2020, s. 4) beskriver i deres forskning hvordan en smal forståelse af inkludering vil indebære at man kun ser på enkeltbarnet og dets udfordringer, og der kan være en fare for en tankegang om at barnet skal ”inkluderes ind i noget”. I en smal forståelse af inkludering vil man også risikere manglende fokus på både de voksne omkring barnet samt kvaliteten på det almenpædagogiske tilbud (Nordahl, 2018, s. 224). En vid forståelse vil vægtligge samspillet mellem de ansatte og barnet, samt organisering af det pædagogiske arbejde og forbedring af børnehavens kompetence (Fasting og Breilid, 2020, s. 3). Dette viser Nordahl (2018, s. 81) også til i sin forskning og beskriver at inkludering i børnehaven må indebære at voksne i børnehaven erkender at alle børn er deres ansvar, og at i stedet for kun at fokusere på barnets udfordringer

også forholder til hvordan børnehaven ivaretager og tilrettelægger for barnet (Nordahl, 2018, s. 81).

Informanterne fremhæver også udfordringer i samarbejdet ved en manglende forståelse af den hjælp de giver og en følelse af at barnet «bliver givet videre» og at de dermed overtager ansvaret for barnet. Dalen og Ogden (2017, s. 299) viser til at specialpædagogikken kan befinde sig i en form for kronisk ambivalens mellem to ideer, nemlig differensiering og inkludering. En tanke er her at hvis børnehaven videregiver ansvaret til specialpædagogen om dette kan medføre at barnet i større grad vil opleve en differensiering, ved at det almenpædagogiske oplæg og det specialpædagogiske oplæg i større grad føles som to separate oplæg. Informanterne beskrev at det kan føles som at de arbejder parallelt med børnehaven, noget som forstærker tanken om faren for differensiering fremfor et mere samlet oplæg, og som man kan antage, en større mulighed for at barnet føler sig inkluderet. Det er også relevant at diskutere komplimentaritetsteorien som Haug (2014, s. 23) beskriver. Teorien handler om hvordan to ting påvirker hinanden, i dette tilfælde det almenpædagogiske tilbud og det specialpædagogiske tilbud. Disse to kan påvirke hinanden gensidigt, således at hvis kvaliteten på det almenpædagogiske tilbud er højt så kan dette medføre mindre behov for specialpædagogiske tiltag, hvorimod et almenpædagogisk tilbud med lav kvalitet kan medføre større behov for specialpædagogiske tiltag (Haug, 2014, s. 26). En tanke her vil være at hvis børnehaven giver ansvaret videre når de møder børn med behov for specialpædagogisk hjælp, om dette kan medføre at kvaliteten på det almenpædagogiske tilbud bliver lavt og dermed gør behovet for specialpædagogisk hjælp større. Om børnehaven i større grad kunne ivaretage barnet selv, kunne det måske skabe bedre forståelse for og bedre kompetance for hvordan man kan skabe bedre kvalitet i det almenpædagogiske tilbud, noget som igen kan medføre et mindre behov for specialpædagogisk hjælp. Nordahl (2018, s. 225) viser i sin forskning til udfordringer ved måden man har struktureret den specialpædagogiske hjælp, og beskriver at ved specialpædagogisk hjælp udløser dette ressourcer og vil bidrage til at tiltag bliver sat igang. Derimod udløser det hverken ressourcer eller ekstra tid, om de voksne i børnehaven skal ændre praksis. Tværtimod kan man sige at dette i mange tilfælde kan skabe mere arbejde for de voksne i børnehaven, noget som kan tale imod at skabe en ændring i struktur, kultur eller andre steder i børnehavens pædagogiske praksis. Det kan også diskuteres at det at specialpædagogen er ambulerende kan forstærke tanken om at man giver ansvaret videre, da denne helt fysisk kommer udenfra og skal bidrage med sin hjælp. Dette kan altså vise til nogen af de udfordringer som opstår i måden man har struktureret den specialpædagogiske

hjælp, og som kan medføre en belastning for et godt samarbejde mellem specialpædagog og børnehaven.

Informanterne beskriver at de tror disse ovenstående udfordringer kommer af mangel på kompetence og kundskab. Nordahl (2018, s. 27) beskriver at indenfor forskning og aktuel debat i Norge og internationalt, så ses begrebet inkludering ofte på som et begreb som hører til indenfor specialpædagogikken. Dette kan medføre at man indenfor det almenpædagogiske netop anser dette som et specialpædagogisk ansvar, som kan medføre at man selv kan frasige sig et ansvar. Forskning viser at indenfor skolen ser man at lærere har positive holdninger til en inkludering, men at praksis afhænger dette af forskellige faktorer. Her vises det til at inkludering i praksis afhænger af hvor stort behov barnet har samt andre variabler hos barnet, og jo større behov skaber mindre positive holdninger og ville kræve for meget af lærerne og skolen at inkludere fuldt (Avramadis & Norwich, 2010, s. 1). Her kan det diskuteres om man spørger voksne i børnehaven om de er for eller imod inkludering, så kan man antage at de fleste vil sige at de er for. Samtidig kan ovenstående forskning vise til at der alligevel kan være forskellige meninger om hvordan og af hvem dette skal praktiseres. Om børnehaven i udgangspunktet støtter inkludering men anser dette til at være specialpædagogens ansvar, så kan man antage at dette kan påvirke samarbejdet om specialpædagogen ser det som et fælles ansvar. Haugen (2020, s. 1) har i sin forskning undersøgt hvorledes holdninger blandt studenter i børnehavelæreruddannelsen til børn med specielle behov ændrede sig undervejs. Forskningen viser at studenterne udvikler mere positive holdninger fra de starter studiet og frem til studiet afsluttes. Det fremhæves i forskningen at dette kan tyde på at uddannelse er vigtig for at danne sig positive holdninger, og for at fremme forståelse af både børn med behov for specialpædagogisk hjælp og inkludering for alle børn.

Når man skal opsummere dette afsnit og hvorledes samarbejde med børnehaven kan påvirke udførelsen af individuelle vedtagstimer, kan man sige at specialpædagogerne fremhæver den pædagogiske leders rolle og ansvar (som overordnet leder for de resterende voksne på afdelingen), og vigtigheden af at den pædagogiske leder er sig bevidst denne rolle og ansvar. Videre beskriver informanterne hvordan det at være ambulerende specialpædagog både kan være positivt ved at de i større grad kan opdage og ændre på systemniveau, samtidig som det at være ambulerende vil kræve større grad af samarbejde for at lykkes med dette.

Informanterne fremhæver også hvorledes børnehavens syn og kundskab påvirker samarbejdet og henviser til at høje forventninger til det arbejde de skal udføre, at de oplever ansvaret for

barnet «videregives» og en forventning om at specialpædagogen skal overtage samt «fikse» de udfordringer som ses hos barnet. Man kan da sige at ved mangel på samarbejde mellem børnehave og specialpædagog vil der være fare for opretholdelse af funktionshæmning, og et ekskluderende tilbud til barnet. Specialpædagogerne kan også risikere at der bliver skabt for stor differensiering, noget som kan virke både stigmatiserende og ekskluderende.

Opsummeret kan man sige at et godt samarbejde med børnehaven vil have positiv effekt på at barnet føler sig inkluderet, og barnet oplever et godt tilpasset tilbud. Her menes der et godt tilpasset tilbud, som både ivaretager et ordinært pædagogisk tilbud og et specialpædagogisk tilbud, og at det opleves som et samlet tilbud (Nilsen, 2016, s. 26).

5. Konklusion

Problemstillingen i denne opgave lyder som følgende: «Hvordan udfører specialpædagoger individuelle vedtagstimer i børnehaven set ud fra et inkluderingsperspektiv?». For at kunne besvare denne problemstilling blev der udarbejdet tre forskningsspørgsmål: 1) Hvilken forståelse har specialpædagoger af inkludering som begreb og hvordan kommer det til udtryk i egen praksis, 2) Oplever specialpædagoger udfordringer med inkludering i lys af egen praksis og 3) Påvirker samarbejdet med børnehaven udførelsen af individuelle vedtagstimer set ud fra et inkluderingsperspektiv. Forskning til opgaven tog udgangspunkt i et konstruktivistisk ståsted med kvalitativ metode. Det blev valgt interview som forskningsmetode, og det blev i alt interviewet 4 informanter til denne opgave, hvor data fra interview danner grundlag for fund og diskussion.

5.1 Opsummering og konklusion

Fund fra interview viser at informanterne beskriver en forståelse af begrebet inkludering som langt på vej er det samme, som er blevet præsenteret i teoridelen, men hvor det ligges størst vægt på fællesskab og deltagelse og mindre vægt på medvirkning og udbytte. Når det kommer til egen praksis viser fund, at når specialpædagogen og barnet er en del af hele børnegruppen så opleves dette som positivt, men ved mindre grupper eller en-til-en, så kan de møde manglende forståelse for denne organisering. Specialpædagogerne har en vigtig rolle for at barnets relationer og venskabsdannelse samt at skabe forståelse og respekt for mangfold, men at de oplever udfordringer knyttet til udvælgelsen af andre børn og at arbejde indenfor det kontinuum, som hedder inkludering og ekskludering. Når det omhandler samarbejdet med børnehaven så viser fund at samarbejde med børnehaven anses som vigtig for at skabe en inkluderende praksis. Pædagogisk leder må være sig sit ansvar bevidst for at kunne opnå at godt samarbejde. Det at være ambulerende specialpædagog kan både være positivt og negativt, ved at specialpædagogerne i større grad kan opdage og ændre på systemniveau, men at dette da kræver større grad af samarbejde med børnehaven for at kunne lykkes. Videre fremhæves det at manglende kundskab og kompetence hos børnehaven kan påvirke samarbejdet negativt. Specialpædagogerne oplever høje forventninger og at ansvaret for barnet «videregives» fra børnehaven samt en forventning om at specialpædagogen skal «fikse» udfordringen hos barnet, som muligvis kan føre til opretholdelse af funktionshæmning, stigmatisering og ekskludering.

Problemstillingen i denne opgave lyder: «Hvordan udfører specialpædagoger individuelle vedtagstimer i børnehaven set ud fra et inkluderingsperspektiv?», og fund i denne opgave viser at man møder mange forskellige dilemmaer i denne specialpædagogiske praksis. Specialpædagogerne møder både disse dilemmaer i egen praksis i de enkelte vedtagstimer men også i samarbejdet med børnehaven. Fund i denne opgave viser også hvorledes specialpædagogens udførelse af individuelle vedtagstimer og samarbejdet med børnehaven kan påvirke hinanden gensidigt, både i negativ og positiv retning. I rammeplanen for børnehaver beskrives det at alle børn må blive mødt på sine behov for omsorg, tryghed, tilhørighed og anerkendelse, samt være en del af og medvirke i fællesskabet (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 7). For at kunne opnå det vil et tilpasset tilbud være vigtig, som ivaretager både det specialpædagogiske tilbud samt det almen pædagogiske tilbud i et samlet tilbud (Nilsen, 2016, s. 26). Hvis børn som modtager specialpædagogisk hjælp skal opleve et samlet tilbud, så viser denne opgave at det kræver både specialpædagoger og børnehaver med høj grad af refleksionsevne over egen daglig praksis og samarbejde om denne praksis, samt øgt kundskab og kompetence om både børn med behov for specialpædagogisk hjælp, tilpasset tilbud og inkludering.

5.2 Implikationer for praksis og videre forskning

Hvis forskningen i denne opgaven skal overføres til praksis, vil det være relevant både at forholde sig til specialpædagogens arbejde med det enkelte barn men også samarbejdet med de voksne omkring barnet. Da specialpædagogen møder dilemmaer i sit arbejde set ud fra et inkluderingsperspektiv, kan man antage at et bedre samarbejde og dialog med andre voksne omkring barnet kan være med til bedre at kunne forholde sig til og ligge til rette for bedst mulig løsning på disse dilemmaer. Videre ønskes det også fremhævet kompetence hævnning på det specialpædagogiske fagfelt i børnehaver, som muligvis kan medføre bedre forståelse for specialpædagogens arbejde samt bedre grundlag for samarbejde mellem specialpædagog og børnehaver. Ved videre forskning kunne det være interessant at belyse samme tematik set ud fra et systemperspektiv. Her menes det at se det ud fra børnehavernes synspunkt, og hvordan de oplever inkludering af børn med behov for specialpædagogisk hjælp. Det fremhæves manglende kundskab og kompetence hos de voksne i børnehaven, videre forskning vil derfor også kunne forholde sig til hvilken kundskab og kompetence som mangler og hvordan dette kan opnåes. En begrænsning i denne opgave har været at forholde sig udelukkende til barnets vedtagstimer. Videre forskning vil derfor kunne være at se inkludering ud fra alle de timer

barnet opholder sig i børnehaven. Videre har det også været afgrænset fra at forholde sig til vejledning med de ansatte i børnehaven i denne opgave, og man kan antage at vejledning kan have stor betydning for samarbejdet med børnehaven. Videre forskning vil derfor kunne vægtligge vejledning mellem specialpædagog og børnehave.

Litteraturliste

Avramadis, E. & Norwich, B. (2010). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), s. 129-147.

<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/08856250210129056?needAccess=true&role=button>

Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64)*. Lovdata.

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>

Barne- og familiedepartementet. (1991, 8. januar). *FNs konvention om barnets rettigheter*.

Barne- og familiedepartementet.

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf?fbclid=IwAR3KOpPwlrHELtjuT1G_HdArcsXQR9W8w6dv5dyq_6tBXXNb7dzUACUIIF0

Befring, E. (2020). *Grunnbok i spesialpedagogikk* (2. udg.). Universitetsforlaget

Befring, E. & Næss, K. (2019). Innledning og sammenfatning. I E. Befring, K. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. udg., s. 23-48). Cappelen Damm Akademisk

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015). Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: En introduktion. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: en grundbog* (2. udg., s. 13-24). Hans Reitzels Forlag

Dalen, M. & Ogden, T. (2017). Spesialpedagogikk og spesialpedagogiske tiltak. I A. Rygvold & T. Ogden (Red.), *Innføring i spesialpedagogikk* (5. udg., s. 268-303). Gyldendal Akademisk

Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse. (2021, 20. april). *Spesialpedagog. Utdanning*. <https://utdanning.no/yrker/beskrivelse/spesialpedagog>

Draugsvoll, K. (2022). Spesialpedagogens sitt dilemma i «inkluderingsparadokset». *Spesialpedagogikk*, 22(02), s. 26-34

Fasting, R. & Breilid, N. (2020). PP-tjenesten som inkluderingsagent: retorikk eller handling? *Psykologi i kommunen*, 20(3), 1-15. <https://psykisk-kommune.no/pp-tjenesten-som-inkluderingsagent-retorikk-eller-handling/19.157>

- Groven, B. (2017). Organisering av spesialpedagogisk hjelp i barnehagen: ordninger, begrunnelser og dilemmaer. I E. Lyngseth & B. Mørland (Red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom* (1. udg., s. 73-91). Gyldendal Akademisk
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider* (1. udg.). Universitetsforlaget
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering* (1. udg.). Gyldendal Akademisk
- Haugen, V. (2020). Holdninger blant studenter i barnehagelærerutdanningen til barn med særskilte behov. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(4), s. 416-428.
<https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/issn.1504-2987/2020-04-08>
- Jacobsen, D. & Thorsvik, J. (2016). *Hvordan organisasjoner fungerer* (4. udg.). Fagbokforlaget
- Kolle, T. (2017). Styrernes betydning i samarbeid om inkludering. I A. Arnesen (Red.), *Inkludering: perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (1 udg., s. 161-183). Universitetsforlaget
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. udg.). Gyldendal Akademisk
- Lincoln, Y., Lynham, S. & Guba, E. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. I N. Denzin & Y. Lincoln (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research* (4. udg., s. 97-128). California: Sage
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Morken, I. (2016). Inkludering. I O. Kvamme, T. Kvernbekk & T. Strand (Red.), *Pedagogiske fenomener – en innføring* (1. udg., s. 165-176). Cappelen Damm Akademisk
- Mørland, B. (2008). TEMAHEFTE: om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen. Kunnskapsdepartementet.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/temahefte/om_barn_med_nedsatt_funksjonsevne_i_barnehagen.pdf
- Nes, K., Strømstad, M. & Skogen, K. (2004). *En spørreundersøkelse om inkludering i skolen* (Rapport nr. 3). Høgskolen i Hedmark. https://brage.inn.no/inn-xmloi/bitstream/handle/11250/133772/rapp03_2004.pdf?sequence=1&isAllowed=y

NESH (Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora). (2016, 16. december). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

Nilsen, V. (Red.). (2016). *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk

Nilsen, S. & Herlofsen, C. (2019). Spesialundervisningens tiltakskjede. I E. Befring, K. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. udg., s. 218-250). Cappelen Damm Akademisk

Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.

<https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/blogs.dir/215/files/2018/04/INKLUDERE-NDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>

NSD. (u.å). *NSD*. Hentet 19. april 2023 fra <https://www.nsd.no/index.html>

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Postholm, M. & Jacobsen, D. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning* (1. udg.). Cappelen Damm Akademisk

Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2017). Inclusion: Dimensions of Inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803-817.

<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>

Reis, H., Silva, A., Simões, B., Moreira, J., Dias, P. & Dixe, M. (2020). Preschool Children's Attitudes Towards Their Peers with Special Needs. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69:6, 1963-1973, DOI: [10.1080/1034912X.2020.1834079](https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1834079)

Sikt. (u.å). *Sikt*. Hentet 29. april 2023 fra <https://sikt.no/>

Solli, K. (2017). Inkludering i barnehagen i lys av forskning. I A. Arnesen (Red.), *Inkludering: perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (1 udg., s. 36-68). Universitetsforlaget

Statistisk sentralbyrå. (2023, 21. marts). *Barnehager: Barnehager*. Hentet 19. april 2023.

<https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/barnehager>

Tangaard, L. & Brinkmann, S. (2015). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tangaard (Red.), *Kvalitative metoder: en grundbog* (2. udg., s. 29-53). Hans Reitzels Forlag

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder: i praksis* (4. udg.). Gyldendal

Ulla, S. (2017). *Fagarbeideres arbeid med inkludering og helsefremming i barnehagen* [Masteropgave]. NTNU: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. UNESCO – unesdoc digital library.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427/PDF/098427eng.pdf.multi>

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

Utdanningsdirektoratet. (2017b, 29. marts). *Veilederen Spesialpedagogisk hjelp*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialpedagogisk-hjelp/Spesialpedagogisk-hjelp/>

Utdanningsdirektoratet. (2022, 17. februar). *Fakta om barnehager 2021: spesialpedagogisk hjelp*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/analyser/fakta-om-barnehager/spesialpedagogisk-hjelp/>

Wormnæs, O. (1987). *Vitenskapsfilosofi* (2. utg.). Gyldendal. [Optrykk Kopinor 2011]

Åmot, I. (2015). Realisering av rett til medvirkning og rett til spesialpedagogisk hjelp: Muligheter, begrensninger og dilemmaer diskutert i lys av eksempler fra praksiser i norske barnehager. *Barn* 33(2), 1-15.
<https://tidsskriftetbarn.no/index.php/barn/article/view/4854/7499>

Åmot, I. & Bjerklund, M. (2018). Barnehagelærerens rolle i det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen. *Første steg*, 2018(4), s. 54-56

Åmot, I. & Mørland, B. (2017). *Barns rett til spesialpedagogisk hjelp i barnehagen*. Midt norsk debatt. Hentet fra:
<https://www.midtnorskdebatt.no/meninger/kronikker/2017/08/28/Barns-rett-til-spesialpedagogisk-hjelp-i-barnehagen-15186118.ece>

Åmot, I. & Ytterhus, B. (2019). Spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. I E. Befring, K. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. udg., s. 589-614). Cappelen Damm Akademisk

Vedlæg 1: Interviewguide

Oppstarts spørsmål

Hvilken utdanning har du?

Hvilken erfaring og bakgrunn har du?

Jobber du som ambulerende spesialpedagog? Har du faste barnehager du jobber i?

Jobber du med en bestemt type utfordring/vanske eller jobber du med ulike typer utfordringer/vansker?

Kan du fortelle om en typisk arbeidsdag?

Inkludering som begrep

Når jeg sier ordet *inkludering*, hva tenker du da på?

Hva tror du inkludering betyr for et barn som mottar spesialpedagogisk hjelp?

Hvordan opplever du forholdet mellom det almenpedagogiske tilbud og spesialpedagogisk hjelp?

Opplever du at det er en «bestemt type utfordringer» som barnehagen finner det lettere å inkludere enn andre?

Hvordan opplever du at jobbe med individuelle spesialpedagogiske mål sett i forhold til inkludering, fordeler og ulemper?

Fellesskap

Når jeg sier ordet *fellesskap*, hva tenker du da på?

Hva vil det si å være en del av et fellesskap? Hva skal til for at kunne være en del av et fellesskap?

Tenker du at det å være en del av et fellesskap handler om den fysiske plassering eller en indre følelse av å høre til?

Hva tenker du er din rolle i forhold til at barn som får spesialpedagogisk hjelp er en del av fellesskapet? Både når du er med barnet, men også når du ikke er tilstede?

Tenker du over hvordan du utfører den spesialpedagogiske hjelp i forhold til det å være en del av fellesskapet?

Opplever du dilemmaer eller utfordringer når du både skal fokusere på barnets individuelle mål samtidig som du må ha fokus på at barnet er en del av fellesskap?

Når et barn får spesialpedagogisk hjelp, opplever du at det kan skape en barriere for at barnet er inkludert i fellesskapet? Hvis ja/nej, hvordan?

Deltakelse

Når jeg sier ordet *deltakelse*, hva tenker du da på?

Tenker du at deltakelse i fellesskapet er viktig for barn som mottar spesialpedagogisk hjelp?

Hvordan kan du som spesialpedagog hjelpe barnet til å være et aktivt og deltakende medlem i fellesskapet?

Bruker du de andre barna i gruppen når du utfører spesialpedagogisk hjelp og hvordan?

Fordeler og ulemper?

Hvordan skaper og bruker du din relasjon til barnet du jobber med? Til andre barn?

Opplever du at ha stor nok kjennskap til personale og de andre barna i gruppen til å kunne organisere og utføre hjelpen på en god måte? F.eks. hvilke barn som skal være med i gruppe?

Bruker du lek i måten du utfører spesialpedagogisk hjelp? Hvis ja, hvordan?

Opplever du at det er forskjell på spesialpedagogisk lek og almenpedagogisk lek?

Hvilken rolle tror du at du har i forhold til at barnets vennskap og relasjon til andre barn?

Medvirkning

Når jeg sier ordet *medvirkning*, hva tenker du da på?

Hvordan lader du barn du jobber med få uttrykke sine følelser, behov, ønsker osv.?

Når du skal utføre spesialpedagogisk hjelp, forbereder du timene i forkant eller tar du det som det kommer? Hvordan påvirker barnets medvirkning den plan du har?

Opplever du det som let eller vanskelig å la barnet medvirke, når de individuelle målene skal følges?

Med tanke på å organisere timene – tenker du mest på barnets ønske eller er det andre ting som spiller mere inn?

Utbytte

Når jeg sier ordet *utbytte*, hva tenker du da på?

Fokuserer du mest på å oppnå barnets individuelle mål eller andre ting som vektlegges mer?

Hvordan opplever du din egen rolle i forhold til barnet, opplever du deg som en støtte eller er det ganger hvor du opplever å ha negativ effekt og være «i veien» for barnets utbytte?

Samarbeide

Hvordan opplever du samarbeidet med personalet?

Hvilken betydning tenker du at samarbeide har for inkludering?

Hvordan opplever du din rolle når du jobber i barnehage – føler du deg som en av de andre voksne, eller jobber du mere for deg selv?

Opplever du at din kunnskap og kompetanse blir overført til personalet, og bruker det når du ikke er til stede eller når en sak avsluttes?

Opplever du praktiske hindringer så som tilgjengelige rom, ansatte, tid og økonomi?

Mener du det er en fordel eller ulempe (eller begge) å jobbe som ambulerende spesialpedagog istedenfor å jobbe fast i én barnehage? Hvorfor?

Opplever du at barnehagene er klar over og har forståelse for ditt oppdrag?

Hva forventer barnehagene av deg? Hva forventer du av barnehagene?

Hvilke holdninger møter du til spesialpedagogisk hjelp og den jobben du skal utføre?

Avslutning

Er det noe du har lyst å tilføye, eller endre på noe du har sagt i intervjuet?

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Organisering og utførelse av individuelle spesialpedagogiske mål i barnehagen»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt, som handler om barn i barnehage som har enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp, og hvor formålet vil være å undersøke hvordan de som gir denne hjelpen organiserer og utfører denne hjelpen. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Det ønskes undersøkt hvordan de som er ansvarlig for å gi spesialpedagogisk hjelp forholder seg til og jobber med å organisere og utfører individuelle spesialpedagogiske mål med barn som har enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Det vil bli forsket på forskningsspørsmål, som handler om informantens forståelse av og egne erfaringer med inkludering, samarbeide med andre voksne rundt barnet, fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte av den spesialpedagogiske hjelpen. Forskningsprosjektet skal bli til en masteroppgave, og forskningen utføres av studenten bak masteroppgaven.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder, Fakultet for humaniora og pedagogikk, er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Til forskningsprosjektet ønskes det intervju av de som er ansvarlig for å gi spesialpedagogisk hjelp til barn med enkeltvedtak i barnehage, og som har direkte timer med disse barn. Det ønskes at informantene er kommunalt ansatt. Til forskningsprosjektet vil det være mellom 4-5 informanter, som skal delta. Du får henvendelse til å delta i prosjektet, da du oppfyller kriteriene for forskningsprosjektet. Du har blitt kontaktet direkte av studenten, og det er frivillig å delta i prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i forskningsprosjektet vil det innebære å delta i et intervju. Det vil ta ca. 1 time. Under intervjuet vil du bli stillet spørsmål om forskningsprosjektets tema, samt bakgrunnsinformasjoner om arbeidserfaring og utdanning. Intervjuet vil bli tatt opp på opptaker, transkribert og brukt i masteroppgave. Det vil være studenten som utfører intervjuet.

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 studenten oppbevarer og bruker dine opplysninger

Studenten vil bruke opplysningene om deg til formålene det har blitt fortalt om i dette skrivet. Studenten behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er studenten selv som oppbevarer lydopptak og transkribert intervju. Veileder har ikke tilgang på dette, men kan komme med innspill når deler fra intervju overføres til masteroppgaven.
- Opplysninger som for eksempel navn, telefonnummer og epost vil bli oppbevart fysisk atskilt fra lydopptak, for å sikre anonymitet. Når intervju blir transkribert vil alle personopplysninger som kommer frem av lydopptaket bli fjernet. Opplysninger fra bakgrunnsinformasjon om arbeidserfaring og utdanning, vil bli mest mulig anonymisert, så du kan bevare din anonymitet tross bakgrunnsopplysninger.
- Du vil være anonym i selve masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 30. juni 2023. Etter godkjent oppgave vil alle personopplysninger og lydopptak bli slettet.

Hva gir studenten rett til å behandle personopplysninger om deg?

Studenten behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder, Fakultet for humaniora og pedagogikk, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

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.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Agder, Fakultet for humaniora og pedagogikk, ved veileder Camilla Herlofsen tlf. 38141711 og student Helle Kold tlf. 46515214
- Vårt personvernombud: Ina Danielsen tlf. 38142140, Universitetet i Agder

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Camilla Herlofsen (veileder)

Helle Kold (student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Organisering og utførelse av individuelle spesialpedagogiske mål i barnehagen*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til oppgaven er godkjent.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vurdering av behandling av personopplysninger

11.03.2021

Referansenummer

276186

Vurderingstype

Standard

Dato

11.03.2021

Prosjektittel

Organisering og utførelse av spesialpedagogisk arbeid i barnehagen

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for humaniora og pedagogikk / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig

Camilla Herlofsen

Student

Helle Rægaard Kold

Prosjektperiode

01.06.2021 - 31.12.2021

Kategorier personopplysninger

- Alminnelige

Lovlig grunnlag

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.12.2021.

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 11.03.2021 samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» øverst til venstre i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Dersom invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fulle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2021.

TAUSHETSPLIKT Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere enkeltbarn.

LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles,

må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet! Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vurdering av behandling av personopplysninger

05.01.2023

Referansenummer

276186

Vurderingstype

Standard

Dato

05.01.2023

Prosjekttittel

Organisering og utførelse av spesialpedagogisk arbeid i barnehagen

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for humaniora og pedagogikk / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig

Camilla Herlofsen

Student

Helle Rægaard Kold

Prosjektperiode

01.06.2021 - 30.06.2023

Kategorier personopplysninger

- Almennelige

Lovlig grunnlag

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2023.

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringen i prosjektsluttdato. Vi har nå registrert 30.06.2023 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger. Deltakerne er informert om utvidelsen i prosjektperiode. Vi vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til videre med prosjektet!