



(Sam)arbeid for sosial inkludering

En kvalitativ studie om samarbeidet mellom barnehagelærere og spesialpedagoger med sosial inkludering av barn med særlige behov i barnehagen

Stefka Taneva

Veileder
Janaina Hartveit Lie

Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som en del av denne utdanningen. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.

Universitetet i Agder
Vår 2022
Fakultet for humaniora og pedagogikk
Institutt for pedagogikk

Forord

To spennende og lærerike år på masterprogrammet spesialpedagogikk er snart over. Det har ikke vært enkelt å skrive en masteroppgave, men jeg vil heller tenke på alle de gode minnene jeg har fått gjennom den krevende prosessen.

I den forbindelse ønsker jeg å takke først og fremst informantene som deltok i denne studien. Uten dere, uten deres engasjement, erfaringer og synspunkter hadde det ikke blitt noen masteroppgave. Dere satte av tid til å hjelpe meg i en travel barnehagehverdag midt i Covid-19 pandemien. Jeg setter stor pris på det, og ønsker av hele mitt hjerte at det finnes mange barnehagelærere og spesialpedagoger som dere i våre barnehager.

Janaina Hartveit Lie, min veileder, mentor og forbilde, ord kan ikke beskrive hvor takknemlig jeg er for alt du har gjort for meg! Du har vært en uvurderlig støtte gjennom hele prosessen. Jeg ønsker å takke deg for hver eneste konstruktiv tilbakemelding og kommentar, gode tips og forslag, oppmuntrende ord, ditt engasjement og tålmodighet. Det var en sann glede og ære å ha deg som veileder som har så mye kunnskap og kompetanse.

Jeg vil også takke medstudent Sigrid Åselle Byklum. Takk at du var alltid i nærheten når jeg trengte deg. Du var en av de få rundt meg som virkelig kunne forstå hva jeg gikk gjennom. Takk for tilbakemeldinger, gode faglige diskusjoner, kritiske spørsmål og at du passet på at jeg hadde det bra og morsomt. Du er egentlig ikke bare en medstudent, du er blitt en av mine nærmeste.

Jeg ønsker å takke mine foreldre at de lærte meg å ha troen på meg selv, jobbe hardt, ha store drømmer og aldri gi opp. Mamma, takk at du lærte meg å være fornuftig og tålmodig. Pappa, takk at du lærte meg å finne ekte glede i de små tingene i livet. Jeg håper at dere er stolte av meg. Mamma og pappa, takk for alt dere har gjort for meg!

Tusen hjertelig takk til min fantastiske familie og flotte venner for støtte, oppmuntring og fine stunder fylt med latter og glede!

Kristiansand, mai 2022

Stefka Taneva

Masterstudent ved Universitetet i Agder

Sammendrag

Formålet med studien er å utvikle kunnskap om det tverrfaglige samarbeidet mellom barnehagelærere og spesialpedagoger med sosial inkludering av barn med særlige behov i barnehagen. Betydningen av sosial inkludering begrunnes i internasjonale konvensjoner som Norge har sluttet seg til, samt føringer i rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017) og barnehageloven (2005). Alle barn skal læres opp til å sosialiseres i et fellesskap som skal omhandle og ivareta mangfoldet ut fra barnets egne forutsetninger og bakgrunn (United Nations, Educational, Scientific and Cultural Organization, 1994). Barn som mottar spesialpedagogisk hjelp, skal også inkluderes i det ordinære tilbudet i barnehagen. De skal delta i barnegruppen på lik linje med andre barn (Barnehageloven, 2005, § 31; Meld. St. 19 (2015-2016)). På bakgrunn av dette ønsker Regjeringen å bygge et lag rundt barn som mottar spesialpedagogisk hjelp (Meld. St. 6 (2019-2020)). Dette kan sees i lys av den utviklingsøkologiske modellen (Bronfenbrenner, 1979) som danner en del av det teoretiske grunnlaget i denne studien. Regjeringen ønsker også å styrke samarbeidet mellom ulike aktører som barnehagelærere og spesialpedagoger for å kunne gi et tilbud av høy kvalitet (Meld. St. 6 (2019-2020)).

Studien har følgende problemstilling: *Hvordan samarbeider barnehagelærere og spesialpedagoger med sosial inkludering av barn med særlige behov i barnehagen?* For å besvare denne, ble det gjennomført seks individuelle, kvalitative forskningsintervjuer med tre barnehagelærere og tre spesialpedagoger. På bakgrunn av studiens tema og formål, danner en hermeneutisk tilnærming utgangspunktet for dataanalysen, mens en tematisk analyse utgjør selve prosessen med å analysere innsamlet data (Braun & Clarke, 2006; Kvale & Brinkmann, 2015).

Samlet sett vitner funnene om at en avklaring av forventninger, god kommunikasjon og bevissthet rundt potensielle utfordringer er sentrale aspekter ved det tverrfaglige samarbeidet. I studien kommer det frem at informantenes forståelse av begrepet sosial inkludering er nært knyttet til informantenes barnesyn, holdninger, kompetanse og arbeidsmåter. Forståelsen av begrepet sosial inkludering danner grunnlaget for organisering av den spesialpedagogiske hjelpen, samt valg av ulike tiltak for å oppnå sosial inkludering. Det fremkommer i studiens funn ulike utfordringer som barnehagelærere og spesialpedagoger bør ta hensyn til for å lykkes med den sosiale inkluderingen av barn med særlige behov.

Summary

The aim of the present study is to explore how the collaboration between kindergarten teachers and special educators can enable the social inclusion of children who receive special educational assistance in kindergartens. The importance of social inclusion is emphasised in international conventions to which Norway has acceded, as well as in guidelines in the Framework Plan for Kindergartens (The Ministry of Education and Research, 2017) and the Act on Day Care Institutions (2005). All children must be socialized in a diverse community, and the socialization must be based on the child's condition and background (United Nations, Educational, Scientific and Cultural Organization, 1994). For this reason, children who receive special educational assistance must also have equal access to the kindergarten's ordinary programme (The Act on Day Care Institutions, 2005, § 31; Meld. St. 19 (2015-2016)). Based on this reason, the government plans to build a team of kindergarten teachers and special educators around children who receive special educational assistance (Meld. St 6 (2019-2020)). This plan can be seen in the light of the developmental ecological model (Bronfenbrenner, 1979) which forms part of the theoretical basis of this study, to provide a high-quality educational programme in the kindergarten (Meld. St. 6 (2019-2020)).

This study investigates the following question: how do kindergarten teachers and special educators collaborate for the social inclusion of children with special educational needs and disabilities? To answer this question, six qualitative research interviews were conducted individually with three kindergarten teachers and three special educators. Based on the study's theme and purpose, a hermeneutic approach forms the basis of the data analysis, while a thematic analysis constitutes the very process of analyzing collected data (Braun & Clarke, 2006; Kvale & Brinkmann, 2015).

The overall conclusion of the study indicates that a clarification of expectations, open communication and awareness of potential challenges are key aspects of a successful collaboration for social inclusion. The study shows that the informants' understanding of social inclusion is closely linked to their attitudes, competence, working methods and perspectives on children. An understanding of social inclusion forms the basis for organising special educational assistance, as well as the choice of various procedures to achieve social inclusion. The study's findings reveal various challenges that kindergarten teachers and special educators should consider in order to successfully facilitate the social inclusion of children with special educational needs.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	1
1.1 Studiens formål og problemstilling	2
1.2 Forskningsgjennomgang.....	2
1.3 Begrepsavklaring	4
1.4 Oppgavens oppbygning	5
2. Teoretisk referanseramme	5
2.1 Sosial inkludering	6
2.1.1 Sosiale vansker.....	8
2.2 Systemteori	9
2.2.1 Det utviklingsøkologiske perspektivet.....	9
2.2.2 Mestringsmodellen.....	11
2.3 Tverrfaglig samarbeid.....	11
2.3.1 Samarbeidets forutsetninger.....	12
3. Forskningsmetodisk tilnærming	15
3.1 Vitenskapelig ståsted	16
3.2 Valg av metode	17
3.3 Det semistrukturerte intervjuet	17
3.4 Utvalget	18
3.4.1 Rekruttering	19
3.5 Forberedelse og gjennomføring av intervju.....	20
3.5.1 Intervjuguide	20
3.5.2 Pilotintervju.....	21
3.5.3 Gjennomføring av intervjuene	21
3.6 Transkribering av intervjuene.....	22
3.7 Analytisk tilnærming	23
3.8 Forskningsetiske vurderinger	26

3.9 Forskerrollen.....	28
3.10 Kvalitetssikring av studien	29
4. Funn.....	31
4.1 Tverrfaglig samarbeid.....	31
4.1.1 Rolleforventninger	31
4.1.2 Kommunikasjon	33
4.1.3 utfordringer	35
4.2 Sosial inkludering	37
4.2.1 Forståelse av begrepet sosial inkludering	37
4.2.2 Arbeidsmåter.....	39
4.2.3 utfordringer	40
5. Diskusjon.....	42
5.1 Tverrfaglig samarbeid.....	42
5.1.1 Rolleforventninger	43
5.1.2 Kommunikasjon	44
5.1.3 utfordringer	45
5.2 Sosial inkludering	46
5.2.1 Forståelse av begrepet sosial inkludering	46
5.2.2 Arbeidsmåter.....	48
5.2.3 utfordringer	50
6. Avslutning	52
6.1 Studiens begrensninger og styrker.....	53
6.2 Fremtidig forskning	54
Referanseliste	56
Vedlegg 1: NSD-godkjenning.....	62
Vedlegg 2: Informasjonsskriv til barnehagelærere og spesialpedagoger.....	64
Vedlegg 3: Intervjuguide- barnehagelærere.....	67

Vedlegg 4: Intervjuguide- spesialpedagoger..... 70

1. Innledning

Tall fra Statistisk sentralbyrå (2021) viser at 92,8 % av alle barn i alderen mellom ett og fem år i Norge går i barnehage, året før var det 91,7 %. Dette innebærer at nesten alle barn går i barnehage. I Norge er det ikke obligatorisk å gå i barnehagen, med det anses for å være det første trinnet i utdanningsforløpet. *Framtidens barnehage* (Meld. St. 24 (2012–2013), s. 9) understreker at barnehagen både er en barndomsarena og et første frivillig trinn i utdanningen. Det kan ses i sammenheng med at i 2005 ble ansvaret for barnehagene flyttet fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet (Nordahl et al., 2018). Dette kan forstås som at barnehagen er en viktig og dominerende arena i barns liv, samt har en unik mulighet til å forebygge, oppdage behov og iverksette tiltak for barn som trenger særskilt oppfølging (Cameron et al., 2014; Gotvassli, 2020; Meld. St. 41 (2008–2009), s. 11). Det følger av barnehageloven (2005, § 2) at barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet som ivaretar barnas behov for lek som grunnlag for allsidig utvikling. Alle barn skal få delta aktivt i et inkluderende fellesskap understrekes i barnehageloven (2005, § 1) og *Kvalitet i barnehagen* (Meld. St. 41 (2008–2009), s. 6). Dessuten blir det fremhevet at barnehagen skal inkludere alle barn, uavhengig av sosial bakgrunn og funksjonsnivå, og har et særlig ansvar for å sikre god og tidlig hjelp til barn som har særlige behov. Barnehagen skal bidra til at alle barn som går i barnehage får en god barndom preget av trivsel, vennskap og lek, samt være en forberedelse til aktiv deltakelse i samfunnet og bidrar til å legge grunnlaget for et godt liv (Meld. St. 41 (2008–2009), s. 16; Kunnskapsdepartementet, 2017).

Ifølge rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017) skal barnehagen tilpasse og tilrettelegge det allmennpedagogiske tilbudet for barn som trenger ekstra hjelp og støtte etter barns behov og forutsetninger. Videre påpekes det at barnehagen skal sørge for den sosiale, pedagogiske og/eller fysiske tilretteleggingen som er nødvendig for å gi barnet et inkluderende og likeverdig tilbud. Dersom det er grunn til å tro at barnets behov ikke kan dekkes innenfor det allmennpedagogiske tilbudet, skal det kreves en sakkyndig vurdering av om barnet har behov for spesialpedagogisk hjelp (Kunnskapsdepartementet, 2017). For noen barn vil det være aktuelt at personalet arbeider særlig målrettet og systematisk, over kortere eller lengre perioder, med å inkludere barnet i fellesskapet. Slik innsats kan ytes som spesialpedagogisk hjelp (Nordahl et al., 2018).

Barn under opplæringspliktig alder har rett til spesialpedagogisk hjelp dersom de har særlige behov for det, og det stilles ingen krav om at barnet må ha en diagnose. Formålet med

spesialpedagogisk hjelp er å gi barn tidlig hjelp og støtte i deres utvikling og læring. Barn som har rett til spesialpedagogisk hjelp, skal også inkluderes i det ordinære tilbudet i barnehagen. De skal delta i barnegruppen på lik linje med andre barn samtidig kan den spesialpedagogiske hjelpen gis til barnet individuelt eller i mindre gruppe (Barnehageloven, 2005, § 31; Meld. St. 19 (2015-2016), s. 55).

1.1 Studiens formål og problemstilling

En gjennomgang av lovverket, litteraturen og tidligere forskning tyder på behov for mer forskning på det feltet. Formålet med denne studien er å utvikle kunnskap og skape mer bevissthet rundt det tverrfaglige samarbeidet mellom barnehagelærere og spesialpedagoger for sosial inkludering av barn som har særlige behov i barnehagen. Studien vil rette oppmerksomheten mot et område innen barnehageforskning som tilsynelatende virker lite belyst. I forlengelsen av dette formålet stilles følgende problemstilling:

Hvordan samarbeider barnehagelærere og spesialpedagoger med sosial inkludering av barn med særlige behov i barnehagen?

I *Tid for lek og læring- Bedre innhold i barnehagen* (Meld. St. 19 (2015-2016), s. 12) understrekes det at barnehagen skal bidra til en god barndom og legge grunnlaget for videre utvikling og læring. Betydningen av barnehagen for barns utvikling og læring er godt dokumentert i både norsk og internasjonal forskning, likevel er det noen områder innen barnehageforskning som bør belyses mer tydelig og detaljert. Et slikt område er det tverrfaglige samarbeidet mellom barnehagelærere og spesialpedagoger. Det samarbeidet kan gi resultat i form av et barnehagetilbud av god kvalitet som styrker de mest sårbare barn både på kort og lang sikt (Meld. St. 19 (2015-2016), s. 12-15).

1.2 Forskningsgjennomgang

I 2018 fikk 8800 barn spesialpedagogisk hjelp og støtte i barnehagen, noe som tilsvarer tre prosent av alle barn i norske barnehager. Antall barnehagebarn som får spesialpedagogisk hjelp har økt jevnt de siste fem årene (Meld. St. 6 (2019–2020), s. 43; Meld. St. 19 (2015-2016), s. 56). En rekke undersøkelser viser at det er stor variasjon mellom barnehagene og kvaliteten på tilbudet, det gjelder både struktur og innhold (Jortveit & Kovač, 2021; Nordahl et al., 2018; Rambøll, 2011). Nordahl et al. (2018) fremhever at barnehagens utfordringer er

først og fremst knyttet til variasjon i kvaliteten på barnehagetilbudet, og særlig til de voksnes kompetanse og evne til å se barnets behov, samt sette i verk egnede tiltak. Resultater fra en undersøkelse om spesialpedagogisk hjelp i barnehager viser blant annet at noen av de viktigste faktorene for å sikre et godt og effektivt tilbud er antall ansatte med god kompetanse og et godt tverrfaglig samarbeid (Rambøll, 2011). Jortveit og Kovač (2021) hevder at det er lite forskning som omhandler et godt fungerende tverrfaglig samarbeid mellom allmenn- og spesialpedagoger.

I en gjennomgang av tidligere forskning kommer det frem at det er en rekke utfordringer knyttet til det tverrfaglige samarbeidet (Bruster, 2014; Daniels, 2017). I disse studiene viser resultatene blant annet at pedagoger og spesialpedagoger har ulike oppfatninger av inkluderingsbegrepet, samt at samarbeidet er begrenset og/eller uformelt. I denne sammenhengen presiserer Jortveit og Kovač (2021) at det er enda viktigere å identifisere godt fungerende praksiser og prosesser i det tverrfaglige samarbeidet, fordi dette kan ha overførbarhetsverdi til andre lignende utdanningskontekster i form av anbefalinger og veiledning. Med utgangspunkt i denne studiens tema, er utdanningskonteksten barnehagen. Resultater i en studie om tverrfaglig samarbeid viser at pedagoger og spesialpedagoger som er villige til å komme nærmere på hverandres faglige roller og praksis, er bedre rustet til å lykkes i samarbeidet (Jortveit & Kovač, 2021).

Imidlertid fremkommer det ikke av lovverket at det stilles spesifikke krav til kompetanse for å kunne gi spesialpedagogisk hjelp. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2017) kan dette forstås slik at spesialpedagogisk hjelp i utgangspunktet bør gis av en person med formell pedagogisk kompetanse, men det er ikke et krav. Det fører til at spesialpedagogisk hjelp blir organisert på forskjellige måter i hver barnehage. Dermed blir det tverrfaglige samarbeidet organisert på forskjellige måter (Utdanningsdirektoratet, 2017). Nordahl et al. (2018) legger frem at spesialpedagogisk hjelp organiseres hovedsakelig på to ulike måter i kommunene. I ca. 70 % av kommunene er spesialpedagoger tilsatt direkte i den enkelte barnehage, og i ca. 30 % er de tilsatt i ressurscenter med timer i ulike barnehager. Videre påpeker forfatterne at en organisering der spesialpedagogen ikke er ansatt i barnehagen kan være en utfordring når det gjelder inkludering av barn som mottar spesialpedagogisk hjelp. På bakgrunn av dette ønsker Regjeringen å styrke regelverket om spesialpedagogisk hjelp i barnehagen (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 11).

I skrivende stund eksisterer det, til min kjennskap, lite forskning som i sin helhet belyser direkte det tverrfaglige samarbeidet mellom barnehagelærere og spesialpedagoger for sosial

inkludering av barn som har særlige behov i norske barnehager. Samlet sett vitner dette om at det er et markant behov for forskning på feltet. Denne studien tar sikte på å bidra med kunnskap om et viktig forskningsfelt.

1.3 Begrepsavklaring

I fortsettelsen blir det redegjort for begreper som fremgår i problemstillingen.

Samarbeidet mellom barnehagelærere og spesialpedagoger blir omtalt som tverrfaglig. Tverrfaglig samarbeid defineres som flere yrkesgrupper med ulik fagkompetanse som arbeider sammen på tvers med å løse oppgaver for å nå felles mål (Glavin & Erdal, 2018). Samarbeid mellom forskjellige yrker kan også beskrives som prosesser for kommunikasjon og beslutningstaking som gjør at individuell og delt kunnskap kan gi synergistisk innflytelse (Suter et al., 2009).

Barnehagelærer er den profesjonen som utdannes spesielt for å kunne ivareta barnehagens oppgaver. Barnehagelæreren skal veilede og sørge for at barnehageloven og rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver oppfylles gjennom det pedagogiske arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Hennem og Østrem (2016) understreker at barnehagelærere fungerer som bindeleddet mellom barnehagens samfunnsmandat og barna og deres foresatte.

Spesialpedagog ikke er en beskyttet tittel (NOU 2019: 23). Det fremkommer ikke i bestemmelsene at det stilles særskilte kompetansekrav til hvem som skal gi den spesialpedagogiske hjelpen (Barnehageloven 2005, § 19e). Utdanningsdirektoratet (2017) legger frem at bestemmelsene bør forstås slik at spesialpedagogisk hjelp i utgangspunktet bør gis av en person med formell pedagogisk kompetanse. I denne studien benyttes benevnelsen spesialpedagog om fagpersoner som er ansatt som spesialpedagog i barnehage eller en annen institusjon.

Ifølge rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver skal barn som mottar spesialpedagogisk hjelp inkluderes i barnegruppen og i det allmennpedagogiske tilbudet. Videre står det at inkludering handler om tilrettelegging for sosial deltakelse og tilhørighet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Norwich (2014) definerer *sosial inkludering* som deltakelse, og Solli (2010) poengterer at et inkluderende fellesskap defineres ved hjelp av begrepene tilhørighet og deltakelse i forhold til omsorg, lek og læring.

I *særlige behov* ligger det et krav om at barnet må ha et behov som skiller seg fra eller er mer omfattende enn det behovet barn på samme alderen har. For eksempel om barnet utvikler seg senere eller annerledes enn det som er forventet og typisk for alderen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Nordahl et al. (2018) presiserer at særlig og særskilt behov i denne sammenheng betyr det samme. Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver fremhever at hvis barnets behov ikke kan dekkes innenfor det allmennpedagogiske tilbudet, skal barnehagen opplyse foreldrene om retten til å kreve en sakkyndig vurdering av om barnet har behov for spesialpedagogisk hjelp (Kunnskapsdepartementet, 2017). Barn under opplæringspliktig alder har rett til spesialpedagogisk hjelp dersom de har særlige behov for det. Formålet med spesialpedagogisk hjelp er å gi barn tidlig hjelp og støtte i utvikling og læring av for eksempel språklige og sosiale ferdigheter. Spesialpedagogisk hjelp kan gis barnet individuelt eller i gruppe (Barnehageloven, 2005, § 19a).

1.4 Oppgavens oppbygning

Denne oppgaven inneholder seks kapitler. I kapittel 1 presenteres tidligere forskning og aktualitet, begrunnelse for valg av tema, studiens formål og problemstilling. Dette kapitlet avrundes med en begrepsavklaring. I kapittel 2 redegjøres det for studiens teoretiske rammeverk. De teoretiske perspektivene som blir valg for å belyse problemstillingen er: 1) sosial inkludering av barn som har særlige behov, 2) Det systemteoretiske perspektivet og 3) tverrfaglig samarbeid mellom barnehagelærer og spesialpedagog. Kapittel 3 er en gjennomgang av studiens forskningsmetodiske tilnærming. I dette kapitlet presenteres, beskrives og begrunnes ulike valg som blir foretatt under forskningsprosessen. Dette omfatter blant annet forskningsmetode for datainnsamling, forskningsetiske vurderinger og dataanalyse. Kapittel 4 består av presentasjon av studiens funn. I kapittel 5 diskuteres studiens hovedfunn opp mot det teoretiske rammeverket. I kapittel 6 blir studiens problemstilling besvart. De siste delene av oppgaven består av litteraturliste og vedlegg.

2. Teoretisk referanseramme

I det kapitlet redegjøres for den teoretiske referanserammen som ligger til grunn for studien. Teorien vender fokuset mot tre hovedtemaer som tar utgangspunkt i studiens tema og

problemstilling. Det første temaet omhandler begrepet og prinsippet om sosial inkludering i den norske barnehagen. Det redegjøres for sosiale vansker fordi de betraktes som en utfordring knyttet til sosial inkludering av barn som har særlige behov. Deretter presenteres et systemteoretisk perspektiv på barns utvikling med utgangspunkt i den utviklingsøkologiske modellen (Bronfenbrenner, 1979) og mestringsmodellen (Kloep & Hendry, 2003). Avslutningsvis presenteres det tverrfaglige samarbeidet mellom barnehagelærer og spesialpedagog, samt forutsetninger for et vellykket samarbeid.

2.1 Sosial inkludering

Inkludering er et mangetydig og komplekst begrep som kan forstås og forklares på flere ulike måter, men handler i det vesentlige om tilhørighet og deltakelse (Arnesen, 2017; Solli, 2010). Det bør fremmes en distinksjon mellom begrepene *integrering* og *inkludering*, og at begrepene samlet sett utgjør en kontinuitet i utviklingen av rettigheter, sosial rettferdighet og solidaritet med hensyn til sårbare og marginaliserte grupper opp gjennom historien (Arnesen, 2017; Korsvold, 2011). Det har skjedd et fokusskifte innen barnehageforskning og barnehagepolitikk som har ført fra integrering til inkludering av barn som har særlige behov. Integreringsbegrepet setter søkelyset mot barn som har særlige behov som skal inn i fellesskapet, mens inkluderingsbegrepet retter seg i større grad mot hvordan selve miljøet eller fellesskapet av barn og voksne i barnehagen fungerer sammen (Korsvold, 2011).

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017) understreker at alle barnehager i Norge skal bygge på verdigrunnlaget som er fastsatt i barnehageloven (2005) og internasjonale konvensjoner som Norge har sluttet seg til. I 1994 underskrev Norge Salamancaerklæringen og forpliktet seg til å vektlegge inkludering av barn som har særlige behov i det ordinære utdanningssystemet. Barn skal læres opp til å sosialiseres i et fellesskap som skal omhandle og ivareta mangfoldet ut fra barnets egne forutsetninger og bakgrunn (United Nations, Educational, Scientific and Cultural Organization, 1994). Salamancaerklæringens definisjon på inkludering er:

[...] a process of addressing and responding to the diversity of needs of all children, youth and adults through increasing participation in learning, cultures and communities, and reducing and eliminating exclusion within and from education. It involves changes and modifications in content, approaches, structures and strategies, with a common vision that covers all children of the appropriate age range and a

conviction that it is the responsibility of the regular system to educate all children.
(United Nations, Educational, Scientific and Cultural Organization, 1994, s. 8)

Internasjonale og nasjonale politiske dokumenter og forskningslitteratur påpeker at det er ulike perspektiver på inkludering, blant annet inkludering som politisk prinsipp, læring, normalisering, deltakelse, fellesskap og tilhørighet (Arnesen, 2017). Solli (2010, s. 39) påpeker at inkluderingsbegrepet har en dynamisk side som innebærer at inkludering ikke bør oppfattes som et mål som en kan si er nådd eller ikke, men som en prosess som inngår i pedagogisk virksomhet. I en barnegruppe vil det være individuelle forskjeller, som betyr at hvert barn vil delta i ulik grad (Ødegaard, 2010). Til tross for dette skal personalet arbeide systematisk og målrettet med å inkludere alle barn i meningsfulle fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017).

På bakgrunn av studiens tema og problemstilling blir det sosiale perspektivet på inkludering hovedtema. Begrepene sosial deltakelse, inkluderende fellesskap, inkluderende miljø, inkluderende tilbud, vennskap og tilhørighet forstås som synonymmer for sosial inkludering i rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017). Selv om hovedfokuset i denne studien er sosial inkludering, bør det påpekes at de ulike perspektivene på inkludering er nært knyttet hverandre, de er dynamiske elementer som virker sammen og påvirker hverandre kontinuerlig (Arnesen, 2017). Et eksempel på det kan ses i lys av treenighet modellen som består av sosial, faglig og kulturell inkludering med barnet i sentrum (Olsen, 2013). Sosial inkludering vil alltid påvirke og være i symbiose med faglig og kulturell inkludering. Modellen er rettet mot skolen, men det er rimelig å anta at den kan også anvendes i en barnehagekontekst. Olsen (2013) hevder at barnet beveger seg kontinuerlig innenfor de tre dimensjonene (sosial, faglig og kulturell inkludering). I denne sammenhengen kan sosial inkludering forstås som barnehagemiljøet, det vil si barn og voksne, som gir barnet opplevelse av tilhørighet i et inkluderende fellesskap.

Norwich (2014) påpeker at sosial inkludering handler om deltakelse, demokrati, sosial rettferdighet, samt balanse mellom individ og mangfold. Solli (2010) poengterer at et inkluderende fellesskap defineres ved begrepene, tilhørighet og deltakelse i forhold til omsorg, lek og læring. Mange synonymmer av begrepet inkludering kan føre til uklarhet, men et av de mest brukte synonymene er begrepet tilhørighet, og i en barnehagekontekst kan dette forstås som sosial inkludering. Dette kan forklares med de underliggende mekanismene i den inkluderende prosessen. Tilhørighet er akseptert som et grunnleggende menneskelig behov, avgjørende for sunn sosial fungering. Tilhørighet kan forstås med utgangspunkt i to ulike

perspektiv: opplevelsen av tilhørighet og hvordan tilhørighet skapes og/eller hindres (Baumeister & Leary, 1995; Johansson & Puroila; 2021; Kovač, 2016).

2.1.1 Sosiale vansker

Inkludering i barnehagen handler om at alle barn skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 11). De skal føle seg trygge og kunne erfare at de er betydningsfulle. Barn er forskjellige, og det er avgjørende at de opplever å få være seg selv i et inkluderende fellesskap, samt få like muligheter som alle andre til å utvikle seg ut fra sine forutsetninger. Noen barn har utfordringer som gjør at de trenger ekstra hjelp og støtte, det innebærer at barnehagen må tilpasse tilbudet slik at barn skal lære og utvikle seg på en måte som passer nettopp dem (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 11-13).

Haugen (2008) understreker at barn med særlige behov ofte har to eller flere vansker samtidig, dette kalles for komorbiditet. Sosiale vansker er en vanske som ofte opptrer sammen med en bestemt diagnose eller tilstand (Haugen, 2008; Ogden, 2015). Definisjonen på sosiale vansker er en uhensiktsmessig og relativt varig atferdsform som vanskeliggjør barnets læring, trivsel og sosiale relasjoner (Haugen, 2008, s. 28). Denne definisjonen rommer både diagnosebaserte og ikke diagnosebaserte definisjoner og utfordringer som varierer i vanskelighetsgrad. Sosiale vansker brukes ofte som synonym for atferdsvansker, og handler om i hvilken grad barns atferd bryter med gjeldende normer og forventninger i oppvekstmiljøet (Nordahl et al., 2005). I tillegg handler det også om i hvilken grad atferden avviker fra aldersforventet oppførsel på en slik måte at det virker hemmende på barnets egen utvikling, forstyrrer andre og hemmer positiv samhandling med andre barn og voksne. Ifølge Haugen (2008) handler sosiale vansker i stor grad om sosial kompetanse og samspillsferdigheter. Ogden (2015) presiserer at sosiale vansker vanligvis er et resultat av ulike forhold, samt at de opprettholdes og utvikles i samspill med de andre. Fra et systemteoretisk perspektiv bør en se på strukturer og mønstre i de ulike systemene rundt barnet. Ved å endre strukturer og mønstre i barnets omgivelser, kan interaksjonen mellom barnet og de andre endres (Nordahl et al., 2005).

Konkrete arbeidsmetoder for sosial inkludering er ikke definerte i styringsdokumentene for barnehagen (for eksempel rammeplanen), dermed avhenger en inkluderende barnehage av forståelsene og valgene personalet gjør. Sosial inkludering av barn med særlige behov avhenger i størst grad av personalets kompetanse, muligheter og evne til å være en

inkluderende arena. Det handler blant annet om å finne fleksible løsninger for å oppnå inkludering (Solli, 2010).

2.2 Systemteori

Studien tar sikte på å utvikle kunnskap om det tverrfaglige samarbeidet for sosial inkludering av barn med særlige behov i barnehagen. Snarere hvordan barnehagelærere og spesialpedagoger samarbeider rundt barn som mottar spesialpedagogisk hjelp slik at de kan bli sosial inkludert. På bakgrunn av dette utgjør systemteori en del av det teoretiske grunnlaget. Systemteori handler om å forstå individer i lys av deres handlinger, muligheter og begrensninger i det systemet de er en del av, samt undersøke sammenhengen mellom de ulike elementene i et system (Bateson, 1972). Ogden (2015) fremhever at det systemteoretiske perspektivet på barns utvikling bidrar til en bredere og bedre forståelse av barns oppvekstmiljø, særlig betydningen av barnehagen.

2.2.1 Det utviklingsøkologiske perspektivet

Den utviklingsøkologiske modellen utviklet av Urie Bronfenbrenner (1979) vektlegger samspillet mellom individ og miljø. Bronfenbrenner (1979) betrakter barnets utvikling fra et helhetlig perspektiv, hvor det analytiske premisset er at barnet alltid befinner seg i flere ulike miljøer, og utviklingen foregår parallelt i de miljøene. Dermed bør ikke barnets utvikling studeres som konkrete nære samspillsituasjoner, men det bør tas hensyn til at den foregår i et dynamisk samspill mellom de nære miljøene og de mer distanserte systemene. Den utviklingsøkologiske modellen er delt på mikro-, meso-, ekso- og makrosystem med utgangspunkt i barnet og barnets relasjoner. Bronfenbrenner (1979) fremhever at tidligere forskning på barns utvikling kun befant seg i det han omtaler som et mikrosystem. Modellen kan visualiseres som konsentriske sirkler med mikrosystemet som den innerste sirkelen og makrosystemet som den ytterste sirkelen. De ulike systemene kan gli over i hverandre, og enhver utvikling i samspillet mellom barnet og konteksten vil det være bevegelse i noen av disse sirkelene (Bronfenbrenner, 1979). Ettersom de ulike systemene som inngår i den utviklingsøkologiske modellen inneholder ulike relasjoner som påvirker barnet både direkte og indirekte, vil Bronfenbrenners teoretiske perspektiv benyttes for å forstå og forklare betydningen av det tverrfaglige samarbeidet mellom barnehagelærere og spesialpedagoger for sosial inkludering.

Mikrosystemet, den innerste sirkelen, består av barnets aktiviteter og roller, samt de direkte relasjonene som barnet har til andre mennesker. Mikrosystemet refererer til de sosiale situasjoner som barnet til daglig befinner seg i, og hvor barnet selv påvirker eller blir påvirket av andre. Som eksempel på slike relasjoner nevnes foreldre, familie og barnehagen.

Relasjoner mellom individer oppstår på grunn av et iboende behov for å tilhøre et fellesskap (Bronfenbrenner, 1979). På bakgrunn av studiens tema og problemstilling, kan dette forstås som det direkte samspillet mellom barnet og barnehagelærere og/eller spesialpedagoger.

Bronfenbrenner (1979) hevder at barnet alltid befinner seg i og deltar aktivt i flere miljøer. *Mesosystemet* blir definert som forholdet mellom to eller flere miljøer hvor barnet befinner seg i. Mesosystemet er summen av de ulike mikrosystemene. Med utgangspunkt i studien kan mesosystemet forstås som samarbeidet mellom to ulike mikrosystemer, barnehagelærere og spesialpedagoger. Bronfenbrenner (1979) fremhever viktigheten av et mesosystem som fungerer optimalt i forhold til barnets utvikling, for eksempel at to ulike mikrosystemer jobber sammen for å tilrettelegge barnehagetilbudet. Et godt samarbeid og gjensidig forståelse mellom de ulike mikrosystemene på mesonivå, kan skape bedre muligheter for at barnet opplever trygghet og forutsigbarhet (Bronfenbrenner, 1979).

Eksosystemet viser til miljøer som påvirker barnet, selv om det sjeldent eller aldri deltar i, eller har direkte kontakt med disse miljøene. Handlinger og beslutninger i eksosystemet allikevel kan påvirke barnet indirekte (Bronfenbrenner, 1979). Et eksempel er Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), barnevern eller helsestasjon. PPT som er den sakkyndige instansen, kan påvirke hvilket tilbud barnet får i barnehagen ved å utarbeide en sakkyndig vurdering. For eksempel hvis PPT utarbeider en omfattende og detaljert sakkyndig vurdering kan dette danne et solid grunnlag for samarbeidet mellom barnehagelærer og spesialpedagog.

Den ytterste sirkelen er *makrosystemet*, den omfatter abstraksjoner som samfunnets verdisett, tradisjoner, kultur, økonomiske forhold og lovverk. Faktorer på makronivå påvirker alle de andre systemene. For eksempel kan nye lover eller økonomiske forhold få konsekvenser for et godt samspill og samarbeid på meso- og mikronivå (Bronfenbrenner, 1979). Med utgangspunkt i studien kan makrosystemet forstås som lover og regler knyttet til inkluderingbegrepet, rett til spesialpedagogisk hjelp og lignende (Barnehageloven, 2005, § 31) og rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

2.2.2 Mestringsmodellen

Mestringsmodellen til Kloep og Hendry (2003) baserer seg blant annet på Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (1979). I likhet med den utviklingsøkologiske modellen, er mestringsmodellen en systemteoretisk modell hvor de ulike elementene henger tett sammen med hverandre. Kloep og Hendry (2003) hevder at barn har et eget ressurssystem. Hvert barn har ulike ressurser og kan stå ovenfor ulike overganger eller utfordringer i livet. Dette kan enten fremme eller hemme barnets utvikling. Hver gang ressursene blir forsterket skjer det en utvikling, på den andre siden blir ressursene svekket på grunn av utfordringer, kan det føre til utviklingsmessig forfall. Barnets disponible ressurser avgjør utfallet og grad av mestring. Barn har ulike ressurser til rådighet. For eksempel handler biologiske anlegg om barnets gener, egenskaper og fysisk kropp. Sosiale ressurser handler om sosial samhandling med andre mennesker, å være en del av fellesskapet. For at barnet skal kunne tilegne seg og videreutvikle sine sosiale ressurser, er den voksnes rolle sentral (Kloep & Hendry, 2003).

Størksen (2014) legger frem at for barn er sosialt samspill med andre helt avgjørende for deres optimale utvikling. Den sosiale utviklingen danner grunnlaget for utvikling innen flere andre områder, blant annet språk-, kognitiv og motorisk utvikling. Barnets sosiale utvikling refererer til individets utvikling mot å inngå i sosiale samspill med mennesker i sine omgivelser (Størksen, 2014). Størksen (2014) presiserer at sosial utvikling kan forstås som både et naturlig instinkt og som tillærte ferdigheter eller sosial kompetanse. Ogden (2015, s. 27) definerer *sosial kompetanse* som kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde positive sosiale relasjoner til jevnaldrende og voksne. Det stilles en forventning om at barnet skal kunne mestre det sosiale hjemme og i barnehagen (Størksen, 2014). Med utgangspunkt i studiens tema kan dette forstås slik at barnehagen er en viktig arena for barns sosiale utvikling. Dermed har de voksne, eller barnehagelærer og spesialpedagog, et særlig ansvar for å forsterke barnets sosiale ressurser (Kloep & Hendry, 2003).

2.3 Tverrfaglig samarbeid

Regjeringen vil bygge et lag rundt barn som blant annet inkluderer pedagoger, spesialpedagogiske ressurser og Pedagogisk-psykologisk tjeneste. Dette kan sees i lys av Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (1979), og betydningen av samspillet mellom barn og systemene rundt. Regjeringen vil også styrke samarbeidet mellom barnehage og andre

offentlige tjenester. Det handler om tverrfaglig samarbeid mellom ulike instanser og mellom ulike yrkesgrupper internt i den enkelte barnehage. Betydningen av tverrfaglig samarbeid står på agendaen i alle velferdspolitiske sammenhenger i Norge (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 19).

Det finnes ulike definisjoner av begrepet samarbeid. Samarbeid kan defineres som et forhold mellom mennesker, der respekt for forskjellige kunnskaper, ferdigheter, egenskaper, erfaringer og holdninger arbeider mot samme mål på grunnlag av en felles sum av ressurser (Arneberg & Ravn, 1995, sitert i Herlofsen, 2013, s. 41). Glavin og Erdal (2018) definerer samarbeid som samspill, regelmessig kontakt og det å arbeide sammen. Jacobsen (2004) påpeker at samarbeidsbegrepet kun brukes når arbeidet er basert på frivillig innsats og personlig engasjement. Dermed kan samarbeid skje når partene engasjerer seg aktivt i å arbeide sammen ut fra sin egen profesjonelle og/eller personlig motivasjon og vilje (Cameron & Tveit, 2013). Deretter blir tverrfaglig samarbeid definert som flere yrkesgrupper med ulik fagkompetanse som arbeider sammen på tvers med å løse oppgaver for å nå felles mål (Glavin & Erdal, 2018). Tverrfaglig samarbeid kan også beskrives som prosesser for kommunikasjon og beslutningstaking som gjør at individuell og delt kunnskap kan gi synergistisk innflytelse (Suter et al., 2009). I denne sammenhengen er samarbeidet basert på å utarbeide felles mål og ansvar, samt utvikling av tillit og respekt (Cook & Friend, 2010). Det skilles mellom samarbeid på individnivå og samarbeid på organisasjonsnivå. Både individ- og organisasjonsnivå blir sett på som like viktige aspekter ved det tverrfaglige samarbeidet (Arnesen, 2017). Med utgangspunkt i studiens tema og problemstilling, vil fokuset rettes mot tverrfaglig samarbeid på individnivå, eller det direkte samarbeidet mellom barnehagelærere og spesialpedagoger i barnehagen.

Tverrfaglig samarbeid bør være grunnleggende tilnærming og en viktig forutsetning for å skape et inkluderende miljø der alle barn opplever fellesskap og mestring, samt forebygge at utfordringer utvikler seg. På den andre siden kan manglende samarbeid føre til at barn ikke får den hjelpen de har behov for. Et etablert apparat for tverrfaglig samarbeid kan være utfordrende, og selve utfordringen kommer når det gjelder å få dette samarbeidet til å fungere i praksis (Glavin & Erdal, 2018).

2.3.1 Samarbeidets forutsetninger

Betydningen av samarbeid har blitt understreket i forskningsrapporter og offentlige føringer gjennom flere tiår, likevel ser det ut til at praksisfeltet strever med å få velfungerende

samarbeid på individ- og organisasjonsnivå (Mørland, 2017). Etter en gjennomgang av tidligere forskning og litteratur, fremhever Glavin og Erdal (2018) at en rekke forutsetninger må ligge til grunn for å utvikle et godt fungerende tverrfaglig samarbeid. Det beskrives ulike suksesskriterier for tverrfaglig samarbeid med ulike temaer som betraktes som nødvendig å ta hensyn til. Videre i underkapittelet redegjøres for flere suksesskriterier som er relevante for studiens tema og problemstilling, og som omhandler det direkte samarbeidet mellom barnehagelærer og spesialpedagog. Suksesskriteriene er felles målsetting og forståelse, roller og forventninger, kommunikasjon og gjensidig respekt.

Felles målsetting gjelder både det tverrfaglige samarbeidet generelt og når det samarbeides om det enkelte barnet. Det overordnede målet for alt samarbeid, uavhengig av individ- eller organisasjonsnivå, må være barnets beste (Glavin & Erdal, 2018). Et av målene for tverrfaglig samarbeid er å oppdage tidlig barn som trenger ekstra hjelp og støtte. Et annet mål er at tverrfaglig samarbeid skal bidra til at alle barn opplever et inkluderende oppvekst-, leke- og læringsmiljø (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12). Dersom de ulike aktørene har en felles målsetting, vil det være enklere å finne felles arbeidsmetoder og strategier for å nå mål. Det anses som nødvendig med en bevisstgjøring når det gjelder felles mål for å oppnå gode resultater i det tverrfaglige samarbeidet (Glavin & Erdal, 2018). Cameron og Tveit (2013) framhever at samarbeid ikke er et mål i seg selv, men et arbeidsredskap for å oppnå et mål. Aktørene bør forstå at samarbeidet er nyttig og nødvendig. I likhet med Cameron og Tveit (2013), poengterer Glavin og Erdal (2018) at samarbeid er en arbeidsmetode for å nå et eller flere mål, hvor en *felles forståelse* av hva som er viktige oppgaver, og hvordan de skal løses bør være grunnleggende. Dersom aktørene har en felles forståelse, vil den enkelte også lettere se nødvendigheten av å samarbeide (Glavin & Erdal, 2018). For at samarbeidet skal fungere og være meningsfylt, bør den enkelte aktøren oppleve det som nyttig. Både barnehagelærer og spesialpedagog bør se at de har bruk for hverandres kompetanse, og at det er nødvendig med en fordeling av ulike oppgaver og ansvar. Dette kan føre til mindre arbeidsbyrde og kan virke stimulerende for den enkelte (Glavin & Erdal, 2018).

Glavin og Erdal (2018) understreker at realistisk syn på samarbeidet innebærer evne til å være selvkritisk og ha kunnskap om hverandre. Det er viktig å anerkjenne at andre aktører har noe å bidra med, samt vilje til å endre egen praksis når det er behov for det. Ved å ha kjennskap til hverandres fagområder vil dette være lettere å oppnå mål og løse ulike oppgaver. De ulike aktørene må ha kunnskap om den enkeltes *rolle* i samarbeidet, og det er viktig å gjøre hverandres ulikheter tilgjengelig (Glavin & Erdal, 2018). Meld. St. 19 (2015-2016), s. 34)

beskriver at et godt samarbeid fremmes blant annet av klart definerte roller og gode rutiner og systemer for deling av informasjon. Tverrfaglig samarbeid består av ulike roller som bidrar til et helhetlig tilbud. Lauvås og Lauvås (2004) legger frem at en rolle er individets sosiale posisjon, samt det settet av *forventninger* som knyttes til en bestemt stilling eller funksjon. De ulike rollene i et tverrfaglig samarbeid skaper ulike forventninger. Med utgangspunkt i studiens tema gjelder rolleforventninger både handlinger og atferd i forhold til barn som har særlige behov og til barnehagelæreren/spesialpedagogen. Barnehagelærer og spesialpedagog vil stille forventninger til hverandre, samtidig som de stiller forventninger til egen rolle. Rolleforventninger deles inn i bør-, kan- og skal forventninger, og de er knyttet til lover, retningslinjer og rolleinnhavers kompetanse og handlinger (Lauvås & Lauvås, 2004). Det er verdt å nevne at det bør settes ord på hvordan ulike aktørers bidrag og væremåte fremmer og hemmer samarbeidet. Barnehagelærer og spesialpedagog gir hverandre selvinnsikt i egen rolle og atferd, og på den måten skapes det læring og utvikling i forhold til de oppgavene som skal løses (Glavin & Erdal, 2018).

Samarbeid krever høy kompetanse i mellommenneskelig *kommunikasjon* og samhandling, noe som kan være utfordrende når fagpersoner har ståsted i hver sine fagtradisjoner (Mørland, 2017). Glavin og Erdal (2018) hevder at kommunikasjon er essensen i alt samarbeid, og for å lykkes i det tverrfaglige samarbeidet, må deltakerne ha kunnskaper om kommunikasjon. Faktorer som kunnskap, erfaringer og holdninger blant aktørene spiller en viktig rolle i det tverrfaglige samarbeidet, og aktørene bør ta hensyn til dem (Glavin & Erdal, 2018). Røkenes og Hanssen (2012) påpeker at kommunikasjon dreier seg om to fagpersoner, A og B, som kommuniserer med hverandre for eksempel i et tverrfaglig samarbeid. A har sitt eget perspektiv, som omfatter vedkommendes personlige verdier og handlinger, mens B har et andreperspektiv med sine egne verdier og handlinger. Videre poengterer Røkenes og Hanssen (2012) at gjennom regelmessig kommunikasjon kan de to fagpersonene sikre at de jobber i samme retning og har en felles forståelse, gjerne kalt intersubjektivitet. I denne sammenheng understreker Omdal og Barsøe (2021) at kommunikasjon er en forutsetning for å få til gode samtaler og diskusjoner rundt saker en jobber med. Videre poengterer de at kommunikasjon virker inn på kvaliteten av det tverrfaglige samarbeidet og dermed på det utbyttet barnet får av de ulike aktørene som jobber sammen. I forhold til studien handler det om kommunikasjon mellom barnehagelærer og spesialpedagog. Lauvås og Lauvås (2004) fremhever at det finnes to hovedfunksjoner i kommunikasjonsprosessen i tverrfaglig samarbeid. Den første funksjonen er å sende relevant faglig informasjon, slik at faglig kunnskap kan integreres og

beslutninger kan tas. Den andre funksjonen er å medvirke til en sosial interaksjon, hvor aktørenes holdninger og atferd tilpasses (Lauvås & Lauvås, 2004). For å lykkes i å etablere en god kommunikasjon er betingelsen at aktørene er ærlige og åpne for hverandre (Glavin & Erdal, 2018).

Glavin og Erdal (2018) understreker at ulike forutsetninger og ulik faglig og yrkesbakgrunn gjør at utgangspunktet for tverrfaglig samarbeid er ulikt. Dermed er det nødvendig å klargjøre hvilket barnesyn og hvilke holdninger ligger til grunn for den enkelte barnehagelærer og spesialpedagog. Videre bør *gjensidig respekt* for hverandres ulikheter og faglighet stå sentralt i samarbeidet. Ulikheter kan føre til uenigheter, og det er nødvendig å legge frem at uenigheter går på sak og ikke på person. På den andre siden kan nettopp slik uenighet forstås som en kraftig ressurs i samarbeidet som fører til saklige diskusjoner og refleksjon rundt oppgavene som skal løses (Glavin & Erdal, 2018). Det er viktig å kunne være uenig og likevel kunne respektere hverandre som mennesker. Glavin og Erdal (2018) hevder at å vise respekt betyr blant annet å ta den andre på alvor, anerkjenne andres synspunkter og erfaringer og kunne se en sak fra forskjellige perspektiv.

3. Forskningsmetodisk tilnærming

I dette kapitlet presenteres den forskningsmetodiske tilnærmingen benyttet i denne studien. Forskningsprosessen beskrives tydelig for å vise hvordan studien er gjennomført i praksis og hvilke valg, vurderinger og refleksjoner er gjort underveis. Kapitlet starter med en redegjørelse og begrunnelse for valget av vitenskapelig ståsted og kvalitativ tilnærming. Videre beskrives det semistrukturerte intervjuet som et verktøy for datainnsamling. Deretter presenteres utvalg av aktuelle informanter og rekrutteringsprosessen, og det beskrives forberedelser og gjennomføring av intervjuene. Deretter presenteres begge intervjuguidene, samt gjennomføring av pilotintervju og de seks intervjuene datainnsamlingen baserer seg på. Videre gjøres det rede for transkriberings- og analyseprosessen med forankring i hermeneutikk. Avslutningsvis presenteres etiske vurderinger og kvalitetssikring i forskningsprosessen. Det er vesentlig å påpeke at forskningsprosessen ikke er en lineær prosess, og at enkelte faser overlapper hverandre eller gjennomføres parallelt, og det er ifølge Thagaard (2013) ikke et uvanlig fenomen innen kvalitativt forskningsarbeid.

3.1 Vitenskapelig ståsted

Ontologiske og epistemologiske spørsmål er nært knyttet til diskusjonen om hvordan vitenskapelig kunnskap etableres. Ontologien er representert gjennom forskerens virkelighetsoppfatning og forståelsessystemer, det vil si vitenskapelige begreper, modeller og teorier som er med i søken etter ny kunnskap. Epistemologien er representert gjennom de praksiser og rutiner forskeren benytter for framskaffelse av slik kunnskap, det vil si vitenskapelige forskningsmetoder (Madsbu, 2011).

Ifølge Postholm (2010) har alle forskere en tilknytning til et teoretisk paradigme. Paradigme kan forklares som virkelighetsoppfatninger, hva studeres, teoretisk grunnlag, tema, problemstilling, samt metodisk tilnærming og analyse. Studiens tema og formål er å utvikle kunnskap om det tverrfaglige samarbeidet mellom barnehagelærer og spesialpedagog for sosial inkludering. Datamaterialet som fremkommer i denne studien, har oppstått i en samtale mellom forsker og informant. Dette kan ses i lys av sosialkonstruktivismen hvor kunnskap blir omtalt som en konstruksjon av forståelse og mening, som er skapt gjennom sosial samhandling mellom mennesker (Postholm, 2010). Dermed plasseres studien under det sosialkonstruktivistiske paradigmet. Sosialkonstruktivismens ontologi bygger på en virkelighet som er sosialt konstruert, samt det eksisterer flere virkeligheter, og de er avhengige av individet. Den sosiale virkeligheten som skal undersøkes, eksisterer uavhengig av forskeren, men når forskeren forsøker å gripe den virkeligheten, blir det forskerens forståelse som også representerer den sosialt konstruerte realiteten. Det vil si at i all hovedsak er fortolkninger av andres fortolkninger den ontologiske posisjonen. Epistemologien bygger på en interaksjon mellom mennesker, eller mellom forsker og informant. I denne interaksjonen blir det skapt mening i en konkret kontekst (Lincoln et al., 2017; Madsbu, 2011; Postholm, 2010).

Det sosialkonstruktivistiske metodologiske utgangspunktet blir beskrevet som hermeneutisk og dialektisk. Den sosiale samhandlingen mellom forsker og informant omtales som dialektisk fordi den konstruerte virkeligheten kommer frem gjennom en dialog.

Hermeneutikken anvendes for å skape en forståelse av den konstruerte virkeligheten som er kommet frem i dialogen (Lincoln et al., 2017).

3.2 Valg av metode

Forskningsmetoden refererer til hvordan forskeren samler, genererer, konstruerer og produserer data og empiri for å besvare problemstillingen. Forskningsmetoder kan hovedsakelig deles i kvalitative og kvantitative. Kvalitativ forskning kjennetegnes av *hvordan* noe gjøres, sies, oppleves, framstår eller utvikles- *kvaliteter*. Denne metoden forankres i hermeneutikk og fenomenologi, og sikter mot å fange opp mening og opplevelser. Kvantitativ forskning undersøker *hvor mye* som finnes av noe, eller *kvantiteter*. Samlet data lar seg tallfeste eller måle. Forskeren arbeider med statistikk, som gir informasjon om forskjeller og sammenhenger i samfunnet (Brinkmann & Tanggaard, 2012; Dalland, 2020).

Valg av metodisk tilnærming som er mest formålstjenlig for en studie har sammenheng med tema og problemstilling (Thagaard, 2013). Studiens problemstilling ble formulert ved hjelp av ordet *hvordan*, og ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er det med stor sannsynlighet relevant å benytte en kvalitativ tilnærming. En kvalitativ studie vender vanligvis fokuset mot hvordan noe gjøres, sies, oppleves, fremstår eller utvikles. Forskeren er opptatt av å beskrive, forstå, fortolke og formidle menneskelige erfarings kvaliteter (Brinkmann & Tanggaard, 2020). Studiens tema er å utforske erfaringer og meninger om det tverrfaglige samarbeidet mellom barnehagelærere og spesialpedagoger, samt hvordan de arbeider for sosial inkludering av barn som har særlige behov. Dermed ble en kvalitativ tilnærming vurdert som egnet til å innhente datamaterialet.

Det er verdt å nevne at erfaringer og opplevelser er sentrale begreper innen fenomenologi, og tar utgangspunkt i menneskets subjektive opplevelser, samt forsøker å skape en forståelse for den enkeltes erfaringer. Fenomenologien er basert på en underliggende antakelse om at virkeligheten er slik mennesker oppfatter den (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013).

3.3 Det semistrukturerte intervjuet

Når hensikten er å få kunnskap om menneskers livsverden, meninger, erfaringer og opplevelser, er forskningsintervjuet den mest utbredte metoden (Brinkmann & Tanggaard, 2020). Dette kan ses i lys av virkeliggjøringen av kroppsfilosofen Merleau-Ponty (1962) for en kunnskap med utgangspunkt i den primære opplevelsen av verden. Videre kan dette forstås som et forsøk å få nøyaktige beskrivelser av erfaringer og hvordan de oppleves fra førstepersonsperspektiv (Giorgi, 1975).

Kvale og Brinkmann (2015) hevder at det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å forstå virkeligheten og verden sett fra intervjupersonens perspektiv gjennom en samtale om temaer som opptar både forskeren og informanten. Målet med intervjuet er ikke bare å utveksle ulike synspunkter, men å skape en mening og forståelse som bidrar til mer kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015; Dalland, 2020). Studien søker kunnskap om det tverrfaglige samarbeidet mellom barnehagelærere og spesialpedagoger for sosial inkludering av barn som har særlige behov i barnehagen. Med bakgrunn i studiens tema, ble det kvalitative forskningsintervjuet betraktet som den mest hensiktsmessige metoden for datainnsamling for å besvare problemstillingen. Thagaard (2013) fremhever at fra et sosialkonstruktivistisk perspektiv på kvalitative metoder, er forskningskunnskap et resultat av samhandlingen mellom forsker og informant.

Deretter valg av semistrukturert intervju ble foretrukket da den metoden gir rom for å fokusere på det informantene anser som viktig og relevant i forhold til tema, og det som virkelig opptar dem. I et semistrukturert intervju kan forskeren avvike fra de fastlagte spørsmål laget på forhånd, og heller prøve å forfølge interaksjonen med informanten, samt stille spørsmål med utgangspunkt i den konkrete samtalen. Det semistrukturerte intervjuet gir mulighet til å utdype temaer og stille oppfølgingsspørsmål, samtidig som det setter en ramme for samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013).

3.4 Utvalget

Utvalget av informanter er en viktig del i all kvalitativ samfunnsforskning fordi forskeren forsøker å få mye informasjon om et begrenset antall personer, der formålet er som regel å komme nært innpå mennesker og deres erfaringer og opplevelser (Johannessen et al., 2021). Ifølge Brinkmann og Tanggaard (2012) bør forskeren gjennomføre relativt få intervjuer for å unngå store mengder av informasjon, som er vanskelig og tidskrevende å arbeide med. Et mindre antall intervjuer øker sannsynligheten for å lage en dyp, sammenhengende og nyskapende analyse og fortolkning av det samlede materialet. Brinkmann og Tanggaard (2012) legger frem at et studentprosjekt vil ha tre til fem informanter med forbehold at det kan noen ganger bli færre eller flere.

I kvalitativ forskning er det gjerne et begrenset utvalg, og da er det viktig at utvalget er hensiktsmessig ut fra problemstillingen (Thagaard, 2013). På bakgrunn av studiens formål, og i samråd med veileder, ble det bestemt at utvalget skulle bestå av seks informanter. Antall

informanter ble også vurdert i forhold til tidsaspekt, studiens omfang og hva som er overkommelig å gjennomføre for å få frem tilstrekkelig informasjon. Studien undersøker det tverrfaglige samarbeidet mellom barnehagelærere og spesialpedagoger for sosial inkludering av barn som har særlige behov i barnehagen. På bakgrunn av dette, ble det bestemt å rekruttere tre barnehagelærere, som utgjør utvalg A og tre spesialpedagoger, som utgjør utvalg B.

Med utgangspunkt i studiens problemstilling ble det fastsatt kriterier for utvelgelse av utvalg A og B, dette omtales som et strategisk utvalg (Dalland, 2020). Kriteriene var like for utvalg A og B: 1) ha en høyere utdanning innen pedagogikk 2) ha minst fem års arbeidserfaring med barn som har særlige behov 3) å være fastansatt i barnehage eller spesialpedagogisk institusjon 4) ikke et direkte samarbeid med en annen informant i studien. Kriterier som ikke ble vektlagt var informantenes kjønn, alder og etnisitet, da disse ikke anses som formålstjenlig for studiens hensikt og formål.

Utvalg A utgjør tre barnehagelærere, hvor en av dem har fullført treårig førskolelærerutdanning, mens de to andre har fullført treårig barnehagelærerutdanning. Samtlige barnehagelærere har 100 % fast ansettelse i hver sin barnehage. Informantene i utvalg A har både kompetanse og arbeidserfaringer med barn som har særlige behov. De blir omtalt som barnehagelærer 1 (BL1), barnehagelærer 2 (BL2) og barnehagelærer 3 (BL3).

Utvalg B utgjør tre spesialpedagoger som har 100 % fast ansettelse i hver sin barnehage. To av spesialpedagogene har fullført treårig barnehagelærerutdanning, mens en av dem har spesialpedagogikk som grunnutdanning (bachelor). Til tross for forskjeller i utdanningen, har samtlige spesialpedagoger bygget opp kompetansen sin gjennom årene ved å delta på ulike kurs, samt ta videreutdanning eller andre typer kompetanseheving. Utvalg B poengterte at store deler av planleggingstiden blir brukt for å lese nyere forskning og holde seg oppdatert i forhold til det spesialpedagogiske fagfeltet. Informantene i utvalg B blir omtalt som spesialpedagog 1 (SP1), spesialpedagog 2 (SP2) og spesialpedagog 3 (SP3).

3.4.1 Rekruttering

Ifølge Norsk senter for forskningsdata (NSD, 2022) måtte prosjektet meldes inn minst 30 dager før datainnsamlingen startet. Prosjektet ble meldt til NSD den 8. desember, 2021. To dager senere, den 10. desember, 2021, ble prosjektet vurdert og godkjent (vedlegg 1). Etter godkjenning fra NSD ble potensielle informanter kontaktet.

Rekrutteringen av utvalg A og utvalg B baserer seg på et strategisk-tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2013). Utvalget er strategisk ved at aktuelle informanter har kunnskaper som er hensiktsmessige med bakgrunn i studiens tematikk, mens fremgangsmåten for å rekruttere informanter er basert på tilgjengelighet (Thagaard, 2013; Dalland, 2020). Barnehagelærere (utvalg A) og spesialpedagoger (utvalg B) i flere kommuner på Sørlandet ble kontaktet.. På grunn av taushetsplikt blir ikke oppgitt navn til verken kommune eller by. Det ble laget ei liste med aktuelle barnehagelærere og spesialpedagoger, og de ble kontaktet direkte. Det ble sendt en e-post med forespørsel om å delta i et forskningsprosjekt, samt et informasjonsskriv (vedlegg 2). Informasjonsskrivet inneholdt nødvendig og tydelig informasjon om studiens tema og formål, hva deltagelse innebar, at det var frivillig å delta og at informant kunne trekke seg når som helst uten å oppgi en grunn til det. Samtlige informanter ble vurdert å ha kunnskap som var nødvendig for å gi kunnskap som kan bidra til å besvare studiens problemstilling. Dessuten hadde informantene anledning til å bli intervjuet i tidsrommet mandag den 3. januar og mandag den 17. januar, 2022.

3.5 Forberedelse og gjennomføring av intervju

3.5.1 Intervjuguide

En intervjuguide er et manuskript som strukturerer forløpet av intervjuet, og når det dreier seg om det semistrukturerte intervjuet, vil guiden inneholde en oversikt over tema og forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Med utgangspunkt i studiens problemstilling ble det nødvendig å lage to intervjuguides (vedlegg 3 og 4). Hensikten var å formulere spørsmål som kan gi informasjon om hvordan barnehagelærere og spesialpedagoger samarbeider for å oppnå sosial inkludering av barn som har særlige behov i barnehagen. Fra et fenomenologisk perspektiv, hvor målet er å få varierte beskrivelser av informantenes erfaringer, opplevelser og tanker inneholdte begge intervjuguidene i hovedsak åpne spørsmål. Som for eksempel: «Hva legger du i begrepet sosial inkludering?» eller «Hvordan legger du til rette for et tverrfaglig samarbeid?».

Begge intervjuguidene hadde nærmest lik struktur og tematikk, men likevel var det noen små forskjeller i utforming av spørsmålene på grunn av de to ulike utvalgene. Intervjuspørsmålene ble vurdert i forhold til en tematisk og en dynamisk dimensjon. Den tematiske dimensjonen er relatert til hva spørsmålene, mens den dynamiske dimensjonen er relatert til hvordan

spørsmålene i intervjuguidene (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at et godt intervju bør vende fokuset mot begge dimensjonene. Intervjuguidene besto av en introduksjon, en hoveddel og en avslutning. Introduksjonen handlet om presentasjon av studien med utgangspunkt i informasjonsskrivet. Hoveddelen inneholdt spørsmål om utdanning, nåværende stilling og arbeidserfaring. Deretter spørsmål om temaet sosial inkludering av barn som har særlige behov i barnehagen, samt spørsmål om det tverrfaglige samarbeidet mellom barnehagelærer og spesialpedagog. Den siste delen var en avrundning eller debrifing av samtalen. Informantene fikk ikke intervju spørsmålene på forhånd for å unngå at de kan forberede sine svar, og med hensikten å få en spontan og ærlig samtale i en ikke-dømmende atmosfære (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.5.2 Pilotintervju

Det ble gjennomført to pilotintervjuer med henholdsvis en barnehagelærer og en spesialpedagog i uke en (tidsrommet 03.01.2022-09.01.2022). Pilotintervjuene ble gjennomført over telefonsamtale på grunn av nasjonale og lokale regler, samt anbefalinger knyttet til Covid-19. Barnehagelæreren og spesialpedagogen samtykket til å delta i et pilotintervju. Pilotintervjuene ble tatt opp på diktafon og transkribert i sin helhet som grunnlag for evaluering og refleksjon rundt spørsmål i intervjuguidene. Etter hvert pilotintervju, ble det satt av tid til innspill fra informantene, deres helhetlige opplevelse og faglig refleksjon rundt samtalen. Etter det som fremkom i samtalen, ble det gjort noen mindre endringer i hoveddelen av begge intervjuguidene. Resultater fra pilotintervjuene utgjør ikke en del av studiens funn. Hensikten med pilotintervjuene var å undersøke om informantenes svar kunne gi svar som ville belyse studiens problemstilling, samt reflektere rundt samtalen fra et metaperspektiv.

3.5.3 Gjennomføring av intervjuene

Datainnsamlingsprosessen pågikk i tidsrommet mandag den 3. januar og mandag den 17. januar, 2022. Alle seks intervjuer ble gjennomført over telefonsamtale på grunn av nasjonale og lokale regler og anbefalinger knyttet til Covid-19. Intervjuene ble gjennomført på et grupperom på Universitetet i Agder, mens informantene befant seg på arbeidsplassen sin eller i eget hjem. Samtalene varte fra 30 til 45 minutter.

I starten av intervjuet ble informantene påminnet om bruk av diktafon, og de ble spurt om å gi sitt muntlig samtykke. Samtlige informanter samtykket til at intervjuet ble tatt opp på diktafon. Kvale og Brinkmann (2015) poengterer at bruk av digitale opptak legger til rette for at intervjueren kan konsentrere seg om samtalens tematikk og dynamikk. Deretter ble det gitt kort og tydelig informasjon om studiens hensikt og formål med utgangspunkt i informasjonsskrivet, samt problemstilling, anonymitet, taushetsplikt, at de kan trekke seg når som helst uten å oppgi spesifikk grunn til det og annen relevant informasjon. Videre ble det presentert de ulike spørsmålskategoriene fra intervjuguiden og informantene fikk mulighet til å stille spørsmål. Det ble klargjort at informantene ikke blir vurdert eller bedømt ut fra sine svar, samt at det ikke finnes riktig og galt svar og det er informanten som er ekspert på det feltet (Dalland, 2020). Det er verdt å nevne at ingen av informantene fikk tilsendt intervjuguiden i forkant av intervjuet for å unngå i størst mulig grad «pleaser»-effekten, hvor informanten svarer av ren plikt og for å ikke skuffe intervjueren (Brinkmann & Tanggaard, 2012). I tillegg til intervjuguiden under intervjuene ble det anvendt oppfølgingsspørsmål og parafrasering for å unngå feiltolkninger og få ytterlig informasjon om de omtalte temaene. I den siste delen av intervjuene fikk informantene anledning til å stille spørsmål, og komme med kommentarer og innspill. Deretter en kort oppsummering av samtalen med særlig vekt på del to og tre fra intervjuguiden før avslutning.

3.6 Transkribering av intervjuene

Etter gjennomføring av hvert intervju ble lydopptaket umiddelbart transkribert, og den transkriberte teksten ble lagret på ekstern harddisk. Dette var i tråd med retningslinjer som viser til at all forskningsdata og annet forskningsmateriale skal lagres forsvarlig (NESH, 2021). Dalland (2020) påpeker at å transkribere et intervju handler om å bevare mest mulig det som opprinnelig skjedde. Transkribering betyr å transformere fra talespråk til skriftspråk. Det talte og det skrevne ord er to forskjellige medier, og det er kjent at en mengde informasjon går tapt idet en transkriberer, som for eksempel intonasjon, stemmeleie og pauser. Det er verdt å nevne at den transkriberte teksten er kort sagt svekkede, dekontekstualiserte fragmenter av en samtale. Ved å transkribere kort tid etter et intervju, blir forskeren godt kjent med datamaterialet og det kan oppstå tanker og ideer til analyse i denne fasen. Dette kan ses i lys av rammeverket for tematisk analyse innen kvalitativ forskning (Braun & Clarke, 2006; Creswell, 2009; Kvale & Brinkmann, 2015).

Det er ikke ukomplisert å transkribere, da dette kan medføre en rekke praktiske og prinsipielle utfordringer (Kvale & Brinkmann, 2015). Diktafonens funksjon til å spille lydfilene i ulikt tempo forenklet arbeidet med å gjengi informantenes ord så nøyaktig som mulig. Først ble teksten transkribert ord-for-ord, deretter ble det gjort tilpasninger i teksten med vekt på å bevare informantenes meninger (Dalland, 2020). Valget om å transkribere de meningsgivende utsagn ble gjort med utgangspunkt i studiens hermeneutiske tilnærming, som legger vekt på fortolkning av meningsinnholdet (Lincoln et al., 2017). Typiske dialektord og overdrevet gjentakelse av småord som *så*, *hm*, *eh*, *liksom* ble fjernet og teksten ble omskrevet i bokmål. Navn til tredjepersoner og annen sensitiv informasjon som informantene nevnte, selv om de ble flere ganger under intervjuet påminnet om taushetsplikten sin, ble ikke tatt med i transkriberingen med tanke på anonymitet. Hensikten var å ivareta informantenes anonymitet, som blir fremhevet i de forskningsetiske retningslinjene til NESH (2021). For å ivareta informantenes anonymitet blir de seks informantene omtalt som barnehagelærer 1 (BL1), barnehagelærer 2 (BL2), barnehagelærer 3 (BL3), spesialpedagog 1 (SP1), spesialpedagog 2 (SP2) og spesialpedagog 3 (SP3). Den transkriberte teksten utgjør grunnlaget for resultatene i denne studien som blir presentert i kapittel nummer.

3.7 Analytisk tilnærming

Meningsfortolkning står sentralt innenfor humaniora og pedagogikk (Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennom beskrivelser og fortolkning av informantenes erfaringer og tanker, som er blitt inspirert fra hermeneutikken, søker studien mer kunnskap om det tverrfaglige samarbeidet for sosial inkludering. På bakgrunn av studiens hensikt og tema, danner en hermeneutisk tilnærming utgangspunktet for dataanalysen, mens en tematisk analyse utgjør selve prosessen med å analysere innsamlet data (Braun & Clarke, 2006; Kvale & Brinkmann, 2015). Braun og Clarke (2006) hevder at tematisk analyse bør være den første analysemetoden som forskere lærer å anvende, og den blir sett på som et nyttig verktøy for å analysere omfattende mengder av kvalitativ data. Det samlede datamaterialet var omfattende, og transkripsjonene av de seks intervjuene ble på 52 sider totalt sett. Tematisk analyse setter fokus på prosessen med å identifisere, analysere og rapportere mønstre eller tema i data. Braun og Clarke (2006) argumenterer at tematisk analyse er en fleksibel metode som har potensialet til å gi detaljerte og rike beskrivelser av innsamlet data. Metoden blir primært brukt innenfor psykologi, men likevel er den mye brukt innen kvalitativ forskning. I denne studien ble denne tilnærmingen til analyse vurdert som hensiktsmessig fordi den passer

studiens kvalitative tilnærming og forskningsintervjuet som ble benyttet for å samle inn data (Braun & Clarke, 2006). I tillegg understreker forfatterne at tematisk analyse er kompatibel med flere vitenskapelig ståsted (Braun & Clarke, 2006). Studien tar utgangspunkt i et sosialkonstruktivistisk paradigme og dermed kan tematisk analyse ses på som formålstjenlig. Metodisk analyse opererer med begrepene datakorpus som refererer til all samlet data og datasett som refererer til de resultatene som blir presentert i kapittel nummer. Temaer eller mønstre i datakorpuset kan identifiseres på to måter i tematisk analyse, induktiv eller deduktiv. En induktiv tilnærming betyr at identifiserte temaer er sterkt knyttet til selve datakorpuset, mens en deduktiv tilnærming betyr at identifiserte temaer er knyttet til teoretisk kunnskap (Braun & Clarke, 2006). Dataanalysen i denne studien kan forstås som både induktiv og deduktiv, da den styres av både datamaterialet og teoretisk forkunnskap. Dette kan ses i sammenheng med studiens vitenskapelige ståsted, hvor kunnskap blir konstruert gjennom en sosial samhandling mellom informant og forsker. Det er verdt å nevne at forskerens forforståelse påvirker hele analyseprosessen (Braun & Clarke, 2006; Postholm, 2010).

Braun og Clarke (2006) poengterer at forskeren bør ta stilling til hvordan de ulike temaene dannes. Forskeren kan ta utgangspunkt i semantiske eller latente temaer. Dersom det velges beskrivelser av erfaringer, meninger og tanker som ligger på overflaten, dannes det semantiske temaer. I motsetning til en semantisk analyse, undersøker og identifiserer den latente analysen underliggende ideer, antakelsene og en dypere mening (Braun & Clarke, 2006). I denne studien, særlig etter hvert intervju og etter transkriberingen, startet analyseprosessen på det semantiske nivået. Deretter gikk analysen utover det semantiske nivået videre på det latente innholdet i datakorpuset. Braun og Clarke (2006) hevder at den mest ideelle tilnærmingen starter med å beskrive (semantisk nivå) for så å bevege seg mer over på tolkninger og forståelse (latent nivå).

Utgangspunkt for selve analyseprosessen var de seks fasene som ligger til grunn for å gjennomføre en tematisk analyse. De seks fasene er: 1) bli kjent med datamaterialet, 2) generere innledende koder, 3) søke etter temaer, 4) gjennomgang av temaene, 5) definere og navngi temaer, 6) rapportskrivning.

Den første fasen er å bli kjent med datamaterialet, den handler om at forskeren gjør seg kjent med datakorpuset (Braun & Clarke, 2006). Denne fasen startet under intervjuene og fortsatte i transkriberingsprosessen. Intervjuene ble transkribert ord-for-ord, og deretter omskrevet i bokmål. Den transkriberte teksten ble skrevet ut på papir. Transkripsjoner og notater fra

intervjuene ble lest gjentatte ganger for å finne mønstre. Potensielle temaer ble markert og det ble notert stikkord som kunne vært relevante i forhold til studiens problemstilling. Eksempler på stikkord som handlet om sosial inkludering var deltakelse, tilhørighet, å være en del.

Eksempler på stikkord som handlet om temaet tverrfaglig samarbeid mellom barnehagelærer og spesialpedagog var god kommunikasjon, tydelig kommunikasjon og åpen dialog.

Fase to av analyseprosessen handler om å generere koder, eller å gå mer systematisk til verks for å analysere datamaterialet. I fase to ble det utarbeidet koder for å kunne redusere og organisere datamaterialet i meningsfulle grupper. Kodene som ble oppdaget var både teori- og datadrevet, altså induktiv og deduktiv tilnærming (Braun & Clarke, 2006). Det ble valgt ut relevante tekstsegmenter med tilhørende kode på bakgrunn av studiens problemstilling og informantenes utsagn. Eksempel på tekstsegment med tilhørende koder:

Tekstsegment	Kode
At de opplever å være en del av noe, å ha en venn. Det er kjempeviktig å ha venner. Det er viktig å være del av et fellesskap. Det er opp til oss at de har en eller annen form for tilhørighet.	Å være en del av fellesskapet Venner Tilhørighet
Si ifra hva vi jobber med. Si ifra om hjemmesiden vår, månedsplan, fortelle hva tema er. Informere om hvilke muligheter det finnes i vår barnehage. Ha en god kommunikasjon egentlig hver gang de er innom.	Å gi tilstrekkelig og tydelig informasjon God kommunikasjon

Fase tre handler om å søke etter temaer, danne bredere temaer, og sortere passende koder under hvert tema. I denne fasen er det vesentlig å benytte seg av et tankekart eller en annen form for å sortere alle genererte koder (Braun & Clarke, 2006). Det ble laget tankekart med to overordnet temaer som tok utgangspunkt i studiens problemstilling. Det ene temaet var "tverrfaglig samarbeid mellom barnehagelærere og spesialpedagoger", mens det andre var "samarbeid for sosial inkludering av barn som har særlige behov". Alle koder ble plassert

under et av de to temaene. Koder som ikke tilhørte noen av hovedtemaene ble skrevet på eget tankekart. Deretter ble det laget undertemaer, og koder som ikke belyste studiens problemstilling, ble fjernet fra tankekartet. Eksempel på koder som ble fjernet var blant annet *bemanningsnormen* og *samarbeid med PPT og andre instanser*. Denne fasen endte opp med tre hovedtemaer: *tverrfaglig samarbeid*, *tverrfaglig samarbeid for sosial inkludering* og *utfordringer knyttet til både tverrfaglig samarbeid og sosial inkludering*.

Fase fire er gjennomgang av temaer, og handler om å gå på nytt gjennom temaene som ble laget i fase tre for å sjekke kvaliteten, eller om de er relevante i forhold til studien og problemstillingen (Braun & Clarke, 2006). Det ble lest på nytt alle transkripsjoner, og tekstsegmenter og koder som tilhørte hvert tema for å bekrefte at de gjenspeiler datamaterialet. Prosessen førte til at hovedtemaer ble delt opp i flere, utdypende undertemaer.

I fase fem defineres og navngis de ulike temaene og undertemaene, og det beskrives kort og konkret deres innhold. Forskeren tar stilling om de definerte temaene belyser studiens tematikk (Braun & Clarke, 2006). Datamaterialet ble sortert etter hovedtemaer og undertemaer. Det ble skrevet en kort oppsummering til hovedtemaene og hvordan de belyser studiens problemstilling. Den korte oppsummeringen inneholdte essensen i hvert tema og dannet grunnlaget for rapportskrivning som er den siste fasen i tematisk analyse. Det ble besluttet at resultatene skulle deles i to hovedtemaer med tre undertemaer som tilhørte hvert hovedtema.

3.8 Forskningsetiske vurderinger

Forskningsetikk består av grunnleggende normer utviklet over tid og forankret i det internasjonale forskerfellesskapet (NESH, 2021). Retningslinjer fra Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) bidro med kunnskap og mer bevissthet rundt etiske vurderinger og valg i studien. Forskningsetiske retningslinjer er rådgivende og veiledende i alle faser i et forskningsarbeid, og inngår i planlegging, gjennomføring og rapportering av forskningen. Dette har blant annet berørt studiens tema, vurderinger rundt utvalget og rekrutteringsprosessen, gjennomføring av intervjuer og presentasjon av resultater. Det handler om mer enn å følge regler, det handler om hvilke etiske utfordringer forskningsarbeidet medfører og alminnelige normer. Retningslinjene fra NESH er svært tydelige, og det kan medføre konsekvenser hvis forskeren ikke følger dem. For eksempel er plagiat og brudd på taushetsplikten noen av de mest alvorlige lovbruddene

(NESH, 2021; Dalland, 2020). Ifølge retningslinjene til NESH skal all forskning bygge på henvisningsskikk. Det handler om å anerkjenne andres arbeid og bygge videre på det med respekt, grundighet og etterrettelighet. Det gjelder også ved bruk av kilder som ikke er vitenskapelige, som for eksempel utsagn fra studiens informanter (NESH, 2021).

Det er meldeplikt for alle forskningsprosjekter som omfatter personopplysninger (NESH, 2021). Dette kravet ble ivaretatt ved at forskningsprosjektet ble meldt til NSD den 08.11.2021. Godkjenning forelå den 09.12.2021 (vedlegg 1) før potensielle informanter ble kontaktet.

I forkant av intervjuene fikk informantene tilsendt et informasjonsskriv. Informasjonsskrivet skal være klar, tydelig, forståelig og tilpasset informantene (NSD, 2022). I praksis betydde det at i utformingen av informasjonsskrivet ble det brukt en spesifikk mal som ble lastet ned fra hjemmesiden til NSD. Den inneholdte informasjon om forskningstema, studiens hensikt og formål, deres rettigheter, at det er frivillig å delta, at man kan trekke seg når som helst uten å oppgi grunn til det, hva samtykke innebærer, taushetsplikt og anonymisering av informantene (vedlegg 2).

Kravet om informert og fritt samtykke til å delta i studien er et forskningsetisk hovedprinsipp ifølge NESH (2021). Det ble oppfylt ved at samtlige informanter samtykket muntlig ved oppstart av intervjuet. Samtykket bør være dokumenterbart, både for å tydeliggjøre forskeres ansvar og for å sikre informantenes rettigheter. Informert samtykke betyr at forskeren har gitt tilstrekkelig og forståelig informasjon til informantene som ble gjort ved hjelp av informasjonsskrivet (vedlegg 2) og før intervjuets oppstart. Frivillig samtykke betyr at det er gitt uten ytre press eller begrensning av valgfrihet (NESH, 2021). Thaagard (2013) legger frem at forskeren bør reflektere rundt betydningen av informert samtykke. Årsaken til det er at informantene samtykker til å delta i studien, men de samtykker ikke til hvordan forskeren tolker og analyserer det samlede datamaterialet. Gjennom dataanalyse og presentasjon av resultater, ble informantenes utsagn behandlet og presentert på en etisk forsvarlig måte.

En forutsetning for et godt samarbeid med mennesker som deltar i forskningsprosessen, er ryddig bruk av personopplysninger (Dalland, 2020). En viktig del av de etiske betraktningene er at alle intervjuene, transkribert tekst og lydopptak, vil bli oppbevart på en forsvarlig måte og slettet/makulert etter avslutning av forskningsprosjektet som er den 16. mai, 2022. Kravet om konfidensialitet ble ivaretatt ved at lydopptak av intervjuene og transkripsjoner ble oppbevart på en ekstern harddisk. Konfidensialitet og anonymisering av informantene sto sentralt i forskningsarbeidet. For å ivareta de to aspektene, ble informantene omtalt

kjønnsnøytralt som barnehagelær (BL1), spesialpedagog (SP1) etc. (underkapittel 3.4). Annen informasjon og personlige opplysninger ble ikke transkribert. I presentasjon av funn kan ikke informantens utsagn knyttes til den enkelte informant, arbeidsplass, kommune eller tredjepersoner. Dette ble gjort for å ivareta kravet om konfidensialitet og anonymisering til både informanter og tredjepersoner (NESH, 2021).

Avslutningsvis er det verdt å nevne at forskningsformidling innebærer formidling av vitenskapelige resultater, arbeidsmåter og holdninger til mennesker som er utenfor forskerfellesskapet og det spesialiserte fagområdet. Dermed har forskeren et ansvar for å fremme en god diskusjonskultur med respekt for saklig argumentasjon og kritisk tenkning (NESH, 2021).

3.9 Forskerrollen

Forskeren er det viktigste forskningsverktøyet i kvalitativ forskning (Postholm, 2010). Et aspekt ved det er forskerens bakgrunn og holdninger som ifølge NESH (2021) vil trolig påvirke ulike valg og vurderinger i alle faser i forskningsarbeidet. Egen bakgrunn som barnehagelærer og arbeidserfaringer påvirket studiens tema, hensikt og formål.

Barnehagelærerbakgrunnen påvirket også hele forskningsprosessen, og førte til mer bevissthet rundt studiens implikasjoner og begrensninger. Thagaard (2013) hevder at det er hensiktsmessig at forskeren presenterer sitt eget ståsted og bakgrunn slik at publikum kan vurdere studien med utgangspunkt i forskerens forforståelse og tolkninger. Dette kan ses i sammenheng med studiens transparens og den naturalistiske generaliseringen (underkapittel 3.10).

En viktig forutsetning er måten forskeren opptrer gjennom intervjuene, da det kan påvirke resultatene i studien (Thagaard, 2013). Ifølge Creswell (2009) er aktiv lytting et vesentlig aspekt under hvert intervju. Den aktive lyttingen sto sentralt under de semistrukturerte intervjuene. Det var viktig å følge nøye informantens utsagn for å kunne stille relevante oppfølgingsspørsmål. Dette kan ses i lys av det sosialkonstruktivistiske perspektivet i studien, hvor ny kunnskap blir skapt gjennom sosial samhandling (Postholm, 2010). Egen kunnskap bidro til en mer aktiv utforskning av de ulike temaene som ble berørt under intervjuene. Dette kan ses i sammenheng med at forskeren er et instrument som skal prøve å fange opp hele spekteret av data gjennom interaksjonen. Denne prosessen, gjerne kalt den hermeneutiske

spiralen, illustrerer en prosess som aldri tar slutt- tolkning, forståelse, ny tolkning, ny forståelse (Dalland, 2020; Patel & Davidson, 1995; Postholm, 2010).

3.10 Kvalitetssikring av studien

Resultater i en forskningsstudie er sammensatt av både andres forskning, litteraturgjennomgang og eget innsamlet materiale (Dalland, 2020). Et viktig aspekt i rapporteringen er om publikum kan faktisk stole på resultatene eller studiens validitet, reliabilitet og generalisering. Begrepene validitet, reliabilitet og generaliserbarhet benyttes i kvantitativ forskning, og i kvalitativ forskning blir de erstattet med troverdighet, pålitelighet og overførbarhet. Enkelte kvalitative forskere ignorerer eller avviser spørsmål om validitet, reliabilitet og generalisering som undertrykkende og positivistiske begreper som hindrer kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2015). Ifølge Ringdal (2018) er referansen til innarbeidede og generelle begreper spesielt viktig til å vurdere dataens kvalitet i kvalitativ forskning. Dermed ble det besluttet å bruke begrepene validitet, reliabilitet og generaliserbarhet i den videre fremstillingen.

Reliabilitet viser til hvorvidt resultater fra en studie kan gjentas av andre forskere som anvender samme metodikk på et senere tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskeren må argumentere for studiens reliabilitet ved å redegjøre for hvordan dataene er blitt samlet og utviklet i løpet av forskningsprosessen. Argumentasjonen skal overbevise den kritiske leseren om kvaliteten på forskningen, og dermed også verdien av resultatene. Studiens reliabilitet kan ifølge Thagaard (2013) argumenteres gjennom transparens i alle faser i forskningsprosessen. Dette ble gjort ved å gi detaljerte beskrivelser slik at de som leser masteroppgaven kan vurdere forskningsprosessen steg for steg (kapittel 3).

Studios reliabilitet kan blant annet knyttes til den kvalitative tilnærmingen og det semistrukturerte intervjuet. Det kan være utfordrende å gjenskape nøyaktig den samme samtalen med en informant fordi et semistrukturert intervju byr på ulike variasjoner, selv om det brukes samme intervjuguide. Det gjelder særlig oppfølgingsspørsmål, forforståelse og tolkning av informantenes uttalelser. Det kan tenkes at bruk av en annen metode som eksempelvis observasjon hadde gitt andre resultater

Validitet dreier seg blant annet om den valgte metoden er egnet til å undersøke det en ønsker å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm, 2010). Denne studiens formål er å utvikle mer kunnskap om det tverrfaglige samarbeidet mellom barnehagelærere og spesialpedagoger,

og hvordan de samarbeider for sosial inkludering av barn som har særlige behov i barnehagen. Et kvalitativt forskningsintervju ble vurdert som en egnet metode for å besvare studiens problemstilling. Et vesentlig aspekt ved studiens validitet innebar å lage spørsmål i begge intervjuguidene som kunne gi tilstrekkelige, kvalitative data. For å styrke studiens validitet ble det gjennomført to pilotintervjuer (underkapittel 3.5.2). På bakgrunn av pilotintervjuene ble mindre endringer i begge intervjuguidene gjort for å styrke validiteten.

Videre handler validiteten om intervjuprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). Interaksjonen mellom forsker og informant i en bestemt kontekst er avgjørende for å skape mening og ny kunnskap (Lincoln et al., 2017). En svakhet ved studien var at alle intervjuene ble gjennomført over telefonsamtaler på grunn av nasjonale og lokale regler og anbefalinger knyttet til Covid-19 pandemien. Viktige deler av kommunikasjonen, som gester, blikk, mimikk og kroppsspråk, gikk tapt under telefonsamtalene. Blant annet var det utfordrende å vite når informantene tok en kort pause eller de var ferdig med å snakke om et konkret emne. På den andre siden nevnte noen informanter at de følte seg mer komfortable og avslappet å kunne snakke over telefonen. I forbindelse med gyldigheten til den transkriberte teksten finnes det ingen sann og objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig språk, men det handler snarere om hva er en nyttig transkripsjon for denne studien (Kvale & Brinkmann, 2015).

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) handler generalisering om resultatene kan overføres til andre kontekster. Generalisering i kvalitativ forskning viser til at kunnskapen som fremkommer i forskningsintervjuer har en generell gyldighet og den kan overføres til andre situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015). Studiens utvalg A (barnehagelærere) og utvalg B (spesialpedagoger) er strategisk, og dermed kan ikke omtales som representativt for en populasjon (Thagaard, 2013). Funnene presentert i kapittel fire kan ikke overføres til alle barnehagelærere og spesialpedagoger i Norge. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) handler naturalistisk generalisering om leserens personlige erfaringer. Leseren kan kjenne igjen sin egen situasjon og erfaringer gjennom de resultatene som blir presentert i studien. På den måten kan leseren av teksten vurdere den selv (Postholm, 2010; Kvale & Brinkmann, 2015). Dermed kan dette forstås som at det ikke er forskeren som vurderer om resultatene kan generaliseres, men hver enkel leser av teksten kan vurdere den selv.

4. Funn

Utvalget av informanter består av barnehagelærere (utvalg A) og spesialpedagoger (utvalg B). I begrepsavklaringen (underkapittel 1.3) ble barnehagelærere definert som den profesjonen som utdannes spesielt for å kunne ivareta barnehagens oppgaver, mens spesialpedagoger ble definert som personer med formell pedagogisk utdanning som gir den spesialpedagogiske hjelpen i barnehagen (Barnehageloven 2005, § 19e; Kunnskapsdepartementet, 2017).

4.1 Tverrfaglig samarbeid

4.1.1 Rolleforventninger

Barnehagelærerne og spesialpedagogene ble spurt om hvilke forventninger de har til hverandre slik at de kan få et godt fungerende samarbeid for sosial inkludering av barn som har særlige behov i barnehagen. Samtlige informanter ga uttrykk for at en tydelig avklaring av rolleforventninger i det tverrfaglige samarbeidet oppfattes som nødvendig og vesentlig. På den måten vil barnehagelærere og spesialpedagoger unngå å jobbe på tvers av hverandres roller. Det ble lagt frem at ulike fagkompetanser kan påvirke deres forståelse av utfordringene barnet har, og dermed påvirke hvilke tiltak iverksettes for barnet. Dersom roller og forventninger ikke er avklart på forhånd, kan dette resultere i misforståelser og uenigheter i samarbeidet. Utsagn fra BL3 illustrerer dette:

Når spesialpedagogen tar den tiden og blir kjent med barnet, så ser han at den rapporten som han hadde skrevet i dag er ikke den rapporten han hadde skrevet om tre uker. Spesialpedagogen må gi barnet muligheten til å vise seg, ikke bare lese fra den sakkyndige vurderingen. Uaktuelt!

Samtlige barnehagelærere la frem at det viktigste er at spesialpedagogene er der for barnet, og tilrettelegger den spesialpedagogiske hjelpen ut fra barnets behov og utfordringer.

Spesialpedagogene hadde et annet hovedfokus som var mer rettet mot mellommenneskelige egenskaper som respekt. Videre var samtlige barnehagelærere opptatt av at barna skulle følges opp språklig og sosialt, fordi de ikke klarte: «å gi dem det lille ekstra på grunn av mangel på menneskelige ressurser og mangel på rom» (BL1). Dessuten la BL1 videre frem et ønske om: «å se barnets utvikling, min forventning er at vi sammen klarer å gjøre en god jobb, og se mestring i barnet. Vi opplever at ting etter hvert bedrer seg». BL3 nevnte: «at de

[spesialpedagogene] klarer å gjøre den jobben jeg ikke klarer å gjøre hver dag». Utsagn fra samtlige barnehagelærere tyder på at de forventer at spesialpedagogene skal gjøre jobben som barnehagelærerne ikke klarer å få gjort på grunn av ulike ytre faktorer som eksempelvis bemanning og det fysiske miljøet i barnehagen.

Samtlige spesialpedagoger presiserte at en åpen dialog og respekt for hverandres stillinger og fagområder var grunnleggende og viktig. I forhold til gjensidig respekt for hverandres stillinger, hadde BL2 hatt uheldige erfaringer, og poengterte følgende med tanke på forventninger:

Når vi først får kontakt med spesialpedagogen, må vi sammen finne ut hva det er vi skal faktisk jobbe med. At vi får en veldig lik tanke på hvordan vi skal gå frem, og hvordan vi skal jobbe. Ikke at vi på avdelingen bare får beskjed fra spesialpedagogen som sier gjør det ene og det andre og det tredje.

Utsagn fra BL2 og BL3 fremhevet betydningen av et godt tverrfaglig samarbeid for sosial inkludering som preges av likeverd, respekt og anerkjennelse av hverandres faglige kompetanse. BL2 konkluderte med at spesialpedagogisk kompetanse var: «absolutt noe som alle tjener på, både vi [barnehagelærere] og barna». I forhold til faglig kompetanse la SP1 frem at: «en kan ikke være best i alt. Min forventning er at vi [spesialpedagog og barnehagelærer] kan drøfte saker med hverandre, fordi det er slikt at noen har mer kunnskap og erfaring på ulike områder enn de andre, og da hjelper vi hverandre på det vi er gode på». Dette ble underbygget av utsagnet fra SP2:

Jeg vil alltid prøve å komme med innspill og ulike løsninger, selv om jeg ikke har alle svar da. Jeg vil alltid bruke min kompetanse og erfaringer for å hjelpe mine kolleger [barnehagelærere].

Flere barnehagelærere forventet at spesialpedagogen skulle bruke tid på å bli kjent med barnet og bygge en trygg relasjon fra begynnelsen, BL2 presiserte:

Det er viktig å se barnet, å bli godt kjent med barnet, å være der for barnet, og så se hva barnet trenger. Du [spesialpedagog] kan ikke bare kjøre et opplegg fra A til Å, men at du [spesialpedagog] jobber ut fra barnets behov. At en tydelig kan se spesialpedagogen kommer inn for å hjelpe det barnet.

Samtlige spesialpedagoger nevnte at det mellommenneskelige er blant en av de viktigste forventningene som de har, og som danner grunnlaget for et vellykket samarbeid. SP1 og SP2 fokuserte på gjensidig respekt, anerkjennelse og forståelse for hverandres roller. «Raushet og

respekt, jeg forventer egentlig ikke så mye mer» ble trukket frem av SP1, mens SP3 la frem at kunnskapsdeling var en viktig del av samarbeidet: «og det å dele kunnskap med hverandre, å dele og informere. Jeg har egentlig ikke veldig mange forventninger enn det».

Barnehagelærerne ga uttrykk for at de også ønsker å dele kunnskap med spesialpedagogene, samt de hadde forventninger om å få «faglig påfyll». Følgende utsagn fra BL3 illustrerer dette:

Dere skulle hatt det eller det opplegget. Lær meg noe nytt, elsker det jo! Fantastisk! Så da hiver jeg meg rundt. Så begynner jeg å jobbe med det. Jeg har veldig lyst på ny kompetanse, nye erfaringer. Fortell meg om det er noe du trenger, noe materialer vi ikke har. Så går jeg og bestiller det, slik at spesialpedagogene får de redskapene de trenger.

Funn vitner om at en avklaring av forventninger til hverandres roller, både faglige og mellommenneskelige, er essensielt i det tverrfaglige samarbeidet. Dessuten er det verdt å nevne at samtlige informanter, både barnehagelærere og spesialpedagoger, fremhevet viktigheten av å ha en åpen og tydelig kommunikasjon. Kommunikasjon ble trukket frem ved flere anledninger under intervjuene, både når det gjaldt forventninger, betingelser og utfordringer i det tverrfaglige samarbeidet.

4.1.2 Kommunikasjon

Samtlige informanter betegnet en åpen og tydelig kommunikasjon som avgjørende for et velfungerende samarbeid. En åpen kommunikasjon betraktes som en forutsetning for et velfungerende tverrfaglig samarbeid rundt barn som har særlige behov. BL1 fremhevet at: «det er viktig å være ydmyke, og ha en åpen dialog og god kommunikasjon. Vite at vi begge gjør det beste vi kan, og at vi snakker heller en gang for mye enn for lite». BL3 fortalte at uansett hvor travel barnehagehverdagen er, blir det alltid tid for en telefonsamtale med spesialpedagogen på slutten av arbeidsdagen. SP2 ga uttrykk for at misforståelser blir unngått om dialogen er åpen, ærlig og god. I forlengelsen sa vedkommende: "vi finner ut av det sammen, fordi vier der for barna, vi må jo det". SP1 fremhevet at: «god kommunikasjon er samarbeidets essens, og det føler jeg har med de jeg jobber med».

Kommunikasjon ble beskrevet fra ulike aspekter. Det ene handlet om å dele informasjon med hverandre. Barnehagelærerne trakk frem at de var opptatte av å informere spesialpedagogene om blant annet månedstema, barnehagens planer, hvilke muligheter og ressurser finnes det i

barnehagen samt i nærmiljøet. I forhold til informasjonsdeling, nevnte spesialpedagogene at de fikk være med på alle møter, da de var ansatte direkte i barnehagene. SP1 fortalte at: «jeg er med på alle personalmøter, så får jeg vite hva de jobber med, og så bygger jeg videre på det». Med utgangspunkt i spørsmålet om kommunikasjon og informasjonsdeling, uttalte BL1 følgende:

Slik at alle er en del av å støtte opp barnet som trenger det, og at vi jobber videre med det grunnlaget spesialpedagogen gjør. Det sier seg selv, fire-fem timer i uken, da er de avhengig av at vi [barnehagelærer og øvrig personale] jobber videre med det spesialpedagogen setter i gang.

Utvalg A (barnehagelærere) og utvalg B (spesialpedagoger) opplevde vesentlige forskjeller med tanke på informasjonsdeling, da barnehagelærerne jobbet med spesialpedagoger som kom utenfra noen timer i uken, mens spesialpedagogene var ansatte i hver sin barnehage. Samtlige informanter oppfattet informasjonsdeling som en del av den gode kommunikasjonen, som inngår i et godt fungerende tverrfaglig samarbeid.

Jevnlige møter mellom barnehagelærere og spesialpedagoger ble trukket frem som et annet vesentlig aspekt. Utvalg A og utvalg B fremhevet at det var viktig å sette av tid til å snakke med hverandre. SP3 fortalte følgende om jevnlig kommunikasjon: «det med at vi har et kontinuerlig samarbeid. At det ikke blir for eksempel en gang på høsten. Jeg er med på avdelingsmøter ved behov». SP2 poengterte at: «å sette av tid til det samarbeidet. Vi må jo treffes jevnlig. Vi kan heller ta en prat for mye. Ja, flere møter er jo avtalt fremover slik at vi kan ha en tydelig og åpen dialog hele veien».

Selv om samtlige informanter la frem betydningen av jevnlig og planlagte møter, ble det påpekt at en fortløpende kommunikasjon hadde også en stor betydning for det tverrfaglige samarbeidet. Både barnehagelærere og spesialpedagoger tok opp ulike temaer og spørsmål underveis, når det oppsto konkrete behov eller bare for å diskutere den nåværende situasjonen. BL1 understreket følgende:

Vi må være litt romslig, og ta ting underveis for situasjonen kan jo endre seg. Ting kan både forverre seg i en periode før det blir bedre, og da må vi ha mulighet for å ta møter litt fortere og bli enige. På den måten vet jeg hva spesialpedagogen jobber med, så kan jeg jobbe videre med det i gruppa, og ta det videre til de andre ansatte.

Utsagnet fra BL1 ble underbygget av utsagnet fra BL2:

Å få en oppdatering. Det vi tenker nå blir ikke det samme som det vi tenker om kanskje en måned, men nei det var ikke helt det vi tenkte på. Snakke sammen og få en løpende oppdatering hva som er fokuset akkurat nå.

Spesialpedagogene pekte på en annen side ved kommunikasjonen, nemlig tilgjengelighet. De presiserte at de ønsket å være tilgjengelige for barnehagelærere. Spesialpedagogene sørget for å: «alltid ha tid til å ta ting fortløpende og underveis». SP2 fortalte: «de kan alltid komme til meg eller ringe meg, og det får de beskjed om fra dag en, men det viktigste er å ta ting fortløpende». SP2 sa: «snakk med meg med engang, jeg er her for deg, fortell meg om dine bekymringer». SP3 fremhevet:

De vet at jeg er tilgjengelig, og kan når som helst få tak i meg. Jeg er åpen, og vi legger til rette at vi kan prate greit sammen da. Det er egentlig ikke vanskelig her, når jeg er på huset. Om det er 10 minutter eller 30, så får vi det til. Ta ting litt tidlig, ikke gå for lenge, og vent med noe du lurer på. Ta det litt fort. Vi må alltid tenke barnets beste.

4.1.3 Utfordringer

Utfordringer knyttet til det tverrfaglige samarbeidet var et gjennomgående tema blant samtlige informanter. De betraktet utfordringene som en hemmende og uunngåelig del av samarbeidet, og ga uttrykk for at dette kunne skape uheldige opplevelser i hverdagen. De ulike opplevelsene og erfaringene av de seks informantene beskrev detaljert utfordringene fra forskjellige perspektiver. Dårlig eller manglende kommunikasjon ble trukket frem som en utfordring av stor betydning for alle informantene. Utsagnet fra BL3 kan virke illustrerende:

Dårlig kommunikasjon og det er jo egentlig dårlig kommunikasjon, fordi hvis det er noe uklart fra min side, det er min oppgave å kommunisere det til spesialpedagogen. Dårlig kommunikasjon og hvis vi ikke finner ut av det så, men det må vi, det er jobben vår.

Utfordringer i forhold til barnehagelærernes kompetanse og praksis var et sentralt tema under intervjuene. En barnehagelærer poengterte: «hvis jeg føler jeg ikke kan strekke til [i forhold til kompetanse], kan det skape utfordringer i samarbeidet. Det er mye som er fine ord, men praksisen er ikke like god å gjennomføre». Samtlige barnehagelærere opplevde at noen spesialpedagoger «beordrer» dem hvordan de skulle utføre arbeidsoppgavene sine på grunn av forskjeller i både kompetanse og arbeidserfaringer med barn som har særlige behov. Flere av

barnehagelærerne fremhevet at enkelte spesialpedagoger kun ga beskjed om hvilke tiltak som skulle iverksettes og hvordan de skulle gjennomføres. BL3 fremhevet: «at det kommer en spesialpedagog og peller meg på nesen, nei takk, ellers takk. Det er veldig interessant og viktig jobb, men det er et samarbeid, så det er liksom det». BL3 påpekte at det ikke var ønskelig med en slik «belærende» væremåte, hvor spesialpedagogen gir instruksjoner og delegerer uten noen ytterligere forklaringer. I samsvar med BL3, beskrev BL1 om lignende erfaringer:

At hun [spesialpedagogen] ikke peker finger på du må gjøre det og det og det, for det å komme inn i vår barnehage og ha en hel haug av meninger om hva barnehagen skulle gjøre, det synes jeg ikke noe om. Ikke at vi får bare beskjed fra spesialpedagogen når hun finner ut av noe.

BL2 la frem:

Tidligere jobbet jeg i en barnehage, der hadde jeg ikke et godt forhold til spesialpedagogen. Hun var mye eldre enn meg og hadde jobbet i mange år. Det var et helt annen opplevelse, da hadde jeg ikke noe jeg skulle ha sagt. Da fikk jeg bare klar beskjed hva jeg skulle gjøre.»

Spesialpedagogene poengterte at ulikt syn på barnet og misbruk av timene med spesialpedagogisk hjelp kan skape en del utfordringer. SP3 presiserte at: «ulikt syn og de ulike verdiene på hva som er viktig for barnet. Det er veldig stort da, men hvis vi er uenige i hva som er barns beste på et vis». Spesialpedagogene, som er faste ansatte i hver sin barnehage, opplevde at noen ganger blir de: «brukt som vikarer på grunn av dårlig bemanning». SP1 understreket:

Hvis det er sykdom i personalet, så er det fort at jeg blir spurt om å være der den dagen, men det som er konsekvensen er jo da at det går utover barnet. Da må jeg ta igjen de timene en annen gang, fordi det er lovpålagt. Det kan fort gjøre meg litt frustrert. Jeg vet hvordan det hadde blitt hvis jeg ikke hadde gått på den avdelingen.

Samtlige informanter vektla betydningen av manglende felles retningslinjer og tydeligere lovverk. De la frem at både spesialpedagogisk hjelp og tverrfaglig samarbeid blir organisert på svært forskjellige måter. Videre fremhevet de at utfordringen ligger i det at en slik: «frihet i forhold til retningslinjer er at ingen har ansvar» (BL3), og det kan resultere i misforståelser og ansvarsfraskrivelse. Utsagn fra BL3 illustrerer dette:

Det er ikke noe felles retningslinjer. Det er jo helt forferdelig! Så er det sikkert forskjellig fra privat og offentlig. Det er fordi det ikke er noe ordentlig retningslinjer. Det er på tide å få ordentlig retningslinjer!

Uinteresserte aktører i det tverrfaglige samarbeidet ble fremhevet av samtlige informanter som et resultat av manglende felles retningslinjer. Samtlige informanter hadde erfart at ulike aktører ikke var «interesserte og kanskje engasjerte nok for å få det til» (SP2). SP1 presiserte følgende:

Det er mye snakk om tverrfaglig samarbeid, men når andre instanser ikke er behjelpelige med veiledning eller møter, så er det vanskelig. Da må man ta ansvar selv og gjøre noe med det.

4.2 Sosial inkludering

4.2.1 Forståelse av begrepet sosial inkludering

Informantenes forståelse av sosial inkludering ligger til grunn for hvordan de arbeider med å få inkludert barn som har særlige behov i barnehagen. Under intervjuene og i de presenterte resultatene, kom det frem at sosial inkludering i stor grad handler om syn på barnet, kompetanse, holdninger og verdier som forankres i den nordiske barnehagetradisjonen, samt føringer fra sentrale styringsdokumenter. Samtlige informanter ser ut til å dele den samme oppfatningen av hva sosial inkludering i barnehagen betyr. SP3 fremhevet:

Hvis du har et barn som strever med flere ting, det må vi tenke at alle aller viktigste for det barnet er å være del av noe. Det står alltid øverst på lista. De skal kjenne at det er godt å være her, at de er en del av noe.

BL3 beskrev følgende: «sosial inkludering, altså fra et barneperspektiv, er at alle barn har en tilhørighet i barnegruppen, og at alle har sin plass i leken, at alle har en venn». Ifølge samtlige informanter handlet sosial inkludering om blant annet tilhørighet, deltakelse samt være en del av fellesskapet. BL1 la frem at sosial inkludering betyr at barn ikke blir utestengt og at det er null toleranse for mobbing, mens BL2 og BL3 poengterte viktigheten av reflekterte voksne som tilrettelegger for sosial deltakelse og utvikling av vennskap mellom barna. SP1 presiserte: «at alle skal ha en venn i barnehagen som spør etter dem, at det er en som savner dem». Barnehagelærerne fremhevet betydningen av miljøet rundt barnet som en avgjørende

forutsetning for sosial inkludering. På lik linje som barnehagelærerne, betegnet SP3 som sentralt: «å bli invitert i leken og å være i samspill med andre barn og voksne». Samtlige spesialpedagoger la frem at barn som har særlige behov må oppleve at de er en del av en barnegruppe. Både barnehagelærere og spesialpedagoger ga uttrykk for at det er veldig individuelt fra barn til barn, men likevel burde de voksne tilrettelegge for sosiale interaksjoner i barnehagehverdagen. Ifølge SP1 handlet sosial inkludering om:

Det er, på en måte, det å kjenne på og være en del av et fellesskap. Hvis det er med et barn til eller om det er med en liten gruppe, spiller ingen rolle. Det er litt individuelt i forhold til hva slags utfordringer barnet har, men det å være en del av et litt større fellesskap enn kun seg selv og de voksne.

SP1 presiserte at barn lærer best av andre barn og voksne, og gjennom sosial samhandling, mens SP3 omtalte som: «kjempeviktig å ha venner, dette er en del av å være i barnehagen. Jeg ønsker at barn har noe å glede seg til når de kommer til barnehagen».

Samtlige informanter ga uttrykk for at inkludering og sosial inkludering er to begreper som glir over i hverandre. Dette forklarte de skyldes bestemmelser i rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, samt barnehagens tradisjoner og praksiser. Barnehagens hovedfokus var at alle barn skulle først og fremst bli en del av et større eller mindre fellesskap, og det omtalte utvalg A og B som inkludering. Under intervjuene presiserte samtlige informanter at de mente sosial inkludering selv om de benyttet seg av begge begrepene, samt andre synonymer for sosial inkludering. BL1 uttalte følgende:

Alle barn har krav på det, det er så mange fancy ord, og det står så flott beskrevet i rammeplanen, men alle barn har krav på å være en del av fellesskapet, og det forstår jeg som sosial inkludering. Overskriften for hele det året er sosial kompetanse. Hvis ikke det er i bånd, så får jeg heller ikke det faglige.

I tråd med utsagnet fra BL1, la SP3 frem følgende:

Jeg føler jeg er veldig bevisst på det å jobbe med sosial inkludering. Man må begynne i riktig ende. Så mye de lærer når de er en del av noe. Det er kjempeviktig. Da kan du begynne med språk, med bevegelse osv.

4.2.2 Arbeidsmåter

Samtlige informanter har til felles at de arbeider aktivt med å sosialt inkludere barn med særlige behov. Informantene fremhevet at tilrettelegging er nødvendig om barna skulle klare å inngå i sosial interaksjon. Det ble trukket frem betydningen av å støtte og veilede barna, noe som krevde tilstedeværende og aktive ansatte. BL1 presiserte at: «vi må være på gulvet, vi må være tilgjengelig og tilrettelegge hele veien». Alle barnehagelærere og spesialpedagoger vektla voksenrollen som den viktigste i forhold til sosial inkludering i barnehagen. Følgende utsagn fra SP1 illustrerer dette:

Være med i leken og føle at barna får mestringsfølelse, det synes jeg er kjempeviktig. Da må jeg inn som støtte og veilede dem, være en medleker for så kanskje trekke meg unna når jeg ser at barnet har mestret litt.

Samtlige informanter la frem at den spesialpedagogiske hjelpen bør gis på avdelingen eller basen. På den måten kunne barn som har særlige behov øve på, videreutvikle sin sosiale kompetanse og bli en del av fellesskapet. Informantene presiserte at barn ikke kan lære seg å inngå i positivt samspill med de andre hvis de blir stadig tatt ut av barnegruppen. SP3 understreket:

Barn lærer av de andre og de trenger å være i sosialt samspill. Det er noe jeg jobber med kontinuerlig veldig mye vil jeg si. Hvis barn skal lære om å være sosiale, så må de oppleve at de er en del av noe. Da må vi være sammen med andre barn, det er mer reelt.

Selv om informantene aldri jobbet én-til-én med barn, påpekte de at å ha en stor barnegruppe på 19-20 barn ikke er en hensiktsmessig å arbeide med. Et tiltak som samtlige informanter la frem var det å dele barna i mindre grupper på 3-4 barn. Informantene fremhevet betydningen av små grupper for barn som har særlige behov og resten av barnegruppen, og ikke minst for de voksne. BL3 uttalte følgende: «de ansatte har muligheten til å se hvert enkelt barn, og ikke bare slukke branner her og der». Informantene pekte på at de voksne selv klarte å inngå i flere positive interaksjoner med barna fordi en del konflikter ble unngått ved å være i forkant av en eventuell uheldig situasjon. Videre la informantene frem at små grupper skaper mer rom for lek og sosialt samspill. Følgende utsagn fra BL3 kan virke illustrerende:

Mindre grupper på 3-4 barn. Det står på planen, på dagsplanen, ukeplanen, månedsplanen. Dele barna opp under måltid, i overganger, i lek og under aktiviteter. Bra for barn, bra for voksne. Tommel opp!

Informantene poengterte at et vesentlig aspekt ved deling av grupper var hvordan en kan sette sammen de små gruppene. Gruppeinndeling tok sikte på å legge til rette for sosial inkludering og mestring. De små gruppene skulle være faste, og selve inndelingen skulle evalueres regelmessig. På bakgrunn av den evalueringen kunne informantene endre de små gruppene ved behov. BL2 poengterte følgende:

Vi prøver å ha faste grupper, men også bytte etter det vi ser av behov. Etter ei kort stund tar vi en evaluering av hvordan det går. Hvis det er barn som faller under radaren, så bør vi gjøre noe med engang.

«Det viktigste verktøyet» (SP3) for sosial inkludering ifølge samtlige informanter var språket. Det ble fremhevet at språkvansker, både ekspressive og impressive, er det barn oftest har utfordringer med. Barnehagelærere og spesialpedagoger understreket at språkgrupper flere ganger i uken var noe de arbeidet med. SP3 presiserte at: «du kan ikke lære språk hvis du hvis du ikke har noen å snakke med». Det ble trukket frem igjen betydningen av en voksen som er til stede, deltakende og aktiv. Informantene påpekte at barn som har språklige utfordringer kan ofte vise en uhensiktsmessig atferd i form av utagering. På den ene siden barnets språkvanske og på den andre siden en uhensiktsmessig atferd vanskeliggjorde den sosiale inkluderingen. Det tyder på at informantene betraktet språkstimulering som essensielt i arbeidet med sosial inkludering av barn med særlige behov.

4.2.3 Utfordringer

Samtlige informanter la frem at det en del utfordringer knyttet til sosial inkludering av barn med særlige behov. SP3 fremhevet at: «ikke alle barn har samme forutsetningen til å mestre det sosiale samspillet». Et hovedfunn som samtlige påpekte var språkvansker. Informantene presiserte at språklige vansker, både språkforståelse og språkproduksjon, var den utfordringen som fremkom oftest. Videre understreket de at språkutfordringer kunne resultere i en uhensiktsmessig atferd i form av utagering, barnet kunne dytte eller slå. Den uhensiktsmessige atferden førte til at andre barn ble redde og unngikk sosial samhandling med det barnet. Utsagnet fra SP1 illustrerer dette:

Språket er det som er vår største utfordring. Så blir det da fort utagering fordi barnet føler at de andre ikke forstår det. Fysisk utagering som er kanskje det mest krevende. Da blir de andre barna redde i tillegg.

Informantene poengterte at barn som har særlige behov kan noen ganger ekskludere seg selv fra barnegruppen for flere ulike grunner. Det ble eksemplifisert at barn ofte kunne trekke seg fra resten av gruppen. Ifølge BL2 kan: «de stille barna ønske å være for seg selv og det må de få lov til». SP2 uttalte følgende: «det er komplisert å vite hvor mye jeg skal blande meg, men jeg må tilrettelegge for felles opplevelser i barnegruppen». Videre påpekte vedkommende at slike felles opplevelser var et godt tiltak som bidro til at barn skulle finne hverandre på egne premisser. Følgende ble uttalt av BL3:

Barn trekker seg selv spesielt i frilek, noen ganger lar jeg det gå. For eksempel under måltid, så er det lett at barn reiser seg og går. Da tar vi dem tilbake. Noen ganger lar jeg det passere og noen ganger, når det er noe som forventes for eksempel måltid, så stilles det krav.

Samtlige informanter fremhevet at noen barn trengte å trekke seg litt fordi de trengte en pause eller en hvilestund i løpet av barnehagehverdagen. Barna hadde forskjellige måter å ta en pause på, noen likte å tegne for seg selv, andre satt i sandkassa, tredje måtte fysisk trekke seg vekk fra resten. Det ble påpekt at barnet: «har ikke et behov for sosialt påfyll hele tiden» (SP3). Samtlige informanter presiserte at det handlet om respekt ovenfor barnet, samt: «aldri tvinge barnet inn i et samspill. Vi skal tilrettelegge og motivere, men vi kan aldri tvinge» (SP2).

Samtlige informanter fremhevet at barn prøver og feiler, og mange av dem ville oppleve en eller annen form for avvisning i forhold til det sosiale. Da var det det avgjørende hvordan de ansatte håndterte slike situasjoner. Det kom frem betydningen av å kunne mestre å få et nei, noe som informantene oppfattet som krevende for barn som har særlige behov. Likevel poengterte informantene hvor viktig det var at barnet skulle mestre å få et avslag i ulike situasjoner. BL2 uttalte følgende:

Når jeg jobber med de eldre barna så jobber jeg mye med mestring. Jeg er opptatt at barn skal spørre selv om å være med i en lek, og får de et nei, greit. Da skal vi finne på noe artig. Jeg lover deg at ni av ti ganger får det barnet mange å leke med når en voksen setter seg ned på gulvet.

Informantene var bevisste på egen rolle og det asymmetriske forholdet mellom barn og voksen. BL2 understreket at: «noe så enkelt som navnebruk kan skape uheldige situasjoner i hverdagen», og det kunne føre til karakterisering av barnet. Informantene reflekterte rundt ulike årsaker til hvorfor barn som har særlige behov ble oppfattet som utfordrende. To

barnehagelærere og to spesialpedagoger presiserte at hvis de ansatte sa høyt et barns navn oftere i barnegruppen, kunne dette vanskeliggjøre den sosiale inkluderingen. Resten av barna og de ansatte fikk raskt et inntrykk av at det barnet var utfordrende og «syndebukk» (SP2). En forklaring var at de ansatte var rollemodeller, og dermed hadde de stor innflytelse på barna. Det ble også trukket frem at barn påvirker hverandre. SP2 fremhevet at: «det er alltid det samme barnet som får skylden, og det synes jeg er leit». Følgende utsagn fra BL3 illustrerer en problematikk rundt navnebruk:

Det er med navn da. Hvis vi sier det navnet kanskje oftere enn andre navn, de andre barna snapper opp, de hører det navnet ofte, og begynner å bruke det selv, selv i situasjoner der det ikke er mulighet at det var barnet sin skyld. De er så store. Det gjør barna mye mer bevisste på hverandre kontra når de var for eksempel to eller tre år gamle.

5. Diskusjon

De kategoriene som ble utledet av den tematiske analysen (underkapittel 3.7) er gjenstand for den påfølgende diskusjonen. Det er verdt å påpeke at selv om funn ble presentert i kategorier, er det viktig at funn betraktes som en helhet. Gjennom diskusjonen belyses to aspekter ved problemstillingen, hvor målet er å skape en helhetlig forståelse av hvordan barnehagelærere og spesialpedagoger samarbeider med sosial inkludering av barn med særlige behov i barnehagen. Det ene aspektet omhandler det tverrfaglige samarbeidet mellom barnehagelærere og spesialpedagoger, mens det andre angår sosial inkludering av barn med særlige behov i barnehagen.

5.1 Tverrfaglig samarbeid

Med utgangspunkt i studiens funn, diskuteres informantenes rolleforventninger, betydningen av åpen og tydelig kommunikasjon, samt utfordringer som oppstår i det tverrfaglige samarbeidet.

5.1.1 Rolleforventninger

Funn i datamaterialet indikerer at en tydelig avklaring av rolleforventninger, både faglige og mellommenneskelig, mellom barnehagelærer og spesialpedagog betraktes som nødvendig. Dette kan ses i lys av at klart definerte roller fremmer et godt tverrfaglig samarbeid som bidrar til et helhetlig barnehagetilbud (Meld. St. 19 (2015-2016), s. 34). Videre kan dette forstås som at barnehagelærere og spesialpedagoger som er villige til å komme nærmere på hverandres faglige roller og praksis, er bedre rustet til å lykkes i samarbeidet (Jortveit & Kovač, 2021). Funn i denne studien tyder på at en avklaring av roller og forventninger kan skape mer kunnskap om hverandres roller og arbeidsoppgaver. Dette kan ifølge Glavin og Erdal (2018) resultere i et mer realistisk syn på samarbeidet, samt det blir lettere å oppnå mål og løse oppgaver.

Funn i studien viser at samtlige informanter var tydelige på hva de forventet av den andre parten, men de nevnte imidlertid ikke hvilke forventninger de stilte til seg selv. På den ene siden står dette i kontrast med at ulike aktører stiller forventninger til hverandre samtidig som de stiller forventninger til egen rolle (Lauvås & Lauvås, 2014). På den andre siden indikerer studiens funn at en avklaring av hverandres roller kan gi selvinnsett i egen rolle og atferd, og på den måten kan det skapes læring og utvikling i forhold til de oppgavene som skal løses (Glavin & Erdal, 2018).

Både barnehagelærere og spesialpedagoger fremhevet betydningen av hverandres faglige ulikheter hvordan disse kan påvirke forståelsen av barnets vansker, samt tiltak som er hensiktsmessige. Dette samsvarer med barnehagens utfordringer knyttet til evnen til å se barnets behov, og dermed sette egnede tiltak (Nordahl et al., 2018). Derfor er det rimelig å anta at det kan være hensiktsmessig å avklare hvilket barnesyn og hvilke holdninger som ligger til grunn for den enkelte aktøren i det tverrfaglige samarbeidet (Glavin & Erdal, 2018). Samtlige informanter presiserte at til tross for sine ulikheter, hadde de et felles mål som var å inkludere alle barn i et sosialt fellesskap. Dette kan ses i sammenheng med det overordnede målet for tverrfaglig samarbeid som innebærer at alle barn skal oppleve et inkluderende oppvekst-, leke- og læringsmiljø (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 11). Det tyder på at felles målsetting kan hjelpe barnehagelærere og spesialpedagoger til å finne felles arbeidsmetoder og strategier for å nå mål, og for å oppnå gode resultater i det tverrfaglige samarbeidet (Glavin & Erdal, 2018).

Funn i studien viser at samtlige informanter fremhever betydningen av likeverd, anerkjennelse, forståelse og respekt for hverandres stillinger og fagområder. I den

forbindelsen poengterer Glavin og Erdal (2018) at gjensidig respekt for hverandres ulikheter og faglighet bør stå sentralt i samarbeidet. Dette underbygges av Arneberg og Ravn (1995, sitert i Herlofsen, 2013, s. 41) som betegner respekt for hverandres forskjellige kunnskaper, ferdigheter, egenskaper, erfaringer og holdninger som grunnleggende i samarbeidet. Funn i denne studien indikerer at på et tidspunkt kan det oppstå uenigheter i samarbeidet som kan være et resultat av ulikheter, da er det vesentlig å kunne være uenig og likevel respektere hverandre som mennesker (Glavin & Erdal, 2018).

5.1.2 Kommunikasjon

Funn i datamaterialet indikerer at åpen og tydelig kommunikasjon helt fra starten er avgjørende. Samtlige informanter beskriver åpen kommunikasjon som en forutsetning for et godt fungerende tverrfaglig samarbeid. Dette samsvarer med Omdal og Barsøe (2021) som understreker at kommunikasjon er en forutsetning for å få til gode samtaler og diskusjoner rundt saker barnehagelærere og spesialpedagoger arbeider med. I forlengelsen fremhever forfatterne at kommunikasjon virker inn på kvaliteten av det tverrfaglige samarbeidet, og dermed på barnets utbytte.

Informantene betraktet kommunikasjon som samarbeidets viktigste element. Dette kan ses i sammenheng med Glavin og Erdal (2018) som presiserer at kommunikasjon er essensen i alt samarbeid. I forlengelsen legger forfatterne frem at for å lykkes i å etablere en god kommunikasjon er betingelsen at aktørene er ærlige og åpne for hverandre.

Funn fra studien viser at tydelig kommunikasjon beskrives fra informantenes ulike perspektiver, og angår i hovedsak informasjonsdeling, regelmessig kontakt og tilgjengelighet. Dette kan ses i lys av kommunikasjonsmodellen til Røkenes og Hanssen (2012), der de fremhever betydningen av regelmessig kommunikasjon for å sikre en felles forståelse og arbeidsmåter. Denne forståelsen harmonerer med de to hovedfunksjonene i kommunikasjonsprosessen til Lauvås og Lauvås (2004), som er å sende relevant faglig informasjon samt medvirke til sosial interaksjon.

Samtlige informanter fremhevet betydningen av informasjonsdeling. I Meld. St. 19 (2015-2016), s. 34) står det at et godt samarbeid fremmes av blant annet gode rutiner og systemer for informasjonsdeling. Funn vitner om at barnehagelærere og spesialpedagoger opplevde informasjonsdeling ulikt. En potensiell årsak kan være at samtlige barnehagelærere samarbeidet med spesialpedagoger som ikke var direkte tilsatt i den enkelte barnehagen, det

vil si at spesialpedagogene var tilsatt ressursentre med timer i ulike barnehager, mens samtlige spesialpedagoger var tilsatt direkte i barnehagen. Barnehagelærerne opplevde at den regelmessige kontakten og tilgjengeligheten var utfordrende, fordi spesialpedagogene var til stede noen få timer i løpet av uken. Dette kan ses i sammenheng med tidligere forskning som vitner om at det tverrfaglige samarbeidet er begrenset eller uformelt (Bruster, 2014; Daniels, 2017). Det vanskeliggjorde informasjonsdelingen. Imidlertid opplevde spesialpedagogene at de hadde en regelmessig kontakt med både barnehagelærere og resten av personalet, fordi de var til stede og tilgjengelige i barnehagen hver dag. Dette er i overenstemmelse med Røkenes og Hanssen (2012) som understreker at regelmessig kommunikasjon mellom to fagpersoner kan sikre at de jobber i samme retning og har en felles forståelse, også kalt intersubjektivitet.

5.1.3 utfordringer

Mørland (2017) påpeker at betydningen av tverrfaglig samarbeid har blitt understreket i forskningsrapporter og offentlige føringer gjennom flere tiår, likevel ser det ut til at praksisfeltet strever med å få velfungerende samarbeid. Funn i datamaterialet indikerer at det finnes ulike utfordringer knyttet til det tverrfaglige samarbeidet. Samtlige informanter oppfattet utfordringene som hemmende, og samtidig som en uunngåelig del av samarbeidet. Dårlig eller manglende kommunikasjon ble trukket frem som en utfordring av stor betydning for informantene. Det er rimelig å anta at dette kan medføre begrensninger for det tverrfaglige samarbeidet (Bruster, 2014). Ifølge Glavin og Erdal (2018) kan et etablert apparat for tverrfaglig samarbeid være krevende, og selve utfordringen kommer når det gjelder å få dette samarbeidet til å fungere i praksis. Funn fra studien viser at uenigheter, forskjell i kompetansen og manglende felles retningslinjer er blant det mest utfordrende informantene støtter på i praksis. Videre understreket informantene at disse utfordringene kunne påvirke hvilket tilbud barn med særlige behov fikk. Den forståelsen samsvarer med en rekke tidligere studier som vitner om at det er stor variasjon i samarbeidet, og det kan føre til en del utfordringer (Bruster, 2014; Daniels, 2017; Jortveit & Kovač, 2021; Nordahl et al., 2018).

På den ene siden kan det tenkes at ulike forutsetninger, samt faglig og yrkesbakgrunn, gjør at utfordringer i form av uenigheter oppstår. På den andre siden kan nettopp slike uenigheter forstås som en kraftig ressurs i samarbeidet, som muligens kan føre til saklige diskusjoner og refleksjon rundt oppgavene som skal løses (Glavin & Erdal, 2018). Ulikt syn på barnet var et gjennomgående tema blant informantene. Hvis barnehagelærere og spesialpedagoger hadde et ulikt barnesyn, kunne dette resultere i uenigheter og hemme samarbeidet. Det er grunn til å tro

at det kan være nødvendig med en klargjøring av hvilket barnesyn og hvilke holdninger ligger til grunn for den enkelte barnehagelærer og spesialpedagog (Glavin & Erdal, 2018).

Funn i studien indikerer at utfordringer knyttet til barnehagelærernes kompetanse og praksis var et gjennomgående tema. Barnehagelærerne erfarte at spesialpedagogene ikke anerkjente deres faglige kompetanse og bakgrunn. Videre påpekte barnehagelærerne at de fikk informasjon om spesialpedagogiske tiltak som skulle iverksettes, uten at de fikk anledning til å delta på møter da tiltakene var under planlegging. Dette tyder på at samarbeidet er begrenset, noe som står i kontrast med et velfungerende samarbeid og gjensidig forståelse mellom de ulike mikrosystemene i mesosystemet (Bronfenbrenner, 1979; Bruster, 2014). En konsekvens av dette kan bli at barn ikke får den hjelpen de har behov for (Glavin & Erdal, 2018).

Funn i studien vitner om at utfordringer knyttet til spesialpedagogenes kompetanse og praksis var et gjennomgående tema. Samtlige informanter påpekte at fagpersoner uten formell spesialpedagogisk kompetanse gir spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Dette kan skyldes at spesialpedagog ikke er en beskyttet tittel (NOU 2019: 23). I forlengelsen fremkommer det ikke av regelverket at det stilles særskilte kompetansekrav til hvem som skal gi den spesialpedagogiske hjelpen (Barnehageloven 2005, § 19e). Det er grunn til å tro at spesialpedagogisk hjelp blir organisert på forskjellige måter i hver barnehage som fører til at det tverrfaglige samarbeidet organiseres på ulikt vis (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette kan ses i sammenheng med at samtlige informanter vektla betydningen av manglende felles retningslinjer og tydeligere lovverk. De understreket at den største utfordringen er ansvarsfraskrivelse og misforståelser.

5.2 Sosial inkludering

Med utgangspunkt i studiens funn, diskuteres informantenes forståelse av begrepet sosial inkludering, konkrete arbeidsmåter, samt utfordringer knyttet til den sosiale inkluderingen av barn med særlige behov i barnehagen.

5.2.1 Forståelse av begrepet sosial inkludering

Hvordan barnehagelærere og spesialpedagoger oppfatter og gjennomfører prosessene for sosial inkludering av barn med særlige behov, vil trolig ha vesentlig betydning for den

opplevde sosiale inkluderingen hos hvert enkelt barn. Hvordan samtlige informanter forstår begrepet sosial inkludering er i stor grad avhengig av syn på barnet, kompetanse, holdninger og verdier. Den forståelsen forankres i den nordiske barnehagetradisjonen, samt føringer fra sentrale styringsdokumenter som for eksempel rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017) og barnehageloven (2005). Funnene viser at forståelsen av begrepet sosial inkludering utgjør fundamentet for hvordan barnehagelærere og spesialpedagoger arbeider for å sosialt inkludere barn med særlige behov i barnehagen. Det er rimelig å anta at forståelsen av begrepet sosial inkludering er nært knyttet til praksisen, eller konkrete arbeidsmåter og tiltak. Funn i datamaterialet vitner om at det mangler en helt konkret definisjon av begrepet sosial inkludering i barnehagen. Dette kan muligens forklares med at Kunnskapsdepartementet (2017) ikke presiserer hvordan en kan legge til rette for sosial inkludering av barnehagebarn i praksis. Dermed kan dette føre til ulike oppfatninger og tolkninger, samt gjennomføringer av sosial inkludering i barnehagen.

Det følger av barnehageloven (2005, § 1) at alle barn skal få delta aktivt i et inkluderende fellesskap. Dessuten blir det fremhevet at barnehagen skal inkludere alle barn, uavhengig av sosial bakgrunn og funksjonsnivå, og har et særlig ansvar for å sikre god og tidlig hjelp til barn med særlige behov. Dette gjenspeiles også i studiens funn som indikerer at barnehagelærere og spesialpedagoger tilsynelatende deler samme oppfatning av begrepet inkludering. Imidlertid står dette i kontrast med studier (Bruster, 2014; Daniels, 2017) som viser at barnehagelærere og spesialpedagoger har ulik oppfatning av inkluderingsbegrepet.

Funn fra studien tyder på at det er en klar distinksjon mellom begrepene integrering og inkludering. Dette kan ses i sammenheng med at de to begrepene samlet sett utgjør en kontinuitet i utviklingen av rettigheter, sosial rettferdighet og solidaritet med hensyn til sårbare og marginaliserte grupper opp gjennom historien (Arnesen, 2017; Korsvold, 2011). I likhet med Korsvold (2011) indikerer funn i denne studien at integreringsbegrepet vender fokuset mot barn med særlige behov som skal inn i fellesskapet, mens inkluderingsbegrepet retter seg i større grad mot hvordan miljøet eller fellesskapet av barn og voksne i barnehagen fungerer sammen. Den forståelsen av inkluderingsbegrepet kan ses i lys av systemteori, fordi det handler om å forstå individer i lys av deres handlinger, muligheter og begrensninger i systemet de er en del av, samt sammenhengen mellom de ulike elementene i et system (Bateson, 1972; Bronfenbrenner, 1979). Funn i denne studien viser, i likhet med Ogden (2015), at det systemteoretiske perspektivet på barns utvikling kan bidra til en bredere og bedre forståelse av barns oppvekstmiljø, særlig betydningen av barnehagen.

Imidlertid ser det ut at begrepene inkludering og sosial inkludering glir over i hverandre. Med utgangspunkt i datamaterialet er det rimelig å anta at inkludering og sosial inkludering i en barnehagekontekst er to ganske like begreper. Samtlige informanter understreket at de mente sosial inkludering selv om de benyttet seg av begge begrepene, samt andre synonymer for sosial inkludering som eksempelvis vennskap og relasjoner. Ifølge Kovač (2016) kan mange synonymer av begrepet inkludering føre til uklarhet. Den forståelsen samsvarer med at inkludering er et mangetydig og komplekst begrep som kan forstås og forklares på flere ulike måter, men handler i det vesentlige om tilhørighet og deltakelse (Solli, 2010; Arnesen, 2017). I overensstemmelse med Solli (2010) og Arnesen (2017) viser funn i denne studien at sosial inkludering handler om tilhørighet, deltakelse samt å være en del av et større eller mindre fellesskap.

5.2.2 Arbeidsmåter

Som tidligere nevnt er inkludering et mangetydig og komplekst begrep som kan forstås og forklares på ulike måter, men handler i hovedsak om tilhørighet (Arnesen, 2017; Solli, 2010). Ifølge Johansson og Puroila (2021) kan tilhørighet forstås med utgangspunkt i to ulike perspektiv: opplevelsen av tilhørighet og hvordan tilhørighet skapes og/eller hindres. Imidlertid er det ikke mulig å beskrive opplevelsen av tilhørighet blant barn med særlige behov i barnehagen. På bakgrunn av studiens problemstilling og formål er det naturlig å se på prosessene som skaper tilhørighet eller sosial inkludering. Med andre ord hvilke arbeidsmåter barnehagelærere og spesialpedagoger benytter i inkluderingsarbeidet.

Ifølge rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017) skal barnehagen tilpasse og tilrettelegge det allmennpedagogiske tilbudet for barn som trenger ekstra hjelp og støtte etter barns behov og forutsetninger. Dessuten skal personalet sørge for den sosiale, pedagogiske og/eller fysiske tilretteleggingen som er nødvendig for å gi barnet et inkluderende og likeverdig tilbud. I overensstemmelse med dette, viser funn at tilrettelegging er nødvendig om barna skulle klare å inngå i sosial interaksjon. I tillegg er det vesentlig å anerkjenne individuelle forskjeller blant barna.

En av barnehagens utfordringer er knyttet til evnen til å iverksette egnede tiltak (Nordahl et al., 2018). Det kan tyde på at denne utfordringen blir forsterket av mangelen på konkrete arbeidsmetoder for sosial inkludering som ikke blir definert i styringsdokumentene for barnehagen. Dermed er det rimelig å anta at hvorvidt barnehagen blir inkluderende vil bero på

forståelsene og valgene blant personalet (Solli, 2010). Dette kan ses i sammenheng med at tilstrekkelig spesialpedagogisk hjelp i barnehagen er avhengig av blant annet antall ansatte med god kompetanse (Rambøll, 2011). Funn fra denne studien viser at sosial inkludering av barn med særlige behov avhenger i særlig grad av personalets kompetanse, muligheter og evne til å være inkluderende arena. Det handler blant annet om å finne fleksible løsninger for å oppnå inkludering (Solli, 2010).

Funn i datamaterialet indikerer at samtlige informanter arbeider aktivt med å sosialt inkludere barn med særlige behov i barnehagen. Informantene fremhevet betydningen av miljøet rundt barnet som en avgjørende forutsetning for sosial inkludering. Dette kan ses i lys av mikrosystemet, altså de direkte relasjonene som barnet har til andre mennesker (Bronfenbrenner, 1979). Dessuten refererer mikrosystemet til de sosiale situasjonene som barnet til daglig befinner seg i, og hvor barnet selv påvirker eller blir påvirket av andre. Dette kan forstås som det direkte samspillet mellom barnet og barnehagelærere, spesialpedagoger og jevnaldrende. Funnene vitner om at de voksne tilrettelegger for sosial deltakelse og utvikling av vennskap mellom barna. I denne sammenhengen kom det frem at den spesialpedagogiske hjelpen gis på avdelingen eller basen, men sjeldent én-til-én. På den måten kan barn med særlige behov øve på og videreutvikle sin sosiale kompetanse, samt bli en del av fellesskapet. Dette kan ses i lys av inkluderingsbegrepets dynamiske side. Solli (2010) understreker at sosial inkludering ikke er et mål som en kan si er nådd eller ikke – men en prosess som inngår i all daglig pedagogisk virksomhet.

Funn i denne studien viser at selv om barnehagelærere og spesialpedagoger sjeldent arbeider én-til-én med barn, oppleves det å ha ansvaret for en stor barnegruppe som lite hensiktsmessig, fordi det vanskeliggjør den sosiale inkluderingen. Et tiltak som samtlige informanter fremhevet, var små grupper på 3-4 barn. På den måten kunne de voksne skape og delta i flere positive interaksjoner, samt ha muligheten til å se hvert enkelt barn. Ødegaard (2010) argumenterer for at i en barnegruppe det alltid vil være individuelle forskjeller og ulike grader av deltakelse for det enkelte barnet, men likevel skal personalet jobbe systematisk og målrettet med å inkludere alle barn i meningsfulle fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Funn indikerer at språkstimulerende aktiviteter i små grupper som kan forsterke barnets sosiale kompetanse og fremme sosialt samspill er grunnleggende i arbeidet med sosial inkludering av barn med særlige behov. Ogden (2015, s. 27) hevder at sosial kompetanse gjør det mulig å etablere og vedlikeholde positive sosiale relasjoner til jevnaldrende og voksne. På

den ene siden er sosialt samspill med andre helt avgjørende for barns optimale utvikling (Størksen, 2014). Dessuten danner sosialt samspill grunnlaget for utvikling innen flere andre områder, blant annet språkutvikling. På den andre siden indikerer funn i denne studien at språklige utfordringer vanskeliggjør den sosiale inkluderingen av barn med særlige behov. I forlengelsen er det rimelig å anta at barnehagelærere og spesialpedagoger oppfatter språkstimulering som deres viktigste verktøy i arbeidet med å sosialt inkludere barn med særlige behov i barnehagen.

5.2.3 Utfordringer

Haugen (2008) understreker at barn med særlige behov ofte har to eller flere vansker på samme tid (komorbiditet). Funn i denne studien indikerer at språkvansker, både ekspressive og impulsive, er det barn oftest har utfordringer med. Dessuten vitner funnene om at barn som har språklige utfordringer kan ofte vise en uhensiktsmessig atferd i form av utagering. Det er rimelig å anta at på den ene siden barnets språkvanske og på den andre siden en uhensiktsmessig atferd vanskeliggjør den sosiale inkluderingen. En uhensiktsmessig og relativt varig atferdsform som vanskeliggjør barnets læring, trivsel og sosiale relasjoner er ifølge Haugen (2008) definisjonen på sosiale vansker. Han påpeker at denne definisjonen rommer både diagnosebaserte og ikke diagnosebaserte definisjoner og utfordringer som varierer i vanskelighetsgrad. Imidlertid fremkommer det ikke i studiens funn hvilke diagnoser eller tilstand barn med særlige behov har, men det kommer frem at atferdsvansker er en utfordring i arbeidet med sosial inkludering. Ifølge Nordahl et al. (2005) brukes sosiale vansker ofte som synonym for atferdsvansker.

Sosiale vansker er vanligvis et resultat av ulike forhold, og de opprettholdes og utvikles i samspill med de andre (Ogden, 2015). Dette kan ses i lys av den utviklingsøkologiske modellen, eller systemene rundt barnet (Bronfenbrenner, 1979). I denne sammenhengen handler det om barnehagemiljøet. På den ene siden er det grunn til å tro at barnets atferdsvansker kan opprettholdes og utvikles i samspill med andre barn og voksne i barnehagen. På den andre siden er det rimelig å anta at andre barn og voksne kan påvirke på en positiv måte barnets atferd. Denne forståelsen samsvarer med Nordahl et al. (2005) som fremhever at ved å endre strukturer og mønstre i barnets omgivelser, kan interaksjonen mellom barnet og de andre endres.

Funn i studien indikerer at samtlige informanter opplever at enkelte barn med særlige behov tidvis ekskluderer seg fra barnegruppen, spesielt når det er frilek. Frilek innebærer mer frihet og mindre voksenstyrte aktiviteter, noe som kan medføre at barn med særlige behov trekker seg unna. I denne sammenhengen viser funn et dilemma som oppstår blant barnehagelærere og spesialpedagoger. Dilemmaet innebærer om de voksne skal la barna få lov til å ekskludere seg fra fellesskapet med de andre barna eller oppfordre dem til å delta sosialt. Inkludering i barnehagen handler om at alle barn skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 11). I lys av at barn er forskjellige, blir det avgjørende at de får erfaring med å være en del av et inkluderende fellesskap der alle får anledning til å utvikle seg ut fra sine forutsetninger. Noen barn har utfordringer som gjør at de trenger ekstra hjelp og støtte, som innebærer at barnehagen må tilpasse tilbudet slik at barn skal lære og utvikle seg på en måte som passer dem (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 11-13).

I hovedsak handler det om respekt ovenfor barnet og barnets behov fremfor en konstant oppfordring til å ta del i fellesskapet til enhver pris. Det kan tenkes at barnehagelærere og spesialpedagoger kan tilrettelegge og motivere barnet til å delta i det sosiale, men aldri tvinge det. I den forbindelse viser funn at barn med særlige behov kan trekke seg fra lek og aktiviteter fordi de trenger en pause eller hvilestund, som er grunnleggende behov, i løpet av barnehagedagen. Dette blir nærmere beskrevet i rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver som understreker at personalet skal ivareta barnets behov for ro og hvile (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Funn indikerer at en utfordring med sosial inkludering av barn med særlige behov er at disse barna kan oppleve å bli sosialt avvist. Videre ble det trukket frem betydningen av hvordan barnehagelærere og spesialpedagoger håndterer slike situasjoner der barn med særlige behov kan bli sosialt avvist. Det er grunn til å tro at informantene ikke betrakter avvising fra det sosiale nødvendigvis som noe negativt. Dette blir tydelig ved at barnehagelærere og spesialpedagoger forsøker å bruke slike situasjoner som læringsarena for barna. Funn vitner om at samtlige informanter oppfatter det å kunne mestre å bli sosialt avvist som en viktig og sunn del av barns utvikling og læring. Det kan tenkes at en grunn til dette kan være at ingen barn skal konstant oppfordres til enhver pris å delta i fellesskapet. En annen grunn kan trolig ses i sammenheng med mestringsmodellen til Kloep og Hendry (2003), som blant annet baserer seg på Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (1979). I likhet med den utviklingsøkologiske modellen, er mestringsmodellen en systemteoretisk modell hvor de ulike elementene henger tett sammen med hverandre. Som i modellen, viser studiens funn at barn

har ulike ressurser og kan stå ovenfor ulike utfordringer. Det kan enten fremme eller hemme barnets utvikling. I denne sammenhengen er voksnes rolle avgjørende. Ifølge informantene blir barnets ressurser forsterket ved at barnet mestrer en avvisning i forhold til det sosiale. Hver gang ressursene blir forsterket skjer det en utvikling hos barnet (Kloep & Hendry, 2003).

6. Avslutning

Formålet med denne studien var å utvikle kunnskap og skape mer bevissthet rundt det tverrfaglige samarbeidet mellom barnehagelærere og spesialpedagoger for sosial inkludering av barn med særlige behov i barnehagen. Studien har tatt sikte på å besvare følgende problemstilling: *Hvordan samarbeider barnehagelærere og spesialpedagoger med sosial inkludering av barn med særlige behov i barnehagen?*

For å besvare problemstillingen det gjennomført seks individuelle semistrukturerte intervjuer med tre barnehagelærere og tre spesialpedagoger. Informantenes synspunkter, tanker og erfaringer danner grunnlaget for dataanalysen, som resulterte i to hovedkategorier. De to kategoriene er tverrfaglig samarbeid og sosial inkludering. Begge hovedkategorier har tre tilhørende underkategorier. Dataanalysen (underkapittel 3.7) og den påfølgende diskusjonen (kapittel 5) ligger til grunn for konklusjonene som trekkes nedenfor.

Basert på studiens funn kommer det frem betydningen av barnehagelæreres og spesialpedagogers rolleforventninger, betingelser og utfordringer knyttet til det tverrfaglige samarbeidet for sosial inkludering. Funn indikerer at avklaring av rolleforventninger kan trolig skape mer kunnskap om hverandre, og legge til rette for en åpen og tydelig kommunikasjon. I forlengelsen kommer det frem at kommunikasjon er en av de viktigste forutsetningene for et godt fungerende og vellykket tverrfaglig samarbeid for sosial inkludering. Ifølge samtlige informanter handler kommunikasjon om informasjonsdeling, regelmessig kontakt og tilgjengelighet.

Imidlertid kan dårlig eller manglende kommunikasjon mellom barnehagelærere og spesialpedagoger skape utfordringer med den sosiale inkluderingen av barn med særlige behov. Funn vitner om at en annen utfordring kan oppstå på grunn av ulik faglig og yrkesbakgrunn. En tredje utfordring kan trolig knyttes til manglende regelverk og bestemmelser for særskilte kompetansekrav til den som gir spesialpedagogisk hjelp. Samtlige

informanter vektla betydningen av manglende felles retningslinjer og tydeligere lovverk. Ifølge samtlige informanter kunne dette resultere i ansvarsfraskrivelse og misforståelser.

Studiens funn vitner om at barnehagelærere og spesialpedagoger ser ut til å dele samme forståelsen av begrepet sosial inkludering. Ifølge samtlige informanter handler sosial inkludering om tilhørighet og deltakelse, samt å være en del av fellesskapet. Funnene kan tyde på at forståelsen av begrepet sosial inkludering danner grunnlaget for organisering av den spesialpedagogiske hjelpen, samt valg av tiltak for å oppnå sosial inkludering. Funn i studien indikerer at tiltak som tilrettelegger for sosial deltakelse og utvikling av vennskap mellom barna er helt essensielle. I denne sammenhengen kom det frem at den spesialpedagogiske hjelpen gis på avdelingen eller basen, men sjeldent én-til-én. I forlengelsen ble arbeid i små grupper trukket frem som den mest hensiktsmessige arbeidsmåten for å oppnå sosial inkludering av barn med særlige behov.

Imidlertid indikerer funn at det fremkommer ulike utfordringer som barnehagelærere og spesialpedagoger bør ta hensyn til for å lykkes med den sosiale inkluderingen av barn med særlige behov. Samtlige informanter understreket at utfordringer i form av språk- og sosiale vansker kan betydelige vanskeliggjøre den sosiale inkluderingen. En annen utfordring kan knyttes til både frivillig og ufrivillig ekskludering av barn med særlige behov. Funn tyder på at barna kan både trekke seg selv og bli avvist i ulike situasjoner, eksempelvis i frilek. Funn vitner om at denne utfordringen skaper et dilemma som innebærer om barnehagelærere og spesialpedagoger skal la barna få lov til å ekskludere seg fra fellesskapet med de andre barna eller oppfordre dem til å delta sosialt.

6.1 Studiens begrensninger og styrker

Denne studien har flere begrensninger som er verdt å nevne. En begrensning er størrelsen på utvalget som kun består av seks informanter, tre barnehagelærere og tre spesialpedagoger. På bakgrunn av dette er det nødvendig å understreke at intervjuene ikke gir et representativt bilde av hvordan barnehagelærere og spesialpedagoger samarbeider med sosial inkludering av barn med særlige behov. For en mer detaljert fremstilling vises det til underkapittel 3.10). En annen begrensning som angår utvalget, er beslutningen om å ikke intervjuere styrere i barnehagene og ledere i spesialpedagogiske virksomheter. Valget ble forankret i tidsmessige hensyn. En tredje begrensning er at informantene, barnehagelærere og spesialpedagoger, ikke samarbeider med hverandre. Grunnet taushetsplikt og anonymisering ble det besluttet at informantene skulle

arbeide i ulike barnehager og spesialpedagogiske virksomheter. En fjerde begrensning angår valg av metode for datainnsamling. Grunnet tidsmessige hensyn og studiens omfang, ble det besluttet at semistrukturerte intervjuer vil utgjøre den eneste metoden for datainnsamling. Det er rimelig å anta at en kombinasjon av semistrukturert intervju og observasjon hadde gitt et dypere og mer nyansert bilde av hvordan barnehagelærere og spesialpedagoger samarbeider med sosial inkludering av barn med særlige behov. Bruk av spørreundersøkelse hadde mest sannsynlig bidratt til en større mulighet for generalisering, fordi på denne måten kunne størrelsen på utvalget økes. En femte begrensning med studien er at barn ikke ble intervjuet.

Som nevnt tidligere, er tilhørighet et av de mest brukte synonymmer for sosial inkludering. Tilhørighet kan forstås med utgangspunkt i to ulike perspektiv: opplevelsen av tilhørighet og hvordan tilhørighet skapes og/eller hindres (Johansson & Puroila; 2021). I denne studien beskrives kun det ene perspektivet, eller hvordan sosial inkludering skapes og/eller hindres. Det tas ikke hensyn til det andre perspektivet, eller selve opplevelsen av den sosiale inkluderingen, fordi barn med særlige behov ble ikke intervjuet.

Til tross for de nevnte begrensningene, er det også styrker ved studien. En styrke ved studien er at den tilfører kunnskap om en tematikk som det, til min kjennskap, foreligger lite forskning om. Gjennomgangen av lovverket, litteraturen og tidligere forskning på feltet (underkapittel 1.1) vitner om at det er behov for mer forskning på feltet til tross for at det finnes lignende studier som tar opp tematikken tverrfaglig samarbeid for sosial inkludering. En annen styrke er at studien kan få en praktisk implikasjon i form av at barnehagelærere og spesialpedagoger kan få et mer bevisst forhold til hvordan de selv arbeider med sosial inkludering av barn med særlige behov i barnehagen. Avslutningsvis er en styrke med studien at den viser muligheter for hvordan barnehagelærere og spesialpedagoger kan samarbeide for å lykkes med å sosialt inkludere barn med særlige behov i barnehagen, i tillegg til at den peker på utfordringer som fagpersoner kan ta hensyn til i eget arbeid.

6.2 Fremtidig forskning

Helhetsinntrykket tyder på at det er behov for mer forskning som undersøker tverrfaglig samarbeid med sosial inkludering av barn med særlige behov i barnehagen. Denne studien har innhentet perspektivet til barnehagelærere og spesialpedagoger. Imidlertid kunne det være faglig interessant å belyse om barn med særlige behov opplever at de blir sosialt inkludert. Studien kan være utgangspunkt for fremtidig forskning som innhenter barnehagebarns

perspektiv på sosial inkludering. Det kan tenkes at observasjon av barn med særlige behov i barnehagen kan benyttes for datainnsamling. Valg av observasjon framfor kvalitativt forskningsintervju kan være formålstjenlig for fremtidig forskning på grunn av barnas alder og forutsetninger for å bli intervjuet. Det er verdt å nevne at det kan likevel være mulig å benytte kvalitativt forskningsintervju blant de eldste barn i barnehagen, tatt i betraktning en rekke faktorer, eksempelvis barns modenhet og funksjonsnivå.

Referanseliste

- Arnesen, A.- L. (2017). Inkludering: Perspektiver på inkludering i barnehagefaglige praksiser. I A.- L. Arnesen (Red.), *Inkludering: Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. Ballantine Books.
- Baumeister, R. F. & Leary M. R. (1995). *The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation*. *Psychological Bulletin* 117(3), 497–529. doi:10.1037/0033-2909.117.3.497
- Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2020). *Kvalitative metoder: En grundbog* (3. utg.). Hans Reitzels Forlag.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Bruster, D. D. (2014). *Comparing the Perceptions of Inclusion between General Education and Special Education Teachers* [Doktorgradsavhandling, Liberty University].
<https://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1859&context=doctoral>
- Cameron, D. L., Tveit, A. D., Midtsundstad, J., Nilsen, A. C., Jensen, H. C. (2014) An Examination of the Role and Responsibilities of Kindergarten in Multidisciplinary Collaboration on Behalf of Children With Severe Disabilities. *Journal of Research in Childhood Education*, 28(3), 344-357. DOI: 10.1080/02568543.2014.912996
- Cameron, D. L. & Tveit, A. D. (2013). Profesjonsutøvelse i tverrfaglig samarbeid rundt et barn med spesielle behov i barnehagen. *FoU i Praksis*. ISSN: 1504-6893. 7(1). s 9 - 26.

- Cook, L., & Friend, M. (2010). The state of the art of collaboration on behalf of students with disabilities. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 1–8.
<https://doi.org/10.1080/10474410903535398>
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (3. utg.). Sage Publications Inc.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Daniels, O. J. (2017). *A Case Study of Collaboration Between General Education Teachers and Special Education Teachers in a Southern Rural High School*
[Doktorgradsavhandling, Nova Southeastern University Fort Lauderdale].
https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1225&context=fse_etd
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora (5. utg.). <https://www.forskningsetikk.no/>
- Giorgi, A. (1975). An application to phenomenological psychology of learning and the verbal learning tradition. I *Phenomenology and Psychological Research*. Duquesne University Press.
- Glavin, K. & Erdal, B. (2018). *Tverrfaglig samarbeid i praksis: til beste for barn og unge i kommune-Norge* (4. utg.). Kommuneforlaget.
- Gotvassli, K. A. (2020). *Kvalitetsutvikling i barnehagen - fra vurdering til ny pedagogisk praksis*. Universitetsforlaget.
- Haugen, R. (2008). Hva er sosiale og emosjonelle vansker. I R. Haugen (Red.). *Barn og unges læringsmiljø 3 – med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (s.15-42). Høyskoleforlaget.
- Hennum, B. A. & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Cappelen Damm Akademisk.
- Herlofsen, C. (2013). *Spesialundervisningens tiltakskjede- lokal praksis sett i forhold til regelverk og retningslinjer. En kvalitativ dokumentanalyse av elevsaker*
[Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.

- Jacobsen, D. I. (2004). Hvorfor er samarbeid så vanskelig? I P. Repstad (Red.), *Dugnadsånd og forsvarsverker: Tverretattlig samarbeid i teori og praksis* (s. 75–112). Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tuft, P. A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt Forlag.
- Johansson, E. & Puroila, A.- M. (2021). Research Perspectives on the Politics of Belonging in Early Years Education. *International Journal of Early Childhood*, 53, 1–8.
<https://doi.org/10.1007/s13158-021-00288-6>
- Jortveit, M. & Kovač, V. B. (2021). Co-Teaching That Works: Special and General Educators' Perspectives on Collaboration. *Teaching Education*. DOI: 10.1080/10476210.2021.1895105
- Kloep, M. & Hendry, L. B. (2003). *Utviklingspsykologi i praksis*. Abstrakt Forlag.
- Korsvold, T. (2011). *Barndom. Barnehage. Inkludering*. Fagbokforlaget.
- Kovač, V. B. (2016). *Basic Motivation and Human Behaviour: Control, Affiliation and Self-Expression*. Palgrave MacMillan.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Lauvås, K. & Lauvås, P. (2004). *Tverrfaglig samarbeid: perspektiv og strategi* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Lincoln, Y. S., Langham, S. A. & Guba, E. G. (2017). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. I N. K. Denzini & Y. S. Lincoln (Red.), *The sage Handbook of Qualitative Research*. Sage.
- Madsbu, J. P. (2011). Hvordan etablere vitenskapelig kunnskap om samfunnet? I J. P. Madsbu & M. Pedersen (Red.), *I verdens rikeste land: Samfunnsvitenskapelige innganger til norsk samtid*. Oplandske Bokforlag.

- Meld. St. 19 (2015-2016). *Tid for lek og læring- Bedre innhold i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>
- Meld. St. 24 (2012–2013). *Framtidens barnehage*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-24-20122013/id720200/>
- Meld. St. 41 (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/78fde92c225840f68bce2ac2715b3def/no/pdfs/stm200820090041000dddpdfs.pdf>
- 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/>
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of Perception*. Routledge & Kegan Paul.
- Mørland, B. (2017). Samarbeid på tvers for barnets beste. I E. Johansen & B. Mørland (Red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Nasjonal senter for dataforskning. (2022, 20. januar). Oppslagsverk for personvern i forskning. <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning>
- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C. B., Hennestad, B. W., Wang, M. V., Martinsen, J., Vold, E. K., Paulsrud, P. & Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, A., M., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge- teoretiske og praktiske tilnærminger*. Fagbokforlaget.
- Norwich, B. (2014). Recognising value tensions that underlie problems in inclusive education. *Cambridge Journal of Education*, 44(4), 495–510. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0305764X.2014.963027>
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Olsen, M. H. (2013). *En inkluderende skole?*. Cappelen Damm Akademisk.

- Patel, R. & Davidson, B. (1995). *Forskningsmetodikkens grunnlag: Å planlegge, gjennomføre og rapportere en undersøkelse*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Rambøll. (2011). *Kartlegging av spesialpedagogisk hjelp i barnehagen etter opplæringsloven § 5-7*. https://issuu.com/geirhelgenilsen/docs/kartlegging_av_spesialpedagogisk_hj
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Solli, K.- A. (2010). Inkludering og spesialpedagogiske tiltak- motsetninger eller to sider av samme sak? *Tidsskriftet FoU i Praksis.*, 4(1), 27–45. <https://docplayer.me/366663-Inkludering-og-spesialpedagogiske-tiltak-motsetninger-eller-to-sider-av-samme-sak.html>
- Statistisk sentralbyrå. (2021, 2. mars). *Andel barn i alderen 1–5 år som har plass i barnehage*. Hentet 14. januar, 2022 fra <https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/barnehager>
- Størksen, I. (2014). Sosial utvikling. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehage- forskning og praksis*. Fagbokforlaget.
- Suter, E., Arnts, J., Arthur, N., Parboosingh, J., Taylor, E., Deutschlander, S. (2009). Role Understanding And Effective Communication As Core Competencies For Collaborative Practice. *Journal of Interprofessional Care*, 23(1), P.41–51, 23(1), 41–51. DOI: 10.1080/13561820802338579
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- UNESCO and Ministry of Education and Science Spain. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on special needs education. UNESCO.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Veilederen Spesialpedagogisk hjelp*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialpedagogisk-hjelp/Spesialpedagogisk-hjelp/>

Ødegaard, E. E. (2010). Deltakende handlingsrom i barnehage- dynamikk og vilkår. I T. Korsvold (Red.), *Barndom, barnehage, inkludering*. Fagbokforlaget.

Vedlegg 1: NSD-godkjenning

10.12.2021, 14:13

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

721234

Prosjektittel

(Sam)arbeid for sosial inkludering. Inkludering av barn som har særlige behov- En kvalitativ studie om samarbeidet mellom barnehagelærere og spesialpedagoger i barnehagen

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Janaina Hartveit Lie , janaina.h.lie@uia.no, tlf: 99321492

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Stefka Taneva, steffi_taneva@hotmail.no, tlf: 97731407

Prosjektperiode

01.12.2021 - 15.05.2022

Vurdering (1)

10.12.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 10.12.2021 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

UTVALGETS TAUSHETSPLIKT

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/618956f9-edb8-4bf7-807a-635d15c07fd5>

1/2

Utvalget består av barnehagelærere og spesialpedagoger som har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltbarn eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at dere er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, barnehage/avdeling, bakgrunn, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig med å bruke eksempler under intervjuene.

Studenten og de ansatte har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner de ansatte om taushetsplikten før intervjuet starter.

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 viderebehandles 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

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.

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).

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Dersom du benytter Zoom, er Zoom databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

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: nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Lene Chr. M. Brandt

Lykke til med prosjektet!

Vil du delta i forskningsprosjektet

(Sam)arbeid for sosial inkludering

Sosial inkludering av barn med særlige behov- En kvalitativ studie om samarbeidet mellom barnehagelærere og spesialpedagoger i barnehagen

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt. Jeg er masterstudent ved Universitetet i Agder og studerer spesialpedagogikk. I den forbindelsen skriver jeg min avsluttende masteroppgave. Tema for oppgaven er samarbeidet mellom barnehagelærere og spesialpedagoger for sosial inkludering av barn som har særlige behov. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I *Tid for lek og læring- Bedre innhold i barnehagen* (Meld. St. 19 (2015-2016)) står det at barnehagen skal bidra til en god barndom og legge grunnlaget for videre utvikling og læring. Betydningen av barnehagen for barns utvikling og læring er godt dokumentert i både norsk og internasjonal forskning, men forskning som omhandler direkte det tverrfaglige samarbeidet mellom barnehagelærere og spesialpedagoger, samt klare retningslinjer finnes det lite av. Det samarbeidet kan gi resultat i form av et barnehagetilbud av god kvalitet som styrker de mest sårbare barn både på kort og lang sikt.

På bakgrunn av dette vil jeg undersøke følgende problemstilling:

Hvordan samarbeider barnehagelærere og spesialpedagoger med sosial inkludering av barn med særlige behov i barnehagen?

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg ønsker å undersøke og besvare problemstillingen kvalitativt, og vil derfor intervju tre barnehagelærere og tre spesialpedagoger. Jeg vil bruke en lydopptaker under intervjuene i tillegg til å notere for hånd. Hvert intervju kommer til å vare i 30-40 minutter. Hvis det ikke er mulighet for fysisk møte, kan vi gjennomføre intervjuet på Zoom eller lignende. Jeg er meget fleksibel med tanke på møtested og klokkeslett, og du kan gjerne komme med eget ønske. Jeg planlegger å gjennomføre intervjuene i uke 1, 2 og 3 (05.01.2022- 20.01.2022).

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du blir anonymisert, og ingen kommer til å kunne kjenne deg igjen i det samlede datamaterialet som blir presentert i masteroppgaven. Jeg og min veileder Janaina Hartveit Lie er de eneste som skal ha tilgang til opplysningene.

Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene fra lydopptak og transkribert tekst slettes/makuleres når prosjektet avsluttes, noe som etter planen er den 16. mai, 2022.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder 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 opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

Stefka Taneva (masterstudent), e-post: steffi_taneva@hotmail.no, mobil: 997 31 407

Janaina Hartveit Lie (veileder), e-post: janaina.h.lie@uia.no, mobil: 993 21 492

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@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Stefka Taneva

Vedlegg 3: Intervjuguide- barnehagelærere

Intervjuguide- barnehagelærer

Sosial inkludering av barn med særlige behov-

En kvalitativ studie om samarbeidet mellom barnehagelærere og spesialpedagoger i
barnehagen

Introduksjon

Presentere hvem jeg er.

Kort beskrivelse av prosjektet med utgangspunkt i informasjonsskrivet jeg sendte på forhånd.

Gi mulighet til informanten til å stille eventuelle spørsmål dersom noe er uklart.

Del I

Hvilken utdanning har du?

Hva er din nåværende stilling?

Hvor lenge har du jobbet i barnehage?

Hvilken aldersgruppe (barn 0-3, 3-6) har du jobbet mest med?

Hvilke forkunnskaper og erfaringer har du med barn som har særlige behov?

Del II

Hvilken rolle og hvilket ansvar har du når det gjelder barn som har særlige behov? Hva legger du i begrepet sosial inkludering?

Hvordan jobber du med sosial inkludering av barn som har særlige behov?

- Gi gjerne eksempler på konkrete arbeidsmåter: lek, små grupper, hele gruppen, samlingsstund, formingsaktiviteter etc.

Opplever du at barn som har særlige behov kan ha utfordringer med å bli sosialt inkludert blant andre barn? Hvis ja, hva er typiske utfordringer?

Har du opplevd situasjoner hvor barn som har særlige behov blir ekskludert? Hvis ja, hvordan håndterer du dette?

Hva mer ønsker du å kunne gjøre for å sosialt inkludere barn som har særlige behov?

- Med tanke på menneskelig ressurser, tid, det fysiske miljøet i og rundt barnehagen, mer kompetanse, mer tverrfaglig samarbeid

Del III

Hvor mange spesialpedagoger samarbeider du med for tiden?

Hva er dine forventninger til spesialpedagogen?

Hva opplever du kan hemme samarbeidet mellom deg og spesialpedagogen?

Hva opplever du kan fremme samarbeidet mellom deg og spesialpedagogen?

Hvordan legger du til rette for å skape et godt samarbeid mellom deg og spesialpedagogen?
Gi gjerne eksempler.

Hva samarbeider du og spesialpedagogen typisk om? Gi gjerne eksempler.

Hvilken rolle og hvilket ansvar har spesialpedagogen for å bidra til at barn som har særlige behov blir sosialt inkludert?

Har sosial inkludering av barn som har særlige behov vært et overordnet mål i samarbeidet mellom deg og spesialpedagog? Hva og hvordan? Gi gjerne eksempler?

Hvordan samarbeider du med spesialpedagogen for å sosialt inkludere barn som har særlige behov? Gi gjerne eksempler på konkrete arbeidsmåter, innhold, hyppighet, utfordringer.

Andre ting du tenker på når det gjelder samarbeidet mellom deg og spesialpedagogen rundt barn som mottar spesialpedagogisk hjelp?

Avslutning

Kort oppsummering.

Noe mer du vil si?

Har du noen spørsmål til meg?

Takk for at du deltok!

Vedlegg 4: Intervjuguide- spesialpedagoger

Intervjuguide- spesialpedagog

Sosial inkludering av barn med særlige behov-

En kvalitativ studie om samarbeidet mellom barnehagelærere og spesialpedagoger i
barnehagen

Introduksjon

Presentere hvem jeg er.

Kort beskrivelse av prosjektet med utgangspunkt i informasjonsskrivet jeg sendte på forhånd.

Gi mulighet til informanten til å stille eventuelle spørsmål dersom noe er uklart.

Del I

Hvilken utdanning har du?

Hva er din nåværende stilling?

Hvor lenge har du jobbet i barnehage/institusjon (hvis ikke ansatt direkte i barnehagen)?

Hvilken aldersgruppe (barn 0-3, 3-6) har du jobbet mest med?

Hvilke forkunnskaper og erfaringer har du med barn som har særlige behov?

Del II

Hvilken rolle og hvilket ansvar har du når det gjelder barn som har særlige behov?

Hva legger du i begrepet sosial inkludering?

Hvordan jobber du med sosial inkludering av barn som har særlige behov?

- Gi gjerne eksempler på konkrete arbeidsmåter: lek, små grupper, hele gruppen, samlingsstund, formingsaktiviteter etc.

Opplever du at barn som har særlige behov kan ha utfordringer med å bli sosialt inkludert blant andre barn? Hvis ja, hva er typiske utfordringer?

Har du opplevd situasjoner hvor barn som har særlige behov blir ekskludert? Hvis ja, hvordan håndterer du dette?

Hva mer ønsker du å kunne gjøre for å sosialt inkludere barn som har særlige behov?

- Med tanke på menneskelig ressurser, tid, det fysiske miljøet i og rundt barnehagen, mer kompetanse, mer tverrfaglig samarbeid.

Del III

Hvor mange barnehagelærere samarbeider du med for tiden?

Hva er dine forventninger til barnehagelæreren?

Hva opplever du kan hemme samarbeidet mellom deg og barnehagelæreren?

Hva opplever du kan fremme samarbeidet mellom deg og barnehagelæreren?

Hvordan legger du til rette for å skape et godt samarbeid mellom deg og barnehagelæreren?
Gi gjerne eksempler.

Hva samarbeider du og barnehagelæreren typisk om? Gi gjerne eksempler.

Hvilken rolle og hvilket ansvar har barnehagelæreren for å bidra til at barn som har særlige behov blir sosialt inkludert?

Har sosial inkludering av barn som har særlige behov vært et overordnet mål i samarbeidet mellom deg og barnehagelæreren? Hva og hvordan? Gi gjerne eksempler?

Hvordan samarbeider du med barnehagelæreren for å sosialt inkludere barn som har særlige behov? Gi gjerne eksempler på konkrete arbeidsmåter, innhold, hyppighet, utfordringer.

Andre ting du tenker på når det gjelder samarbeidet mellom deg og barnehagelæreren rundt barn som mottar spesialpedagogisk hjelp?

Avslutning

Kort oppsummering.

Noe mer du vil si?

Har du noen spørsmål til meg?

Takk for at du deltok!