

Spesialpedagogen ansatt i barnehagen - fremmere og hemmere i arbeid med tidlig innsats

Formålet med denne undersøkelsen er å undersøke spesialpedagogers og pedagogiske lederes opplevelse av den ansatte spesialpedagogen i barnehagen, dens rolle, og hvordan spesialpedagogen bidrar til å styrke arbeidet med tidlig innsats.

Lene Greibesland

VEILEDER

Monica Bjerklund

Universitetet i Agder, vår 2024

Master i Spesialpedagogikk

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

FORORD

Masteroppgaven er endelig i mål!

TAKK til studievenner, venner og familie for gode tilbakemeldinger, all hjelp, diskusjoner, oppmuntringer, drøftinger, utblåsninger, smil og klapp på skuldra.

Takk til Monica Bjerklund. En veileder som bidrar stort og hjelper til, utfordrer og oppfordrer, og er full av kompetanse og kunnskap.

Takk til informanter som har delt av sine viktige opplevelser og erfaringer til denne undersøkelsen.

Denne masteroppgaven har latt meg få en dypere innsikt i kompetansen spesialpedagoger har, og hvordan de kan være med å bidra inn i barnehagen med kunnskapen de bærer på.

«Den enkelte har aldrig med et andet menneske at gøre uden at han holder noget af dets liv i sin hånd. Det kan være meget lidt, en forbigående stemning, en oplagthed, man får til at visne, eller som man vækker, en lede man uddyber eller hæver. Men det kan også være forfærdende meget, så det simpelthen står til den enkelte, om den andens liv lykkes eller ej.»

K. E. Løgstrup

Sammendrag

Temaet for denne undersøkelsen er spesialpedagoger ansatt i barnehagen. Bakgrunnen for masteroppgaven er den stadige økningen i antall barn med spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, samtidig som annen forskning (Tveit, Cameron & Kovac, 2019; Nordahl et al., 2018; Åmot, 2015; Rognhaug et al., 2014; Gjerustad & Bergene, 2020) avdekker mangel på spesialpedagogisk kompetanse i barnehagen. Undersøkelsen har hatt som formål å undersøke *hvordan spesialpedagoger og pedagogiske ledere opplevde å ha ansatt en spesialpedagog i barnehagen, hvilken rolle spesialpedagogen hadde, og hvordan spesialpedagogen kunne bidra til å styrke arbeidet med tidlig innsats*. Dette er en kvalitativ intervjuundersøkelse med en hermeneutisk vitenskapelig tilnærming. Funnene er drøftet opp mot tidligere forskning og et eklektisk litteraturtilfang. Det ble gjennomført to kvalitative fokusgruppeintervjuer, der to spesialpedagoger og to pedagogiske ledere fra to ulike barnehager i to ulike kommuner ble intervjuet. Gjennom tematisk analyse (TA) ble det utarbeidet tre kategorier som ligger til grunn for oppgavens drøfting av problemstillingen; 1) Tilgjengelighet og tid gir trygghet, 2) Varig relasjon til barn og personalet, og 3) Bindeledd mellom barnehage og PPT.

I studien fant jeg at informantene opplevde den ansatte spesialpedagogen i barnehagen som mer tilgjengelig enn de ambulerende spesialpedagogene. Tilgjengelighet var et resultat av relasjoner bygd over tid, samt et stort handlingsrom og fleksibilitet i stillingene sine som spesialpedagoger ansatt i én barnehage. Den opplevde tryggheten til spesialpedagogene og en mer tilgjengelig spesialpedagogisk kompetanse, gjorde det enklere å sette i gang tiltak raskere, noe som skapte et mer effektivt og systematisk arbeid i barnehagen. Samtidig økte kompetansen til de barnehageansatte gjennom jevnlig drøftinger med og veiledning med spesialpedagogene. Denne kompetanseøkningen var gjensidig, også spesialpedagogene økte sin kompetanse i samarbeid med de barnehageansatte. Der PPT ikke strakk til med kompetanse- og organisasjonsutvikling, fikk spesialpedagogene i barnehagen en funksjon som bindeledd mellom barnehagen og PPT. På den måten fungerte de som brobyggere som trakk den spesialpedagogiske kompetansen nærmere der barna var. Gjennom tilgjengelighet, trygghet og gode relasjoner, bidro spesialpedagogene i undersøkelsen til styrking av arbeidet med tidlig innsats.

Summary

This is a thesis on the employed special education teacher in the kindergarten. The background for this master thesis is the ongoing increase in the number of children who receive special educational help, previous research that enlightens the challenge when kindergartens lack special education competence (Tveit, Cameron & Kovac, 2019; Nordahl et al., 2018; Åmot, 2015; Rognhaug et al., 2014; Gjerustad & Bergene, 2020), and own work experience from kindergarten. The purpose of the study was to investigate *how special education teachers and kindergartens teachers experienced how it was to have an employed special education teacher in the kindergarten, what role the special education teacher had, and how the special education teacher could contribute to strengthen the work with early intervention*. The master thesis is qualitative and got a hermeneutic scientific approach that is based on the informant's experiences. The findings are discussed against previous research and an eclectic collection of literature. Two qualitative focus group interviews were conducted as a data collection method, of two special education teachers and two kindergarten teachers from two different kindergartens in two different communities in Norway. Three categories were interpreted through thematic analysis (TA). These three categories form the basis of the thesis' discussion of the issue; 1) Availability and time provide security, 2) Lasting relationship with children and staff, and 3) Link between kindergarten and PPT.

The findings showed that the informants experienced the employed special education teachers in the kindergarten as more available than the ambulatory special education teachers. Availability was seen as a result of relationships built over time, and a great deal of room for action and flexibility in their position as special education teachers employed in one kindergarten. The perceived security of the special education teachers and a more available special educational competence made it easier to initiate measures more quickly. This resulted in a more effective and systematic work in the kindergarten. At the same time the findings said the special educational competence increased through regularly discussions and guidance with the special education teacher. Where PPT didn't reach with their mandate to drive the competence and organizational development, the special education teacher became a direct link between the kindergarten and PPT. The special education teachers then served as "bridge-builders" that brought the special educational competence closer to where the children are. The

special education teachers in this study contributed to strengthen the work with early intervention through availability, security and good relationships.

Innholdsfortegnelse

1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for undersøkelsen.....	1
1.2 Oppgavens struktur.....	3
2. Tidligere forskning.....	3
3. Litteratur.....	9
3.1 PPTs samfunnsmandat og praksis.....	9
3.2 Organisering og samarbeid mellom spesialpedagoger og barnehagelærere.....	10
3.2.1 Organisering av spesialpedagogikk i barnehagen.....	10
3.2.2 Samarbeid mellom barnehagelærere og spesialpedagoger.....	11
3.3 Tidlig innsats.....	13
3.3.1 Forebygging.....	14
3.3.2 Tilknytning.....	15
3.3.3 Laget rundt barnet.....	16
4. Metode.....	17
4.1 Forskningsmetode.....	17
4.1.2 Hermeneutikk.....	17
4.2 Datainnsamling.....	18
4.2.1 Kvalitativt forskningsintervju.....	18
4.2.2 Utvalg.....	19
4.2.3 Fokusgruppeintervju.....	20
4.2.4 Videointervju.....	21
4.2.5 Lydopptak og transkribering.....	21
4.2.6 Tematisk analyse og koding av data.....	21
4.3 Etske overveielser.....	24
4.4 Pålitelighet og gyldighet.....	25
5. Resultat og funn.....	26
5.1 Tilgjengelighet og tid gir trygghet.....	26
5.1.1 Trygghet.....	27
5.1.2 Raskere hjelp.....	28
5.1.3 Prioritering.....	30
5.2 En varig relasjon til barn og personal.....	33
5.3 Bindeledd mellom barnehage og PPT.....	36
6. Drøfting.....	38

6.1 Tilgjengelighet og tid gir trygghet.....	39
6.1.1 Tryggheten i å ha spesialpedagog i barnehagen.....	39
6.1.2 Tilgjengeligheten gir raskere hjelp	41
6.1.3 Handlingsrommet gir større frihet til å kunne prioritere.....	43
6.2 Trygge relasjoner skaper kvalitet i samarbeidet, og styrker arbeidet med tidlig innsats	46
6.3 Spesialpedagogene fungerer som brobyggere, som drar den spesialpedagogiske kompetansen nærmere barnehagen.....	50
7. Avslutning	53
7.1 Oppsummering av drøfting.....	53
7.2 Konklusjon av funn	55
7.3 Videre forskning	56
Litteraturliste	57
Vedlegg	65

1 Innledning

I denne undersøkelsen har jeg utforsket hvilken betydning det har å ha spesialpedagoger ansatt i barnehagen, hvilken rolle spesialpedagogen har i barnehagen, og hvordan spesialpedagogen samarbeider med barnehagen for å styrke tidlig innsats. Undersøkelsen bygger på intervjuer med to spesialpedagoger og to pedagogiske ledere fra to ulike barnehager, der spesialpedagogene er ansatt i barnehagen. Bakgrunnen for undersøkelsen er at antall barn med behov for et tilpasset barnehagetilbud eller spesialpedagogisk hjelp er omfattende tross en liten nedgang i 2023 (Nasjonalt barnehageregister, 2024; Utdanningsdirektoratet, 2024).

1.1 Bakgrunn for undersøkelsen

Statistikken viser at i utgangen av 2023 var andelen barn i norske barnehager 266 916, som er en liten nedgang fra tidligere. Det er derimot en økning blant de barna som mottar spesialpedagogisk hjelp i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2024). Den spesialpedagogiske hjelpen kan handle om språklig-, sosial- eller motorisk utvikling, samtidig veiledning av barnehageansatte (Utdanningsdirektoratet, 2022). I 2023 var det 9733 barn i Norge som hadde vedtak om spesialpedagogisk hjelp i barnehagen (Nasjonalt barnehageregister, 2024). Dette kan henge sammen med andelen barn som går i barnehagen, og et større fokus på tidlig innsats (Nordahl et al., 2018). Når det pedagogiske tilbudet ikke er tilstrekkelig for enkelte barn, er spesialpedagogikkens oppgave å legge til rette for barna slik at de kan få vokse og utvikle seg. På den måten skal det spesialpedagogiske feltet kunne hjelpe barna til å nyte av de samme godene som resten av barna gjør i fellesskapet (Hausstätter, 2007). Tall fra barnahagefakta.no (2024), beregnet ut fra opplysninger Basil gav ut desember 2023, viser blant annet det nasjonale gjennomsnittet av hvor mange barn per ansatte og per barnehagelærere det er i ordinære barnehager i Norge. Selv om resultatet viser at barnehagene i gjennomsnitt følger barnehagelovens bemanningsnorm, er det interessant å se på de ansattes utdanning. I utgangen av 2023 viser tabellen at i løpet av de siste fem årene er det nedgang i antall årsverk blant pedagogiske ledere, men økning av ressurser til barn som har ekstra behov (Utdanningsdirektoratet, 2024). Flere kilder henviser til det store spriket i utdanningsnivået i norske barnehager, der det spesialpedagogiske arbeidet ofte utføres av ufaglærte eller assistenter uten riktig kompetanse (Nordahl et al., 2018; Meld. St. 6. 2019-2020). Utfordringen kan da være at det ikke stilles tydelige krav til hvem som skal utføre det

spesialpedagogiske i barnehagen, selv om det anbefales å gjennomføres av ansatte med en formell pedagogiske utdannelse. Dette er noe også Utdanningsdirektoratet skriver om i «Veilederen Spesialpedagogisk hjelp» (2017).

Noen barn trenger støtte i kortere eller lengre perioder (Kunnskapsdepartementet, 2022). Alle barn i barnehagen har rett på å få særskilt tilrettelegging hvis det allmennpedagogiske tilbudet ikke strekker til (Kunnskapsdepartementet, 2024). Ifølge Barnehageloven er formålet med spesialpedagogisk hjelp å tilrettelegge tidligst mulig for å støtte utvikling og læring (§31) for eksempel innen språklig og sosiale ferdigheter. Det er kommunens oppgave å oppfylle barnets rett til spesialpedagogisk hjelp (Barnehageloven, 2006). På grunn av svak kvalitet på de spesialpedagogiske tiltakene, sier forskning at det trengs kompetanseheving av barnehagepersonalet. Det trengs økt spesialpedagogisk kompetanse slik at barnehagen er i stand til å kunne respondere tidlig nok på risikoatferd hos små barn. På den måten kan arbeidet gjøres mer målrettet (Tveit, Cameron & Kovac, 2019). Det er en av barnehagens største utfordringer å klare å legge til rette for alle barna slik at de kan delta, utvikle seg og lære. Derfor må man ha kunnskap om hva man skal være oppmerksom på (Eriksen & Halkier, 2012, s. 11).

Færder kommune har erfaring med tilsatt spesialpedagog i barnehagen, og tall derifra viser at i perioden 2017-2021 gikk spesialpedagogiske henvisninger ned med 40 prosent (Færder kommune, 2023). På bakgrunn av nye stortingsmeldinger, rammeplan, lover, økt mangfold og kunnskap om barns utvikling, mangel på spesialpedagogisk kompetanse og begrensninger i form av underbemanning, tidspress og prioriteringer, er det spennende å studere hvordan en spesialpedagog ansatt i barnehagen kan styrke barnehagekvaliteten og arbeidet med tidlig innsats. Engasjementet knyttet til problemstillingen handler både om barnets beste og mulighetene spesialpedagogene har med sin kompetanse. Problemstillingen er som følger;

Hvilken betydning opplever spesialpedagoger og pedagogiske ledere i barnehagen det har å ha en spesialpedagog tilsatt i barnehagen, hvilken rolle har spesialpedagogen og hvordan samarbeider de for å styrke tidlig innsats?

1.2 Oppgavens struktur

Tidligere forskning og et eklektisk litteraturtilfang er brukt for å gjennomgå tematikk og perspektiver som kan støtte problemstillingen. Oppgavens oppbyggelse starter i del to å vise til tidligere forskning for å belyse problemstillingens utfordringer og muligheter. Deretter i del tre vil litteraturkapittelet belyse perspektiver for å løfte fram oppgavens tematikk. I del fire presenteres metode og valgene som er blitt gjort i denne undersøkelsen. I del fem og seks blir funnene presentert og drøftet. Til slutt i del 7 oppsummeres og konkluderes oppgavens drøfting.

2. Tidligere forskning

Her presenteres tidligere forskning av relevans for problemstillingen. Forskning forteller at barnehagekvaliteten i Norge er variert, der det etterspørres og er behov for spesialpedagogisk kompetanse (Nordahl, et al., 2018; Tveit, Cameron & Kovac, 2019; Rognhaug et al., 2014; Åmot, 2015; Gjerustad & Bergene, 2020). Med lange saksbehandlingstider i PPT gjør det at tiltak kan bli satt i gang for sent, og forskning viser hvor viktig samarbeid og den voksnes rolle er i møte med barn. Videre ser man at gode og trygge relasjoner er viktig for å skape et forebyggende og godt tilbud til barna i barnehagen.

Den tidligere forskningen som blir presentert er sett på som relevant for å undersøke hvilken betydning det kan ha for barnehagen å ha ansatte spesialpedagoger. Søk etter relevant forskning er gjort ved å avgrense søket til fagfelleverderte artikler og forskning. Søkord har vært blant annet: *spesialpedagogikk i barnehagen, organisering av spesialpedagogikk i barnehagen, spesialpedagogens rolle, samarbeid mellom spesialpedagog og pedagogisk leder, betydning av relasjon, tidlig innsats i barnehagen, forebygging, barnehagekvalitet, etc.* Søkordene var både på norsk og engelsk. Jeg avgrenset meg til artikler publisert fra og med 2010. Det ble funnet mindre forskning om spesialpedagoger ansatt i barnehagen enn om spesialpedagogikk generelt. Jeg søkte blant annet i følgende artikkeldatabaser: Google Scholar, Oria, Idunn, Eric, etc.

Tidlig innsats kan ses i lys av fokuset på barnehagekvalitet, noe ekspertgruppen i Nordahl-rapporten (2018) har vurdert i deres rapport. Rapporten har samtidig vurdert barnehagens ansvar for å forebygge, oppdage vansker og sette inn tiltak. Det kom fram at det var et stort sprik i barnehageansattes kompetanse og evne til å utføre dette ansvaret. Barnehagekvaliteten i Norge var variert, noe som gikk utover det stadig økende behovet for tilrettelegging av barn med særskilte behov. Rapporten viste at det fremdeles var en vent-og-se-holdning, og ekspertgruppen mente at barnehagetilbudet ville styrkes med en bedre bemanningsnorm. Ekspertgruppen trakk også fram den pedagogisk-psykologisk tjenesten som en sentral rolle i det spesialpedagogiske arbeidet, der mulighetene for tidlig innsats i barnehagen var utfordrende på grunn av lang saksbehandling og mangel på viktige kompetanseområder. Det tverrfaglige samarbeidet kan dermed være utfordrende, noe som resulterte i at barn fikk hjelp for sent. Rådgivere i PP-tjenesten som har en spesialpedagogisk kompetanse viste seg å bruke mye og mer tid på sakkyndighetsarbeid, mens mange av de ufaglærte i barnehagene var de som ble satt til å følge barna med særskilte behov. Avstanden fra PP-tjenesten og barnehagen var for stor, noe som gjorde at ressursene ikke ble brukt til veiledning av barnehageansatte, som er en del av PP-tjenestens mandat i barnehagene. Det er behov for spesialpedagogikk i barnehagen, og denne kompetansen burde være komplementær til det allmennpedagogiske, og bli gjennomført av kompetente pedagoger. Rapporten skrev i analysen av dagens system at barnehagen kontaktet fortsatt PPT når det først var oppstått en grunn for bekymring. Ekspertgruppens konklusjon ble at barnehagens støttesystem måtte endres. Barn som trenger særskilt tilrettelegging skulle få den hjelpen det var behov for *der de var*. Hjelpen skal iverksettes tidlig, og veiledning skal skje nærmest mulig barnehagen. Gjennomføring av spesialpedagogisk tilrettelegging skal utføres av utdannede pedagoger og/eller spesialpedagoger. Samtidig ble det gitt forslag om å etablere et støttesystem i barnehagen, for å sikre at barn får hjelp uten å være avhengig av en sakkyndig vurdering (Nordahl et al., 2018).

I likhet med ekspertgruppen i Nordahl-rapporten, pekte Åmot (2015) på hvor avgjørende personalets kompetanse var for å realisere idealer til praksis. En spesialpedagog svarte i forskningen at i arbeid med barns medvirkning, var idealet å vektlegge relasjonen mellom barna for å kunne tilrettelegge for dem ut fra deres behov. Gjennom kunnskap og relasjon har pedagoger en posisjon til å kunne være oppmerksomme på barns ulike behov som åpner for ulike muligheter. Personalet i barnehagene har en mulighet til å møte barns uttrykk, sett at de

ansatte er årvåkne og kommer vanskelige situasjoner i forkant. Samtidig skapes det muligheter til å reflektere over egen praksis, der pedagogisk skjønn er avgjørende. Forskningen sa at det spesialpedagogiske arbeidet møter begrensninger, dilemmaer og muligheter i barnehagen. På grunn av opplevde krav i barnehagen, vil ansatte være mer opptatt av å innfri ytre krav enn å møte barnets her og nå opplevelse. Mangel på vilje og evne til å reflektere praksis, og mangel på kompetanse i spesialpedagogikk, vil også være begrensende (Åmot, 2015). De ansatte ønsket mer spesialpedagogisk kompetanse i barnehagen. Det viste seg at så vidt en sjettedel av barna fikk spesialpedagogisk hjelp direkte fra spesialpedagoger. En av mulighetene som ble nevnt var hvordan spesialpedagoger i barnehagen kunne legge til rette for å drøfte både den pedagogiske rollen og hvordan arbeidet med sårbare barn kunne forbedres, slik som en av barnehagene i denne forskningen gjorde. På den måten ville praksisen kunne blitt styrket (Åmot, 2015).

I rapport om PP-tjenestens arbeid med barnehagen (Cameron et al., 2011) viste undersøkelsens funn at det var ønsket mer systemarbeid i barnehagen. PP-rådgivere i undersøkelsen opplevde derimot at det er for mye sakkyndighetsarbeid, noe som gjorde det vanskelig å bruke mer tid i barnehagene, og å kunne arbeide på systemnivå. Det kom fram at enkelte PP-kontorer måtte nedprioritere kompetanse- og organisasjonsutvikling i barnehagene på grunn av lang saksbehandlingstid og mangel på tid og kapasitet. Dette varierte derimot fra barnehage til barnehage. I de barnehagene som hadde en direkte kontaktperson fra PPT, var det enklere å få til systemarbeid. Dette var mulig fordi kontaktpersonene gjorde kompetansen enda mer tilgjengelig (Cameron et. al., 2011). Systemarbeidet kan inneholde kompetanseheving, og barnehagen bør være en lærende organisasjon. I en studie om barnehagen som en lærende organisasjon (Wadel & Knaben, 2021), blir kunnskapsdeling sett på som læring. Ansatte skal reflektere og sammen skape felles forståelse og gjøre nye ideer til praksis. Samarbeidet med PPT blir her viktig for kompetanseheving og veiledning knyttet til forhold barnehageansatte trenger hjelp i. Relasjonen mellom de ansatte skaper en trygghet til å kunne reflektere sammen over rammeplanen for barnehagen, forskning og praksis.

I rapport fra Ekspertgruppen i spesialpedagogikk (Rognhaug et al., 2014) ble det trukket fram utfordringen barnehageansatte får når de ikke hadde kompetansen til å vite hvordan det skal

tilrettelegges for barn i ulike typer vansker. PPT burde dermed fungere som en brobygger der hovedoppgaven deres blir å hjelpe barnehagen med denne kunnskapen. Ekspertgruppen mente at på grunn av statlige føringer og behov, var det nødvendig med mer spesialpedagogisk kompetanse i barnehagene. En engelsk studie av Oberklaid et al., (2013) fant at det var behov for god kommunikasjon mellom hjelpeinstanser i arbeid med barn med særskilt behov. Mangel på en felles forståelse av barns vansker kunne være en utfordring, og gjøre at tilbudene på det spesialpedagogiske arbeidet varierte. Barnehageansatte burde dermed få den kunnskapen og de verktøyene det var behov for å kunne oppdage barns tidlige uttrykk for eventuelle utviklingsvansker.

TALIS (Gjerustad & Bergene, 2020), den internasjonale undersøkelsen av ansatte og barnehagelærere, hadde som formål å styrke barnehagens kvalitet. Hovedfunnene i undersøkelsen pekte på at mangel på videreutdanning hindret kompetanseheving i barnehagen. Undersøkelsen viste at i Norge er det et høyt nivå av uformell læring, som skjer gjennom samarbeid og kunnskapsdeling ansatte seg imellom. Uformell læring kunne være tilbakemeldinger til kollegaer, utveksling av ulike materiell, og diskusjoner, vurderinger og evalueringer om barns utvikling, trivsel og læring. Dette er noe som skjedde ukentlig eller daglig. Videre viste undersøkelsen at nyansatte ønsket mer kompetanse innen spesialpedagogisk hjelp enn de erfarne ansatte gjorde, samtidig som barnehagelærere etterlyste mer faglig utvikling enn assistenter. Det var større sjanse for at hele avdelingen deltok i kompetanseheving sammen som team, enn at enkeltpersoner initierte faglig utvikling på egenhånd. Et godt arbeidsmiljø var viktig for trivsel (Gjerustad & Bergene, 2020). I forskning på kvaliteten på relasjonen mellom leder og sine ansatte, kom det fram at det var lederen som satt standarden for arbeidsmiljøet. Relasjoner påvirker arbeidets effektivitet og sosiale utveksling, og øker ansattes ønske om å bli i jobben. Sosial utveksling handlet her om avdelingens kultur til å tilby og få tilbake. Funnene i disse undersøkelsene viste at gjensidighet i samarbeidet bidro til å fremme et arbeidsmiljø av høy kvalitet. Resultatet kunne vise til at gode relasjoner var gunstig for arbeidseffektivitet (Paillé et al., 2013). Barnehageansatte pekte på at kilder til stress kom av for mange barn på avdelingen, en hverdag preget av underbemanning, og mangel på viktige ressurser. Dette førte til ekstra oppgaver på de gjenværende ansatte. Videre kunne kravet til hvordan tiden ble brukt utenfor avdelingen, for eksempel kontortid, være en kilde til stress. Spesialpedagogisk hjelp opplevdes mer stressende i barnehager preget av barn fra sosioøkonomisk vanskeligstilte

hjem. Årsaker til dette var mangel på ressurser og støtte fra ledelsen (Gjerustad & Bergene, 2020). Skoglund og Åmot (2020) fant i sin studie at strukturelle faktorer kunne vise seg å være begrensende. Forskningen fant at tiden i barnehagen var under press og skapte situasjoner der ansatte ikke klarte møte barnas uttrykk. Dette gjorde at de ansatte opplevde en utilstrekkelighet. Liten tid og til stadighet sykdom som ga ekstra arbeid på de gjenværende, gjorde at ansatte opplevde mindre tålmodighet og toleranse. Samtidig utfordret det barnehagen å følge retningslinjene de var lovpålagt å følge. I situasjoner der de strukturelle forholdene påvirket hvordan de ansatte møtte barna, kunne refleksjon vært et verktøy for å forbedre barnehagens praksis (Skoglund & Åmot, 2020).

På grunn av ulike størrelser på PP-kontorer i landet, viste det seg at PP-kontorer opererte ulikt i Norge. Dette kunne påvirke saksbehandlingstid og organiseringen av arbeidsmåter mellom kontorer i Norge. Forskningen (Cameron et al., 2011) viste at noen PP-kontorer hadde ingen direkte samarbeid med barnehagen, mens andre samarbeidet både med fagleder, pedagogisk leder og spesialpedagog fra et fagsenter. Funnene viste at det var mye som hadde endret seg i PPT de siste 20 årene. Tidligere handlet arbeidet mye om å drive enkelttimer med barn. I dag handler det kun om utredning, sakkyndighetsarbeid, oppfølging, veiledning av personalet og hjemmet osv. Dette viste seg å skape utfordringer når det er lange ventelister. Videre fortalte funnene at noen PP-kontorer samarbeidet ikke bare direkte knyttet til enkeltvedtak, men kom inn for å veilede personalet knyttet til bekymringsmelding uten å betegne det som en enkeltsak. På grunn av øking av behov for spesialpedagogisk hjelp, krevdes det at barnehagen måtte organisere arbeidet annerledes. Barnehageansatte har derfor behov for kompetanseheving (Cameron et al., 2011). Utfordringen med saksbehandlingstid var noe Wendelberg (2015) belyste i *Rapport om barnehagetilbudet til barn med særlige behov*. Her kom det fram at behandlingstiden hos PPT var variert. Lang saksbehandlingstid kunne være et resultat av økt fokus på tidlig innsats i barnehage. Samtidig viste det seg at tiltak ikke alltid ble satt i gang tidlig nok, da barnehagen satt og ventet på en sakkyndig vurdering. Undersøkelsen i rapporten viste derimot at lang saksbehandlingstid ikke trengte å bety dårlig kvalitet på barnehagens tilbud til barna. Opplevelsen av saksbehandlingen var ulik mellom kommunale og private barnehager, der det så ut som at kommunale barnehager hadde et tettere samarbeid med kommunale tjenester enn private barnehager. Det kom fram i rapporten at ulike typer vansker skaper ulik saksbehandlingstid, der diagnoser og funksjonshemminger er de sakene det raskest ble fattet enkeltvedtak på. Deltakere fortalte derimot at de ikke satt og

ventet på PPT, men satt inn tiltak til den sakkyndige vurderingen var klar. Tidlig innsats og systemrettet arbeid skal redusere enkeltvedtakene i barnehagene, ved å være forebyggende og styrke barnehagene. Da burde finansiering av generelle støttetiltak bli lagt mer til rette for å unngå økt spesialpedagogisk hjelp i barnehagene (Wendelborg et al., 2015). En forskning med overførbar verdi til barnehagen, er doktorgradsavhandlingen om *Spesialpedagogens oppfatning av egen rolle i en skole for alle* (Uthus, 2013). Spesialpedagogene opplevde i denne avhandlingen at deres rolle og kompetanse ikke ble verdsatt, og følte seg ofte ensomme i yrket sitt. Spesialpedagogene opplevde å stå alene med sine verdier og holdninger i arbeid med elever med spesielle behov. De opplevde at lærere som mindre forpliktet til å følge dette opp. Funnene viste et sterkt ønske om bedre samarbeid mellom spesialpedagogene og pedagogene der de inntok en større ansvarlig og samarbeidende rolle i læringsfellesskapet. Samtidig ønsket spesialpedagogene et større handlingsrom til å kunne variere hvordan de organiserte de spesialpedagogiske tiltakene (Uthus, 2013).

På bakgrunn av begrenset forskning direkte på det fagområde denne masteroppgaven undersøkte, har jeg som forsker undersøkt offentlige masteroppgaver, artikler og rapporter som kan knyttes til de omliggende fagområder som ses på som aktuelt for dette studie. En masteroppgave undersøkte hvordan det opplevdes som spesialpedagog å arbeide i barnehagen uten å kun være knyttet til enkeltvedtak. Her viste det seg at spesialpedagogen hadde et «grønt felt» der spesialpedagogen fikk en frihet til å kunne jobbe forebyggende i barnehagen, uten å være knyttet til enkeltvedtak. For å kunne gjøre en god jobb, krevdes det en fleksibilitet, noe spesialpedagoger i ambulerende stillinger fikk en utfordring med (Baardsgaard, 2019). En annen masteroppgave som så på hvordan barnehagen kunne jobbe forebyggende mot sosiale- og emosjonelle vansker, fant at voksenrollen hadde en viktig rolle i møte med barn som strever. Relasjon og tilknytning blir avgjørende for å hindre barn i å komme i en skjevutvikling. Her kom det fram at kompetanse var viktig for å vite hva man skal gjøre for å kunne arbeide forebyggende mot vansker (Fløysand, 2021). I rapport om kvalitet i barnehagen viste resultatene at det kunne oppleves vanskelig å organisere og lede barnehager på grunn av ustabilitet i personalgruppen og lite tid til planlegging, noe som ville gå utover et godt nok barnehagetilbud til barna. Flere informanter nevnte at de anså det som viktig å ha et samarbeid med PPT (Alvestad et al., 2019). I et annet studie viste det seg at det relasjonelle aspektet ble vektlagt i hva som ble ansett som kvalitet i barnehagen. En følelse av fellesskap mellom de voksne og mellom barna kunne bidra til å skape gode, trygge relasjoner, samt

skape handlingsrom for tilrettelegging. Kvalitet og arbeidsmiljø var derimot avhengig av en god organisering for å kunne få til kvalitet og et godt arbeidsmiljø (Holte et al., 2022).

3. Litteratur

For å belyse problemstillingen var det behov for flere perspektiver. Det er derfor blitt brukt et eklektisk litteraturtilfang. Dette kapittelet gjennomgår ulike perspektiver på PPTs samfunnsmandat, organisering av spesialpedagogikk i barnehagen, samarbeid, tidlig innsats og forebygging, tilknytning, og laget rundt barnet.

3.1 PPTs samfunnsmandat og praksis

Det er viktig å etablere et tverrfaglig samarbeid i arbeid med barn i utsatte livssituasjoner. PPT er en viktig samarbeidspartner for barnehagene når det gjelder barn og barnegrupper som trenger ekstra tilrettelegging og støtte. Det kan dreie seg om universell forebygging, som retter seg mot alle barn i barnehagen, eller enkeltbarn som allerede har utviklet en form for vanske. Barnehagepersonellet med sine observasjoner og kunnskap om barn, blir da viktig i dette samarbeidet (Killén, 2012). PPT skal bistå barnehagene for å skape et inkluderende oppvekst- og læringsmiljø for barna. Utfordringen er derimot at deres arbeid ofte havner på sidelinjen av det ordinære tilbudet. Konsekvensen er da at barn kan oppleve utenforskap og taper muligheter (Fasting, 2019).

Kompetansen som PP-tjenesten har, gir muligheter for å hjelpe barns utvikling før skolestart. Utfordringer knyttet til å oppdage vansker tidlig, krever økt kompetanse. Barnehagen trenger derfor et nært samarbeid med hjelpeinstanser som innehar riktig kompetanse på barns utvikling (Rostad, 2019). Når barnehagen mangler sentral kompetanse, vil konsekvensene kunne være at barn mister muligheten til riktig ivaretagelse. PPT skal fungere som en viktig støttefunksjon og ressurs i arbeid med sårbare barn og igangsetting av tiltak (Rostad, 2019).

PPT skal videre bistå med sin kompetanse og bidra til økt kunnskap i barnehagen ved å skape kompetanse- og organisasjonsutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2022). I barnehagen er det de pedagogiske lederne som bærer på den høyeste formen for utdanning. Samtidig ser vi at barnehagen inneholder et stort sprik i ulike typer utdannelser, erfaringer og motivasjon. I

arbeid med barn er det da veldig viktig at personalet arbeider som team for å kunne dekke barnas behov på en tilfredsstillende måte (Barsøe, 2014). I tillegg ser vi at barn med spesialpedagogisk hjelp får støtte fra ufaglært personell, noe som gjør at disse barna ikke vil få det tilfredsstillende tilbudet de behøver (Barneombudet, 2017b; Meld. St. 19 (2015-2016)). Barnehagens kompetanse bør derfor økes for at barna skal få et utviklingsfremmende læringsmiljø (Omdal & Thygesen, 2018).

Venteperioden fra PP-tjenesten kommer og utreder et barn for en vanske, til en sakkyndig vurdering er vedtatt, skal i teorien ta tre mnd. Utfordringen er derimot at i praksis vil ventetiden være enda lengre da mange PPT-kontorer er underbemannet. I tillegg er det mangel på kvalifiserte rådgivere og utskiftninger i personalet. Dette resulterer i for mange henvisninger på få ansatte (Utdanningsdirektoratet, 2009; Kvello, 2018). I NTNUs samfunnsforskning kommer det fram at enkeltvedtak kommer raskere om barnet viser seg å ha en funksjonsnedsettelse eller diagnose (Nordahl, 2018).

3.2 Organisering og samarbeid mellom spesialpedagoger og barnehagelærere

3.2.1 Organisering av spesialpedagogikk i barnehagen

Organisering i barnehagen kan defineres av hvordan oppgavene er fordelt mellom de ansatte og avdelingene. Ressurser handler om hvem som skal utføre oppgavene, og hvilke materiell som trengs i utførelsen. Kompetanse er hvilke kunnskaper og ferdigheter som er nødvendig hos barnehageansatte for at de skal kunne utføre oppgaver de er satt til (Befring, 2012). Pedagogiske ledere har det fulle ansvaret på hver avdeling, der de skal sørge for at rammeplan for barnehagen blir fulgt og er i tråd med det innholdet sier. Samtidig skal pedagogiske ledere planlegge og vurdere det arbeidet som vedkommende er ansvarlig for (Utdanningsdirektoratet, 2017). I barnehagen handler spesialpedagogikk om den tilretteleggingen som blir gjort ut fra barns forutsetning (Åmot & Ytterhus, 2019). Alle barn har rett på et likeverdig pedagogisk tilbud, der barna skal oppleve fellesskap og utvikle et positivt bilde på seg selv (Utdanningsdirektoratet, 2017). Innholdet i barnehagen skal dermed tilpasses enkeltbarnet og barnegruppen, der barn med spesialpedagogisk behov skal bli inkludert i det allmennpedagogiske tilbudet (Åmot & Ytterhus, 2019).

Nordahl et al. (2018) påpeker at en organisering der spesialpedagogen ikke er ansatt i barnehagen kan være en utfordring når det gjelder å inkludere barn som mottar spesialpedagogisk hjelp. På bakgrunn av dette ønsker Regjeringen å styrke regelverket om spesialpedagogisk hjelp i barnehagen (Nordahl et al., 2018; Meld. St. 6, 2019- 2020). Helland sier at i et inkluderingsperspektiv kan det være positivt om det allmennpedagogiske og spesialpedagogiske tilbudet glir i hverandre slik at forskjellen blir mindre synlig (Helland, 2012). For å styrke et støttende læringsmiljø, bør tilrettelegging dermed innlemmes i den daglige virksomheten i barnehagen (Solli, 2010).

Barn med språk- og kommunikasjonsvansker, psykososiale- og atferdsvansker, utviklingshemming, sammensatte vansker og språk- og kommunikasjonsvansker blant minoritetsspråklige barn, er blant de barna som blir tilbudt spesialpedagogisk hjelp (Wendelborg et al., 2015). Tilbud om spesialpedagogisk hjelp gis enten i gruppe eller individuelt, noe som vil være spesifisert i en sakkyndig vurdering foretatt av Pedagogisk-psykologisk tjeneste. Et enkeltvedtak vil tydeliggjøre hvordan den spesialpedagogiske hjelpen skal organiseres og hva den skal inneholde (Nilsen & Herlofsen, 2019).

Det er ikke spesielle krav til kompetanse for de som fungerer som støttepersonell. Spesialpedagogisk hjelp og tilrettelegging bør likevel bli gjennomført av en med pedagogisk utdanning. I en del tilfeller blir det satt inn assistenter som ressurs i tillegg til spesialpedagog/pedagog. Dette skal være tydeliggjort i et enkeltvedtak. Det er ikke alltid barns utfordringer trenger enkeltvedtak, men kan bli støttet i det allmennpedagogiske barnehagetilbudet. Da skal det settes inn tiltak til det barnet det gjelder for å arbeide forebyggende inn mot barnets utfordringer eller vanske (Kunnskapsdepartementet, 2017).

3.2.2 Samarbeid mellom barnehagelærere og spesialpedagoger

I Meld. St. 24 (2012-2013) står det at de voksne skal ha en kompetanse om barns utvikling, der ledelsen skal drive kompetanseheving i barnehagen ved å oppdatere seg kontinuerlig på ny forskning. Ved å erverve ny kunnskap om barns utvikling, skal barnehagene kunne oppdage barns vansker tidligere slik at de kan forebygge skjevutvikling. Ved å øke

barnehagekvaliteten er det dermed viktig med et godt samarbeid for å gi barna de beste utviklingsmulighetene (Kunnskapsdepartementet, 2012-2013). Forskning viser at et samarbeid mellom spesialpedagoger og allmennpedagoger er viktig for å møte de spesialpedagogiske behovene som barn har. Utfordringene er derimot å klare å opprettholde dette samarbeidet når det er motstridende prioriteringer, tidsbegrensninger, begrensede ressurser og mangel på faglig utvikling. Kollegasamarbeidet vil kunne styrkes når det er minst én med spesialpedagogisk kompetanse. Dette vil være med å påvirke barns læringsutbytte (Landever, 2010; Haugen, 2019). Videre skal PP-tjenesten i Norge bistå med veiledning av personalet i barnehager, der et effektivt samarbeid handler om å arbeide sammen for å skape en meningsfull læringserfaring for barna. Et samarbeid er desto viktigere i dag fordi at samfunnet er mer mangfoldig, noe som gjør det mer komplekst og utfordrende for pedagoger å møte alles behov. Samarbeid mellom allmennpedagoger og spesialpedagoger trenger derfor planlegging og administrativ støtte, gjennom å skape en kultur for kompetanseheving i barnehagen (Landever, 2010, s. 17). Å samarbeide som team blir derfor viktig for å kunne hjelpe de barna som trenger et tilrettelagt barnehagetilbud. Samtidig vil spesialpedagogene tilføre barnehagen faglig utvikling av kunnskap (Haugen, 2019).

Med utgangspunkt i manglende samarbeid, belyser Sælen (2021) at konsekvensene kan være at barnehagen setter i gang tiltak for sent når barn trenger tilrettelegging. Relasjonen mellom de voksne og barna og viktig informasjon fra barnehagen er vesentlig. Samarbeidet mellom spesialpedagog og barnehagelærer trenger å være samkjørt i framgangsmåter og prioriteringer, samt ha en rolleavklaring for å skape et konstruktivt samarbeid. I Meld. St. 6 (2019-2020) står det at det tverrfaglige samarbeidet er en forutsetning for å hjelpe barn som trenger ekstra tilrettelegging, og at mangel på dette samarbeidet vil kunne føre til at barn ikke får den hjelpen de har behov for og rett til. Tverrfaglig samarbeid er likevel dokumentert som dårlig fungerende, og barn og familier kan oppleve seg som kasteballer i systemet (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020). Nilsen og Herlofsen (2019) peker på forutsetninger for god kvalitet i samarbeidet med PPT. God tid vil gi bedre samarbeid og skape rom for drøftinger, planlegging og vurdering av det spesialpedagogiske arbeidet. Samtidig sier de at i arbeid med «gråsonerbarn» kan det være avgjørende for samarbeidet å ha en nær spesialpedagogisk kompetanse. Formålet med et tverrfaglig team er å skape et lag rundt barnet for barnets beste, og da må de ulike yrkesgruppene samarbeide godt for å skape et inkluderende tilbud for barna det gjelder (Mørland, 2021).

Et tverrfaglig samarbeid kan forbedres ved hjelp av BTI-modellen (Forebygging.no, 2022). BTI, eller bedre tverrfaglig innsats, er en samhandlingsmodellen som skal styrke kvaliteten på oppfølging av barn det er en bekymring for. Dette vil være mulig gjennom å lage en oversiktlig plan for handling, samtidig som det er en samhandling mellom ulike tjenester. BTI illustreres ved fire nivåer. Nivå 1 skal avdekke bekymringen, nivå 2 beskriver innsats innenfor alle tjenestene, nivå 3 beskriver enkelt tverrfaglig samarbeid mellom fortrinnsvis to tjenester, nivå 4 beskriver mer omfattende tverrfaglig samarbeid mellom tjenester (Forebygging.no, 2022). På systemnivå vil et godt samarbeid ses i lys av god kunnskap og strukturer, der velferdsstaten skal kunne oppdage barns utfordringer og behov, og vite hvem i kommunene som har ansvaret for å bistå med hjelp. Det er dermed viktig med kunnskapsdeling på tvers at tjenester, der felles kunnskap om hverandres tjenester kan være til hjelp for å oppdage vansker og drive et forebyggende arbeid tidlig nok. Rutiner for samarbeid vil være viktig, samt at ledere legger til rette for kompetanseheving, noe som kan styrke kvaliteten i barnehagen (Helsedirektoratet, 2022).

3.3 Tidlig innsats

Tidlig innsats kan defineres som en målrettet innsats for barn som er i risiko for utvikling av vansker. Tidlig innsats handler også om å sette inn hjelp tidlig i barns liv (Kvelling, 2018). Kunnskapsdepartementets stortingsmelding 6 (2019-2020) retter tidlig innsats mot en inkluderende barnehage, skole og SFO. Det er viktig å skape trygge rammer der barn lærer og trives. Tidlig innsats er avgjørende for at barn og unge skal erfare at drømmene og ambisjonene sine blir nådd, og at de alle skal ha like muligheter til utvikling og læring, uavhengig av bakgrunn og forutsetning. I barnehagen skal barna oppleve mestring og verdien i kunnskap. I tillegg er det avgjørende at de ansatte i barnehagen har *god kompetanse og relasjon* til barna for at det skal skapes et godt utdanningsløp for alle (Kunnskapsdepartementet, 2023).

Antall barn som får spesialpedagogisk hjelp har økt de siste årene. Det kan derfor være avgjørende for de barna det gjelder å sette inn forebyggende tiltak i saksbehandlingsperioden (Lyngseth & Mørland, 2021). For å kunne avdekke barns utfordringer tidlig nok, har barnehagens kvalitet blitt løftet fram iblant annet Meld. St. 6 (Kunnskapsdepartementet, 2019-

2020). Tidlig innsats skal fungere forebyggende, der barnehageansattes kompetanse tidligere skal kunne oppdage barns ulike utfordringer (Lyngseth & Mørland, 2021). Videre skal tidlig innsats også ha som formål å forebygge skjevutvikling hos barn, og det kan da være avgjørende hvordan barnehageansatte tilpasser barnas ulike utvikling i barnehagehverdagen (Drugli, 2021). Barnehageansatte skal fremme gode prosesser hos barna og støtte dem i deres utvikling, på både kort og lang sikt. Barn trenger støtte både i lengre og kortere periode, og er en mangfoldig gruppe (Eriksen & Halkier, 2012). Som en del av et allmennforebyggende tiltak, skal barnehagen legge til rette for gode utviklingsmiljøer for alle barn (Lyngseth & Mørland, 2021). I barnehageloven gjelder spesialpedagogisk hjelp de barna som har blitt henvist og fått enkeltvedtak. Forebygging bør derimot skje universelt på hele barnegruppen i barnehagen, ikke bare blant de som allerede har utviklet eller står i risiko for å utvikle vanske (Lyngseth & Mørland, 2021). Barnehagen spiller derfor en viktig rolle i å hjelpe barna å komme i et positivt spor tidlig – noe som også fremmes i rammeplanens verdigrunnlag (Utdanningsdirektoratet, 2017; Drugli, 2021).). I tillegg kan man nevne at det finnes en vente-og-se-holdning i barnehager, noe som gjør at barn ikke får den beste tilretteleggingen de har krav på innenfor det allmenn- og spesialpedagogiske tilbudet. Det kan dermed være hensiktsmessig å la spesialpedagoger drive kunnskapsdeling i barnehager om barns utvikling (Åmot, 2021).

3.3.1 Forebygging

Forebygging handler om å sette inn tiltak for å beskytte barn og fremme barns evne til å kunne beskytte seg selv. I barnehagesammenhenger brukes forebygging ofte mot å hindre at barn skal ha en uheldig utvikling (Befring, 2012), der hensikten er å forsterke barns positive ressurser og krefter for å styrke barns robusthet. Det er et stort ansvar som ligger hos barnehageansatte der det kreves kompetanse til å kunne oppdage risikotegn tidlig nok (Hagtvet & Horn, 2012).

Forskningsprosjektet Trygg før 3 var et prosjekt der formålet var å fremme barns trygghet, trivsel, læring og språkutvikling i hverdagen. Resultatet førte til at kvaliteten i barnehagen økte gjennom at de ansatte brukte CLASS som intervensjon. Observasjoner, refleksjoner, fagdager og støttmateriell førte til et mer systematisk arbeid for å styrke barnehagens samspillskvalitet (Buøen et al., 2020). Forebygging i barnehagen har blitt forsket mye på de

siste årene, og en diskusjon er hvorvidt barnehagen fungerer som en beskyttelsesfaktor eller vil være en risiko for barns utvikling. Forskning sier at kvaliteten i barnehagen bør bære preg av strukturell- og prosesskvalitet. Strukturell kvalitet handler her om de mulighetene barnehageansatte og barnehagens organisering har for å kunne gi barn gode utviklingsprosesser. Kvaliteten på interaksjonen mellom de voksne og barna, mellom barna, og foreldre og de ansatte, kalles for prosesskvalitet. Samtidig handler det også om hvordan det pedagogiske innholdet er tilrettelagt for hvert enkelt barn. Relasjonen mellom voksne og barn er her viktig for sosial utvikling (Brandlistuen et al., 2015). Det er derimot vanskelig å måle prosesskvalitet i barnehagen. I Norge har det vært lite forskning på prosesskvalitet, men internasjonale studier viser at den er betydningsfull for barns trivsel og utvikling. I mor og barn-undersøkelsen (MoAb, Folkehelseinstituttet) kommer det fram at gode relasjoner kan ses i sammenheng med bedre språkutvikling og mindre atferdsvansker hos barn (Brandlistuen et al., 2015). En amerikansk studie trekker fram i sine undersøkelser på programmer for tidlig omsorg og utdanning av høy kvalitet (ECE), at interaksjonen mellom voksne og barn er viktig for at barn skal trives. Barn trenger sensitive og varme voksne som fungerer som støttende stillaser. Dette vil være med på å styrke barns utvikling i form av språk, selvregulering og utøvende funksjonsevne, noe som vil være grunnleggende viktig for skolestart (Burchinal, 2018). Forskning viser også at voksnes livskvalitet vil bli svekket om de ikke fikk den hjelpen de hadde behov for i barnealder, det være lese- og stavevansker. 64 prosent av barna i denne undersøkelsen hadde disse utfordringene, men bare halvparten av dem fikk spesialundervisning. Jo raskere disse barna hadde fått den spesialpedagogiske hjelpen de trengte, jo mindre ville de strevd i voksen alder (Elbro, Dalby & Maabjerg, 2011).

3.3.2 Tilknytning

Tilgjengelighet er ikke alltid like enkelt, og personalet i barnehagen trenger kunnskap om barns behov og ulike temperamentforskjeller. Hvordan barn erfarer relasjoner og deres individuelle forskjeller i temperament, vil kunne påvirke hvordan de utforsker miljøet. Barns ulike uttrykk vil videre kunne bli oppfattet forskjellig i hjemmet og i barnehagen, og det er dermed avgjørende med god informasjonsformidling mellom hjem og barnehage. Utfordringer knyttet til dette kan være hvordan personalets tilgjengelighet og relasjon til barna kan påvirkes av ulike oppfatninger av hva barna trenger (Johannesen, 2020).

En god tilknytning til sine omsorgspersoner er viktig for barns utvikling (Drugli, 2021). Etablering av en god tilknytning skjer når en voksen person responderer på barns uttrykk. Da vil barnet ønske å opprette en relasjon til den voksne. Gjennom Trygghetssirkelen (COS) illustreres det hvordan en tilknytningsprosess foregår. Barn trenger tilgjengelige voksne som gir nærhet og kos, samtidig hjelper barnet med regulering av følelser (Drugli, 2021). Kvaliteten på tilknytningen mellom et barn og en voksen påvirker barns utvikling, enten positivt eller negativt. Positiv kvalitet på tilknytningen vil utvikle en selvsikker og emosjonelt stabil personlighet med store læringsevner, mens en negativ tilknytning kan resultere i sosio-emosjonelle, atferdsmessige og/eller kognitive vansker. Et barn søker beskyttelse hos de voksne i vanskelige situasjoner, og det er dermed avgjørende for barna å ha trygge og gode tilknytninger (Shirvanian & Michael, 2017). Forskning viser også at sensitiv og responderende omsorg bidrar til språklig og kognitiv utvikling hos barn (NICHD, 2000). En sentral del av tidlig innsats handler nettopp om kvaliteten på relasjonene mellom de voksne og barna. Tidlig innsats skal styrke relasjonene mellom voksne og barn, fordi et barns utfordringer ikke nødvendigvis ligger hos barnet. En forståelse av barns utfordringer ligger i relasjonene mellom de voksne og barna, og det læringsfellesskapet barna er en del av. Det er de voksnes ansvar å skape gode relasjoner som skaper gode utviklingsprosesser hos barnet. For å gjennomføre arbeidet med tidlig innsats, bør barnehagen utvikle et barneperspektiv i det pedagogiske innholdet. Det vil si at barnets perspektiv skal være utgangspunkt i aktiviteter, der barnet skal oppleve vekst (Vik, 2014).

3.3.3 Laget rundt barnet

I Meld. St. 6 (2019-2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*, står det at på grunn av økt behov for kompetanse i barnehage, bør kompetansen være til stede der barnet er. På den måten kan barnets forutsetninger bli møtt på en bedre måte. I 2017 viser en spørreundersøkelse at styrere i barnehager i Norge belyser utfordringer med å møte barn med særskilt behov på grunn av mangel på kompetanse. Barn som trenger særskilt tilrettelegging har krav på spesialpedagogisk hjelp. Også her belyser de utfordringen med bruk av ufaglærte som gjennomfører det spesialpedagogiske arbeidet. Regjeringen ønsker på bakgrunn av dette å tydeliggjøre at ansatte som utfører spesialpedagogisk arbeid skal ha en formell pedagogisk eller spesialpedagogisk utdanning (Meld. St. 6, 2019-2020). Ved å ha tilstrekkelig tilgang til spesialpedagogisk kompetanse kan barn tidligere bli oppdaget om de trenger hjelp. Videre skrives det at kvalitets- og kompetanseutvikling er et felles

ansvar, der barnehagen bør reflektere og vurdere sin egen praksis Nordahl et al., 2018). Det skrives videre om at det tverrfaglige samarbeidet ofte er relatert til enkeltindivider, men samarbeidet bør være i stand til å kunne ivareta alle barn. Et forebyggende arbeid vil være å skape et inkluderende miljø og opplevd fellesskap. Individfokuset gjør at hjelpen ikke settes i gang før det er gjort en henvisning og utredning, og kan gjøre at et tverrfaglig samarbeid ikke klarer å forebygge det før vansken allerede er utviklet. Dermed må laget rundt barnet arbeide med å forebygge og hjelpe hverandre og identifisere utfordringer (Meld. St. 6, 2019-2020).

4. Metode

Hvilke metoder eller tilnærminger som brukes i forskning, vil påvirke hvordan forskningen utformes og arbeides med på grunn av metodens verktøyer, teknikker og formål. I denne delen av oppgaven introduseres hvilken forskningsmetode som er valgt og det vitenskapelige ståsted, samt forklaring av framgangsmåte for datainnsamlingen. Til slutt presenteres hvilke etiske overveielser som ble tatt, samt oppgavens gyldighet og pålitelighet.

4.1 Forskningsmetode

For å kunne svare på undersøkelsens problemstilling anså jeg det som mest relevant å bruke kvalitativ forskningsmetode. Formålet er å kunne gi et nyansert bilde der informantene skal kunne bidra til å vise hvordan problemområdet oppleves i praksis, og hvordan dette kan bidra til å styrke tidlig innsats i barnehagen (Tjora, 2021).

På bakgrunn av at problemstillingen søker etter en dypere forståelse av og innsikt i et område, har jeg gjennomført to kvalitative fokusgruppeintervjuer. Kvalitativ forskningsmetode er en tolkende metode som prøver å skape en forståelse av den sosiale verden ved å undersøke hvordan deltakere tolker denne. Informantene hadde dermed en direkte erfaring med undersøkelsens problemområde. Metoden har derfor et hermeneutisk vitenskapelig ståsted (Clark et al., 2021).

4.1.2 Hermeneutikk

På bakgrunn av at oppgaven ønsker å undersøke informantenes opplevelse av spesialpedagogen i barnehagen, har denne oppgaven en hermeneutisk tilnærming. Teori og metode er knyttet til opplevelsen av menneskelig handling, der tolkning og forståelse er de

viktige aspektene i samfunnsforskningen (Clark et al., 2021). Samfunnsvitenskapelig forskning handler om å være bevisst sin egen førforståelse i møte med det man undersøker. Gadamer (1960/2012) sier at man ikke kan forstå noe uten vår førforståelse (Gadamer, 1960/2012). Den kommer fra at vi allerede har forstått noe fra før, som gjør at vi kan se noe som noe. Våre fordommer er knyttet opp til det vi oppfatter som fakta og verdier, altså vårt menneske- og samfunnssyn. Det hermeneutiske perspektivet tok derfor utgangspunkt i mine allerede ervervede begreper som hviler på mitt hverdagsliv (Gilje, 2019). Førforståelsen min var preget av tidligere jobberfaring i barnehagen. Denne førforståelsen gjorde det enklere for meg å forstå det informantene sa, ut fra mine egne erfaringer og kunnskap. I tillegg har jeg jobbet med barn med spesialpedagogisk behov. Gjennom erfaringen har jeg reflektert over de barna som har hatt behov for tilpasset barnehagetilbud, men ikke fått det på grunn av for lite spesialpedagogisk kompetanse og lang ventetid. Dette påvirket utarbeidelsen av spørsmålene i intervjuguiden. For å ikke bli for subjektivt involvert, gjorde jeg meg derfor bevisst over egen førforståelse av problemområdet for undersøkelsen. På den måten prøvde jeg å være åpen for å få en nyansert og bredere forståelse av den spesialpedagogiske rollen i barnehagen.

Bevisstgjøringen av min egen førforståelse ble her viktig fordi hermeneutiske problemstillinger går ut på å tolke tekster (Gilje, 2019). Gjennom hermeneutisk tolkning var det de tykke beskrivelsene som fikk fram informantenes opplevelser og beskrivelser av det problemstillingen søkte etter. De tykke beskrivelsene i denne undersøkelsen kom fram i for eksempel informantenes beskrivelser av deres opplevelser av barnehagehverdagen. Det som ble sagt ga derfor en større forståelse (Gilje, 2019).

4.2 Datainnsamling

4.2.1 Kvalitativt forskningsintervju

Et kvalitativt forskningsintervju kan utformes på ulike måter. Jeg valgte å ta i bruk et semistrukturert intervju, som vil si at det på forhånd er laget en intervjuguide med åpne spørsmål. Intervjuguiden bør bære preg av en fleksibilitet slik at spørsmålene kan oppmuntre informantene til å gi detaljerte responser. På den måten kan spørsmålene lede informant(e) til å dele sine opplevelser av det problemstillingen ønsker å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015; Clark et al., 2021). Denne fleksibiliteten gav meg som intervjuer også muligheten til å

kunne stille oppfølgingsspørsmål som ikke var en del av intervjuguiden.

Oppfølgingsspørsmålene var gjerne knyttet til informantenes responser jeg ønsket å vite mer om som opplevdes relevant for oppgaven. Intervjuguiden ble dermed brukt som en guide som ledet meg i riktig retning (Clark et al., 2021). Kvale og Brinkmann (2015) sier at det semistrukturerte intervjuet handler om å forstå perspektivene til informantenes livsverden – ved å la de beskrive deres meninger og tolkninger av temaet ut fra deres hverdagsliv (Kvale & Brinkmann, 2015). Samtidig bør det være en balanse mellom å stille menings- og fakta spørsmål, slik at jeg som forsker kan lese det som blir sagt mellom linjene. Formålet med å bruke et kvalitativt, semistrukturert intervju var å få en nyansert beskrivelse på det område som det ble forsket på (Kvale & Brinkmann, 2015).

I forkant av intervjuene forberedte jeg en intervjuguide med ulike problemområder som jeg ønsket å adressere for å finne ut av hvordan informantene opplevde å ha spesialpedagoger ansatt i barnehagen. Spørsmålene er dermed formulert på en måte som gjorde at informantene ville forstå dem og kunne svare ut fra deres ståsted. De første spørsmålene var rene faktaspørsmål for å kunne kartlegge hvem informantene var. Det var viktig at resten av spørsmålene ikke var ledende (Clark et al., 2021). Problemstillingen er derimot blitt endret etter at intervjuene ble gjennomført.

4.2.2 Utvalg

Jeg valgte et strategisk utvalg av informanter, bestående av spesialpedagoger og pedagogiske ledere med en direkte erfaring, og som var eksperter på forskningsområdet. Formålet var ikke å representere populasjonen, men få informasjon som reflekterte over det problemstillingen spurte etter. Størrelsen på utvalget er begrenset ut fra størrelsen på forskningsoppgaven, da det ikke var formålstjenlig med mange informanter. Jeg fikk da foretatt en dypere analyse på problemområdet (Clark et al., 2021; Tjora, 2021). Jeg valgte å foreta to fokusgruppeintervjuer. Begge intervjuene inneholder en spesialpedagog og en pedagogisk leder fra to ulike barnehager i Norge. Informantene har fått pseudonymer for å bevare deres personvern og anonymitet. Åsne (spesialpedagog) og Bente (pedagogisk leder) jobber sammen, og Trine (spesialpedagog) og Lea (pedagogisk leder) jobber sammen. På grunn av få barnehager som organiserer det spesialpedagogiske arbeidet slik som informantene i min undersøkelse gjorde, har jeg valgt å ikke nevne hvor i Norge jeg har gjennomført intervjuene. Dette var uansett

ikke av betydning for problemstillingen. Fokusgruppeintervju skal i utgangspunktet inneholde flere informanter enn i denne undersøkelsen, men det er valgt å beskrives som dette da metoden er den samme.

Veien til valg av informanter ble gjort i samarbeid med min veileder, der vi anså det mest hensiktsmessig å bruke personer som hadde en direkte erfaring med forskningsområdet. Begge spesialpedagogene i utvalget er ansatte i barnehager, og de pedagogiske lederne samarbeider med dem. Grunnen til at jeg ønsket å bruke en av hver i mine intervjuer er for å få en bredere forståelse av forskningsområdet mitt, ved å gi dem friheten til å kunne svare i fellesskap (Clark et. al., 2021). Alle informantene hadde et stort engasjement for problemstillingen, og delte velvillig av sine erfaringer og kompetanse. De var til stor hjelp for min undersøkelse fordi de var eksperter på det problemstillingen spurte etter. Svarene deres og funnene ga meg som forsker en bredere forståelse av forskningsområdet.

4.2.3 Fokusgruppeintervju

Fokusgruppeintervju er designet for å kunne skape en interaksjon mellom deltakerne, der forskeren får mulighet til å få fram responser mellom det som deltakerne sier (Clark et al., 2021). Jeg valgte å bruke fokusgruppemetoden for å kunne utforske hvordan informantene mine konstruerte mening gjennom intervjuenes interaksjoner, for å få fram interessante og nyanserte data, og for å gi informantene mer frihet (Clark et al., 2021). Denne friheten ble skapt ved at jeg som forsker ga fra meg litt av kontrollen til informantene. På denne måten fikk informantene formet diskusjonen ved at de formidlet deres kunnskap gjennom dialogen (Clark et al., 2021). Det er forstått at menneskers forståelser og tolkninger av sosiale fenomener er noe som ikke skjer isolert, men i sosial interaksjon og diskusjon med andre. Dermed så jeg det som fordelaktig for min problemstilling å gjennomføre et fokusgruppeintervju med en spesialpedagog og en pedagogisk leder. På den måten kunne alle informantene forme diskusjonene der spørsmålene ble svart på i fellesskap, og deres individuelle opplevelse kunne komme fram (Clark et. al., 2021).

4.2.4 Videointervju

På grunn av avstanden, ble det avtalt å gjennomføre videointervju via Microsoft Teams. Fordelen med videointervjuene var at da fikk jeg og informantene muligheten til å se hverandre. Ifølge Clark et al. (2021) har videointervju muligheten til å være fleksible i å kunne gjøre endringer, samt har tids- og kostnadsbesparelser. Alle informanter fant det uproblematisk å gjennomføre intervjuene over Teams. Denne metoden gjorde det i tillegg mulig for meg som forsker å gjennomføre begge mine intervjuer samme dag, noe som ville vært vanskelig om jeg skulle kommet meg til barnehagene med transport.

4.2.5 Lydopptak og transkribering

Jeg valgte å bruke lydopptak som verktøy til datainnsamling. På den måten fikk jeg muligheten til å være mer til stede under intervjuene og i det som ble sagt. Det nonverbale språket ville kunne stått i fare for å «forsvinne» om jeg valgte å notere samtidig som jeg stilte spørsmål. Lydopptak gjorde meg derfor mer konsentrert som intervjuer, og gjorde det på den måten enklere å kunne stille oppfølgingsspørsmål. Som en del av å bruke lydopptak, gjennomførte jeg en transkribering av intervjuet i etterkant. Transkribering går ut på å gjøre lydopptak om til tekstformat. Denne metoden tillot meg å gjøre en grundigere undersøkelse i ettertid av det som ble sagt (Clark et al., 2021; Tjora, 2021).

Lydopptak ble gjort gjennom godkjent diktafon, som ble lånt via Universitetet i Agder. I tillegg brukte jeg Universitetet i Oslo sitt nettskjema med diktafon (nettskjema.no). For å opprettholde sikkerheten til personvern, ble lydopptaket gjort med flymodus.

4.2.6 Tematisk analyse og koding av data

Datainnsamlingen ble analysert gjennom tematisk analyse (TA). TA passer for et bredt spekter av forskningsinteresser og teoretiske perspektiver. Metoden fungerer der det er et bredt spekter av forskningsspørsmål, alt fra menneskers opplevelser eller forståelser, til representasjoner eller konstruksjoner av spesielle fenomener i spesielle kontekster. TA kan også brukes til å analysere forskjellig type data - fra sekundære kilder som media, til transkripsjoner av fokusgrupper eller intervjuer (Clark & Braun, 2013). Ifølge Clark og Braun skal TA generere koder som er aktuelle for forskningsspørsmålene, fungere som byggesteiner

for temaer, som igjen skaper meningsmønstre og organiserer kjernen i forskningen. Temaene ga meg et rammeverk for organiseringen av mine analytiske observasjoner. Gjennom TA identifiserte jeg som forsker mønstre innenfor og på tvers av data i forhold til informantenes levde erfaringer, synspunkter, perspektiver, atferd og praksis (Clark & Braun, 2017). Tematisk analyse ble gjennomført gjennom Clark & Braun`s seks faser. Prosessen bør ikke ses på som en lineær metode, men en gjentakende modell (Clark & Braun, 2013).

Første fase var å bli kjent med og fordype seg i dataene. Når intervjuene var gjennomført, transkriberte jeg lydfilene til tekst. Jeg brukte nettskjema med diktafon fra UiO, hvor lydfilen ble lastet opp og gjort om til tekst. Dette gjorde transkriberingsprosessen raskere for meg som forsker når lydfilene ble gjennomgått. Underveis i transkriberingen fikk jeg god kjennskap til dataene. Kodingsprosessen startet allerede etter gjennomførte intervjuer, der jeg så koblinger mellom svarene alle informantene avga (Clark & Braun, 2013).

I andre fase kodet jeg dataene. Koding av data bør skje raskt etter gjennomført intervju og transkribering. Da er datainnsamlingen fortsatt friskt i minnet. Venter du med koding, kan du oppleve å bli overveldet av dataen din da du må analysere teksten på nytt for å virkelig forstå det du har innhentet (Clark et al., 2021). Jeg gjennomførte begge intervjuene, transkriberte og startet kodingen av den kvalitative dataen innen en uke. Det er viktig å nevne at kodingen bare var en del av analysen av datainnsamlingen (Clark et al., 2021). Kodingen av dataen var tidkrevende. En risiko her kunne vært for eksempel å miste konteksten til det som ble sagt. Transkriberingen og kodingen av data ble derfor gjennomført innen en uke etter at intervjuene var gjort. Det var viktig å være bevisst konsekvensene av å ta ut deler av teksten, da dette kunne påvirke utsagnenes betydning. Hvis deler av teksten uteble, kunne dette resultere i fragmentering av data som ville gjort at den narrative flyten av hva informantene sa eller gjorde, bli tilslørt (Clark et al., 2021). Jeg unngikk derfor så langt det var mulig å poengtere at informantene hadde sagt og gjort noe. Innholdet ville bare fått en verdi når teorien ble satt opp mot utsagnene (Clark et al., 2021).

Kodingen skal generere temaer som er relevante for forskningsspørsmålet som styrer analysen. Clark et al. (2021) beskriver noen hovedsteg i arbeidet med kodingen av dataen som

ble fulgt. *Først* gjorde jeg meg kjent med dataen. Jeg leste gjennom teksten uten å notere eller vurdere. Deretter ble teksten gjennomgått på nytt der jeg fargekodet temaene jeg fant. I det *andre* steget ble dataene lest på nytt. I dette steget ble det brukt nøkkelord som hjalp meg som forsker å tolke dataene opp mot teori. I det *tredje* steget ble kodene studert mer nøysomt der det ble vurdert om noen ord og uttrykk kom igjen flere ganger, om det var noen koder som var knyttet til kategorier i eksisterende litteratur, og om det var sammenhenger mellom kodene. Til slutt i det *fjerde* steget, ble det skissert sammenhenger mellom kategorier og konsepter som ble utviklet til kategorier. Disse ble vurdert hvordan de forholdt seg til eksisterende teori og tidligere forskning.

I den tredje fasen i analysen ble det søkt etter temaer som var relevante for problemstillingen. Deretter ble det konstruert kategorier. Kategoriene mine ble utviklet gjennom vurdering av nøkkelordene og gjentakende tematikk som ble funnet i dataene etter nøye gjennomgåing. Funnene som kom tydelig fram var blant annet at det å ha spesialpedagog i barnehagen førte til økt *tilgjengelighet, trygghet, raskere hjelp og mer tid, gode relasjon til barn og personal, prioriteringer, og at spesialpedagogen fungerte som bindeledd mellom barnehage og PPT* (Clark & Braun, 2013).

I den fjerde fasen i analysen gjennomgikk jeg temaer, og kontrollerte at temaene hang sammen med dataene. Temaene bør gi et overbevisende og fengslende blikk på dataen, og definere karakteren til hvert enkelt tema og forholdene mellom dem. Når kategoriene ble skrevet ned, ble det vurdert om disse svarte på problemstillingen og hvilken sammenheng de hadde med litteratur og tidligere forskning (Clark & Braun, 2013).

I den femte fasen i analysen ble temaer definert og navngitt. Hvert tema ble analysert. I analysedelen ble det valgt ut deler av informantenes utsagn som hadde sammenheng med kategoriene (Clark & Braun, 2013).

I siste fase i analysen ble temaene satt opp mot eksisterende litteratur og forskning. Dette burde gjøres på en overbevisende måte. Dette dannet oppgavens drøfting, som ble gjennomført i kap. 4 (Clark & Braun, 2013).

Tabell 1: kategorisering av data

Kategori	Tilgjengelighet og tid gir trygghet	En varig relasjon til barna og personalet	Bindeledd mellom barnehage og PPT
	<p><u>Trygghet</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Mindre frykt og lavere terskel for å oppsøke hjelp - Normalisering av den spesialpedagogiske rollen. <p><u>Raskere hjelp</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Jobber forebyggende og setter inn tiltak tidligere - Spesialpedagogen er alltid tilgjengelig for å bistå avdelinger - Bedre tid <p><u>Prioritering</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Spesialpedagogen har et stort handlingsrom i barnehagen - Større frihet skaper en mer effektiv og dynamisk barnehage 	<ul style="list-style-type: none"> - Nær relasjon til både barn og voksne i barnehagen - Relasjon og tilknytning er viktig for barnet i barnehagen - Relasjon påvirker samarbeidet 	<ul style="list-style-type: none"> - Spesialpedagog er direkte kontaktperson mellom PPT og barnehagen - Nettverksmøter med PPT (spesialpedagoger) - Egen PP-rådgiver - Drar kompetansen nærmere der barnet er

4.3 Etske overveielser

I dette kapitlet vil jeg gå gjennom ulike forskningsetiske standpunkter jeg har måtte ta stilling til i gjennomføringen av undersøkelsen min. Den nasjonale forskningsetiske komiteen poengterer at alle forskere har et ansvar for å alltid opptre forsvarlig overfor deltakere, og er lovfestet til en aktsomhetsplikt som skal «sikre at all forskning skjer i henhold til anerkjente forskningsetiske normer» (Staksrud et. al., 2021, s. 6).

Forskere har et ansvar for å ivareta deltakere i forskningsprosjekter. Deltakerne skal bli respektert, og deres integritet og sikkerhet skal bli tatt hensyn til. I forkant av forskningsintervjuet sendte jeg inn søknad til Sikt for å få godkjent gjennomføring av intervjuene. Det ble videre utarbeidet et samtykkeskjema. Dette ble sendt til alle informantene som ønsket å delta i mitt prosjekt. Samtykkeskjemaet tydeliggjør at informantenes personvern skal ivaretas og at de er fri til å trekke seg når som helst. Her ligger også taushetsplikten til grunn. For å gjøre informantene ugjenkjennelige i min forskning, har informanten fått pseudonymer (Staksrud et. al., 2021).

Forskningen min er anonymisert for å ivareta informantenes privatliv. For de fleste er retten til privatliv viktig, og det er ansett som uakseptabelt å bryte dette prinsippet i

forskningssamfunnet (Clark et. al., 2021). I noen tilfeller kan spørsmål deltakere blir stilt oppleves invaderende og/eller være i fare for å gjøre forskningen mindre anonym. I min forskning ble det bestemt å ikke nevne hvor i landet intervjuene ble gjennomført. Dette er valgt på bakgrunn av at det er lite relevant for oppgaven, få barnehager som organiserer det spesialpedagogiske arbeidet slik informantene gjør det, og for å beskytte informantene. Det bør skapes en tillitt mellom forsker og informant, der forsker ivaretar de som deltar i undersøkelsen. Jeg utøvde høflighet, da høflighet i møte med informanter er sett på som god etikk innen kvalitativ forskning. Samtidig bør det utøves konfidensialitet, respekt og gjensidighet (Tjora, 2021).

I gjennomføring av et forskningsintervju er det viktig å tenke gjennom hvordan et maktforhold *kan* påvirke resultatet i et intervju. Det mest hensiktsmessige er et intervju preget av en asymmetrisk maktrelasjon. Den vil uttrykkes i en åpen samtale mellom to eller flere deltakere som er preget av likestilling. Intervjueren er den som setter agendaen og har kompetanse, og leder informantene gjennom intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette ble viktig i denne undersøkelsen, der jeg som intervjuer ønsket å skape en dialog som opplevdes som lite høytidelig. Informantene viste en tillitt til meg som forsker gjennom å uttrykke engasjement for undersøkelsens problemstilling, gi ærlige og åpne responser, og delta i dialogen.

4.4 Pålitelighet og gyldighet

Pålitelighet og gyldighet er viktig for å kunne undersøke oppgavens kvalitet (Lincoln & Guba, 1985; Tjora, 2021). Ifølge Guba & Lincoln (1985/1994) er det fire kriterier å følge i vurderingen av den kvalitative forskningen i forhold til pålitelighet. I det første kriteriet skal man skape *troverdighet* til forskningen sin. Troverdighet styrkes av forskningens sammenheng mellom empiri, analyse og teori. Troverdighet speiler oppgavens interne gyldighet (Clark et al., 2021; Guba & Lincoln, 1994; Lincoln & Guba, 1985). Utvelgelse av intervjuutsagn bør dermed gjøres nøysomt (Tjora, 2021). Utdragene som er presentert og valgt ut, er gjort på bakgrunn av hva problemstillingen spør etter. Samtidig skriver Tjora (2021) at undersøkelsen bør preges av en refleksivitet i dens troverdighet. Refleksivitet rettes her mot tolkning av data og hva som påvirker tolkningen. For å begrense støy i denne undersøkelsen, har jeg forsøkt å begrense mitt engasjement for problemområdet. Det har vært viktig å ikke la min stemme som

forsker forstyrre informantenes stemme i empirien. I forkant og under forskningen har jeg dermed måtte gjøre meg bevisst min egen posisjon. Intervjuguiden er utarbeidet etter spørsmål jeg selv så på som relevante for problemstillingen, men samtidig bærer den preg av erfaring fra arbeid i barnehagen. Analyseringen av empirien vil dermed kunne bære preg av mitt personlige ståsted i hvordan jeg har tolket funnene. Intervjuene er gjennomført med diktafon, noe som gjør at resultatene kunne presenteres direkte slik informantene har svart. Dette vil ifølge Tjora (2021) kunne styrke undersøkelsens pålitelighet. I det andre kriteriet skal man spørre seg selv om forskningen er *overførbar* til andre settinger. Overførbarhet speiler oppgavens eksterne gyldighet (Clark et al., 2021; Guba & Lincoln, 1994; Lincoln & Guba, 1985). Denne undersøkelsen har en teoretisk overførbarhet, i den forstand at andre barnehager vil kunne kjenne seg igjen i og gjøre bruk av funnene i undersøkelsen. I det tredje kriteriet *avhengighet*, skal de teoretiske slutningene vurderes om de kan rettferdiggjøres. Dette ble gjort gjennom å kontrollere at oppgavens metode er fulgt. I det siste kriteriet er det blitt vurdert om forskningen har blitt påvirket av personlige verdier eller teoretiske tilbøyeligheter gjennom *bekreftelse*.

5. Resultat og funn

I dette kapitlet presenteres funnene som er gjort gjennom de kvalitative fokusgruppeintervjuene. Etter transkribering, koding og analysering av datamaterialet, er kategoriene som kom fram: 1) Tilgjengelighet og tid gir trygghet, 2) Varig relasjon mellom barn og personal, og 3) Bindeledd mellom barnehage og PPT. Informantene har fått pseudonymer, og vil dermed bli presentert som *Åsne* og *Trine* (spesialpedagoger), og *Bente* og *Lea* (pedagogiske ledere).

5.1 Tilgjengelighet og tid gir trygghet

Funnene fortalte at spesialpedagogene ble opplevd mer tilgjengelig når de var fast ansatt i barnehagen. Tilgjengelighet var ikke nevnt i intervjuguiden, men etter kodingsprosessen ble dette til en kategori da alle informantene gav uttrykk for den opplevde tilgjengeligheten ved å ha en ansatt spesialpedagog. Kategorien er delt inn i tre underkategorier som her skal presenteres.

5.1.1 Trygghet

Informantene Bente (pedagogisk leder) og Lea (pedagogisk leder) fortalte at det opplevdes trygt å ha en spesialpedagog ansatt i barnehagen. Frykten for å sette i gang tiltak med barn ble redusert fordi det alltid var en tilgjengelig spesialpedagog i barnehagen. Videre kom det fram at ansatte i barnehagen opplevde det enklere å spørre om hjelp, råd og veiledning for å få en større forståelse for det spesialpedagogiske arbeidet når spesialpedagogen var ansatt i barnehagen. Spesialpedagogen i barnehagen ufarliggjorde og normaliserte det spesialpedagogiske arbeidet, og spesialpedagogen hadde mer tid. Dette var med på å trygge de ansatte i møte med barn med ulike utfordringer.

Informantene fortalte hvor mye det trygget barnehagen å ha den spesialpedagogiske kompetansen tett på;

Og det hjelper veldig, det er litt betryggende for meg, som da bare vel og merke, som ikke har all kunnskapen som det spesialpedagogen sitter på, og når det oppstår en situasjon, eller hvis det er et barn som jeg blir litt usikker på, om det kan være noe som er et vedtak, eller om det er noe man jobber på en annen måte. Da er det veldig kjekt å kunne gå på kontoret til Åsne, og så spørre litt, forhøre meg, få noen tips og råd.
(Bente, pedagogisk leder)

Videre fortalte Bente at det er blitt enklere for personalet å etterspørre råd fra spesialpedagogen fordi frykten ble mindre når de kjente og var trygge på hverandre i møte med barns utfordringer;

[...] så tror jeg at det å ha en spesialpedagog på huset, at det har bidratt til å på en måte fjerne den frykten av å jobbe med dette barnet, eller finne ut av hva som kan være veien rundt for det barnet. Fordi at tilgjengeligheten er mye større. Det er en person som er tilgjengelig som har alle de kontakter som gjør den jobben man selv slipper å sitte lenger med.
(Bente, pedagogisk leder)

Videre i intervjuet fortalte Bente at det å ha den spesialpedagogiske kompetansen tett på i barnehagen skapte et tettere samarbeid. Spesialpedagogen ble som en kollega. Dette skapte en større trygghet for både Bente og resten av barnehagepersonalet.

«Det tror jeg det er for alle sammen. Det bidrar til at det er tryggere, og lettere. Det er ikke en lang vei å gå».
(Bente, pedagogisk leder).

I den andre barnehagen nevnes den viktige støtten spesialpedagogen gir barnehagepersonalet. Pedagogisk leder Lea forteller;

Det som jeg tenker på mest er jo det at jeg jeg føler jeg alltid har en støtte her da... Så jeg føler det er en veldig trygghet for meg som pedleder hvert fall, å ha det, som du er her hver dag.

Spesialpedagog Trine fulgte opp;

[...] for jeg kan jo komme med tips til den allmennpedagogiske, det som vi driver med på avdelingen. Jeg er med på alle avdelingsmøter, så jeg har en oversikt over hva alle jobber med.
(Trine, spesialpedagog)

Sitatene synliggjør hvordan det at spesialpedagogen deltar i det allmennpedagogiske arbeidet gjør at spesialpedagogene får hjelp til å kombinere dette arbeidet med spesialpedagogisk arbeid. Det viser også hvordan spesialpedagogen lærer mer om roller og funksjoner gjennom deltakelse i møtevirksomhet på avdelingen.

5.1.2 Raskere hjelp

I intervjuene kom det fram at tilgjengeligheten til spesialpedagogisk hjelp ble større fordi spesialpedagogen alltid var i barnehagen og dermed hadde tid til å bistå raskere. Ansatte i barnehagen opplevde lengre venteperiode med henvisninger til PPT. Med spesialpedagog i barnehagen var det enklere å ta opp enkeltsaker med en gang. Spesialpedagogene hadde mulighet til å arbeide mer systematisk fordi de var i barnehagen daglig. Samtidig var de ikke bundet til én avdeling, men skulle bistå hele barnehagen. Det skapte et handlingsrom som ga spesialpedagogen en større frihet og mer tid til å arbeide systematisk med spesialpedagogikk

og tidlig innsats. I tillegg bidro spesialpedagogens nærvær til mer undring blant personalet i barnehagen, slik at det ble kortere vei til å sette i gang tiltak på lavt nivå.

Informantene fortalte om lange ventetider hos PPT. Fordi de hadde spesialpedagog i barnehagen ble forebyggende arbeid mulig tross den lange ventetiden, fordi spesialpedagogen i barnehagen hadde tid og var mer tilgjengelige. Dette gjorde at hjelp og tiltak kunne settes raskere i gang. Pedagogisk leder Bente sa;

[...] og da slipper vi å vente en uke eller to, eller jobbe med det selv i uvitenhet. Her kan man få hjelp ganske umiddelbart.

Den spesialpedagogiske kompetansen gjorde det mulig for barnehagene å arbeide mer med for eksempel BTI-modellen (bedre tverrfaglig innsats). Spesialpedagog Åsne forteller;

[...] men den har også sikret denne prosessen ikke sant, at man har undring, man har ikke helt satt fingeren på det, men det er noe med det barnet, det leker ikke helt som de andre, eller det er alltid lei seg om morgenen, og at man liksom løfter sånne undringer da. Det er en del av det rådet til spesialpedagog, å sikre den undringsprosessen, å gå kort vei fra undring til dialog med foreldre, kort vei til tiltak på lavt nivå, ikke sant.

På spørsmål om hva som var annerledes etter at de ansatte en spesialpedagog i barnehagen, svarte informantene Trine og Lea at det ble mulig å sette i gang tiltak tidligere fordi spesialpedagogen alltid var tilgjengelig. Tilgjengeligheten ga Trine muligheten til å kunne komme inn og observere barn hver dag. Pedagogisk leder Lea sier;

[...] at man ikke trenger å få noen vedtak eller inn og observerer. Det er mer sånn, kan du komme inn og selv legger man en plan mer fortere da. Det at man skal jobbe forebyggende, jeg tenker at det ja, da har man den støtta hele tiden. Da tar vi det den dagen eller den uka.

Informantutsagnene viser hvordan bekymring rundt et barn raskt kunne tas opp med en fagperson med spesialpedagogisk kompetanse, og at de ansatte fikk støtte i sin tilpasning av pedagogikken i barnehagen.

5.1.3 Prioritering

Informantene opplevde at barnehagene klarte å sette inn tiltak raskere fordi spesialpedagogen hadde et handlingsrom som gjorde det spesialpedagogiske arbeidet mer effektivt og dynamisk. Spesialpedagogen ble ikke regnet som en ansatt på avdeling og hadde dermed en mulighet til å bare komme innom avdelingene for å observere når det trengs.

Spesialpedagogen opplevde dermed å kunne jobbe mer forebyggende og sette inn tiltak tidligere. Barnehagen ventet ikke med å gjøre noe, men satt i gang tiltak med en gang der det var behov. I tillegg ble det prioritert kompetanseheving blant personalet, både blant assistenter, fagarbeidere og barnehagelærere.

Pedagogisk leder Bente fortalte;

[...] og der opplevde jeg at flere barn som jeg la merke til at det hadde hatt et behov for en spesialpedagog, og den jobben de gjør da.. Men som da ikke fikk det, og ble å henge etter i utvikling, veldig, veldig, lenge, stort sett hele barnehagetiden da.

Spesialpedagog Åsne fortalte om hvilke muligheter barnehagen fikk med spesialpedagogenes kompetanse og tidsressurs som ansatte i barnehagen. En utfordring var når pedagogiske ledere ikke hadde tiden til å kunne observere og dokumentere på system- og individnivå der det var behov. Pedagogiske ledere har kun fire timer plantid i uken. Når barnehagen hadde en ansatt spesialpedagog fikk den mulighet til å avlaste gjennom å jobbe mer systematisk på avdelingene, holde kurs, være med på avdelingsmøter, og følge opp enkeltbarn og barnegrupper, og drive COS-arbeidet i barnehagen (trygghets sirkelen);

Så det å få noen andre som kan holde litt tak i saker, skrive rapporter, snakke med andre instanser, jeg tror det er veldig viktig. Ja, jeg savna det veldig selv når jeg har vært pedleder, å bare måtte ordne det selv.
(Åsne, spesialpedagog)

Spesialpedagoger hadde et stort handlingsrom som ga dem en unik frihet. Barnehagens organisering med en fast ansatt spesialpedagog gjorde at spesialpedagogene kunne prioritere

på en annen måte enn tidligere. Spesialpedagogene er ikke plassert i en turnus og kan arbeide på en mer effektiv og dynamisk måte. Spesialpedagog Åsne forteller;

[...] i den stillingsprofilen til spesialpedagogen, at det skal være et handlingsrom der [...] at vi har den friheten. Det tror jeg gjør noe med organisasjonen, for da blir det litt mer dynamisk, og litt sånn, hva haster mest, hva må jeg prioritere nå? Man har liksom den muligheten til å vurdere det. Det gjør jo noe med effekt, det blir jo mer effektivt arbeid på en måte, ikke sant.

Pedagogisk leder Lea sa;

Du blir jo ikke regnet som en ansatt på avdelingen. Så når du kommer inn så har du mulighet til å sette deg. Okei, nå skal jeg bare observere leken til det barnet eller måltider med hva det barnet gjør. Du har liksom den muligheten der da.

Det var enklere å kunne prioritere å arbeide forebyggende når spesialpedagogene ikke jobbet ambulerende. Når Trine ikke var bundet til noen vedtak opplevde hun å kunne arbeide mer forebyggende;

[...] kan jeg alltid komme og observere. Jeg kan veilede. Jeg blir veldig godt kjent med både personalet og alle barna i hele barnehagen. Det er mye lettere å se en helhet. Å kunne jobbe forebyggende. Å gå inn tidlig og legge inn tiltak som passer for både avdelingen, barna og hele huset egentlig.
(Trine, spesialpedagog)

Videre fortalte Åsne;

Ja, det tror jeg er den store forskjellen. Hvis man ikke har en spesialpedagog på huset, og man har en kommunal spesialpedagog som kommer kanskje en eller to ganger i uken, så må man vente. Skal man ta det opp på tverrfaglig møte så må man vente veldig lenge... Nå har jeg tid. Jeg er ikke tilknyttet av noen avdeling. Jeg er liksom på hele huset.
(Åsne, spesialpedagog)

Det viste seg at organiseringen av det spesialpedagogiske arbeidet har endret seg i barnehagen. Informantene fortalte at de faste ansatte spesialpedagoger hadde muligheten til å arbeide ut fra barnas behov og forutsetninger på en annen måte. Spesialpedagoger i ambulerende stillinger kom som regel bare ett par ganger i uken og måtte følge den planen som var satt opp ut fra vedtaket. Åsne og Trine sine handlingsrom gav dem en annen frihet.

[...] og så er jo ikke barna klare for å konsentrere seg så mye mer enn 20-25 minutter. Og så må du på en måte jobbe med sosialt samspill, lek, ja, annen læring. Men når du kan dele opp de timene når du er her hele tiden, så får det en mye bedre virkning, synes jeg.
(Trine, spesialpedagog)

Trine fortalte videre at det spesialpedagogiske materialet i barnehagen ble brukt oftere. Hun ville at alle i barnehagen skulle ta det i bruk i det allmennpedagogiske tilbudet. Det spesialpedagogiske materialet har egne hyller slik at det er tilgjengelig for alle;

[...] de bruker mer og mer de ting jeg bruker på avdeling i små grupper. Det er det den helt ordinære allmennpedagogikken har utviklet seg til å bli enda mer rettet mot det spesialpedagogiske når det går på språket.
(Trine, spesialpedagog)

Lea forteller om hvor positivt det var for barnehagen når spesialpedagogen drev med kompetanseheving. Trine gjennomførte dette en gang i måneden med assistenter og barnehagelærere;

Vi tok opp litt aktuelle temaer. Hva er lekende læring? Hva er en aktiv voksen? Hva er en relasjonskompetent voksen? Hvordan kan vi jobbe for å videreutvikle språket? At dem får på en måte litt sånn opplæring og forståelse for hva vi gjør og hvorfor vi gjør det.
(Trine, spesialpedagog)

På grunn av ulike utdannelsesnivå foregikk kompetanseheving på forskjellige måter. Assistenter trengte mer teoretisk forståelse, mens barnehagelærerne reflekterte over og styrket

sin praksis. Selv om Trine og Lea opplevde dette veldig spennende, merket de at hverdagens krav satt begrensninger, og fikk ikke alltid tid til å prioritere dette.

5.2 En varig relasjon til barn og personal

Funnene viser det at det relasjonelle aspektet hadde en viktig rolle i det spesialpedagogiske arbeidet når spesialpedagogen er tilsatt i barnehagen. Spesialpedagogen hadde en relasjon til personene i hele barnehagen, både personalet og barna. Relasjonen gjorde at spesialpedagogen ble sett på som en av de andre ansatte i barnehagen. Spesialpedagogen fikk i tillegg en spesiell plass hos barna som gjorde at barna fikk lyst å være med på de spesialpedagogiske aktivitetene. Spesialpedagogen var ikke en fremmed som kom utenfra – noe som kan påvirke hvordan barns atferd er i møte med fremmede, for eksempel fagfolk fra PPT. Relasjon og kjennskap til avdelingene gjorde det enklere å se løsninger. I tillegg ble det arbeidet mye med Trygghetssirkelen. Trygghetssirkelen ble sett på som viktig i arbeid med barn og deres læringsutvikling.

Alle informantene fortalte hvor positivt det opplevdes at spesialpedagogen i barnehagen fikk en nær relasjon til alle barn og voksne. Denne relasjonen var viktig for å trygge voksne i møte med barns utfordringer, og samtidig viktig i møte med de barna som trengte ekstra støtte. Informantene sa at det at spesialpedagogen skulle være tilgjengelig for alle avdelinger, gjorde at spesialpedagogene fikk et utenfra blikk. Dette var nyttig for å kunne sette i gang tiltak og styrke kvaliteten i tilbudet barnehagen ga barna. Spesialpedagog Åsne fortalte;

[..] men vi har en mulighet til å komme inn og se det litt mer utenfra. Vi kjenner jo barna, vi har gjerne en relasjon til flere av barna fra før, men vi kan vel likevel tilby et blikk utenfra fordi vi kommer inn... når det kommer en spesialpedagog inn, som ikke har vært her før, så er det en del sånn, man må bygge relasjon, man må få et overblikk, man må gjerne bruke mye tid på å observere først. Hvilket tiltak treffer da? Jeg tror det blir en lengre vei.

Pedagogisk leder Lea fortalte om konsekvensene det kunne ha for barna når det kommer spesialpedagoger utenfra som ikke hadde en relasjon til barna de skulle observere. Når Åsne og Trine kom inn for å observere barn på avdelinger, var ikke dette noe barna reagerte på.

Utfordringen kunne derimot ligge i de som kom utenfra, der barn ville kunne endre atferd i møte med en ukjent voksenperson;

Og da ville jo kanskje ikke den spesialpedagogen sett det vi ser, og det vi gjerne ville at den spesialpedagogen skulle sett. Fordi det er jo veldig mange barn som reagerer på ulike måter når det kommer fremmede, og det kan jo ta lang tid før det barnet som da også er grunn for en spesialpedagog er inne da, klarer å føle seg trygg og komfortabel til at den viser det som vi undrer oss over.

Trine ønsket at PPT var mer påkoblet når de kom for å observere. Hun opplevde det vanskelig at PPT skulle klare å se alt ved et barn eller barnegruppe som barnehagepersonalet ser på kun en time;

[...] så leker dem med det barnet, og har kun fokus på det barnet, så ser de ingenting liksom. Da skal vi på en måte få dem til å se kanskje en atferd der vi er redde på noen atferds utfordringer, andre diagnoser, så får vi jo bare nei, vent og se.
(Trine, spesialpedagog)

Trygghet er viktig for barnas utvikling og informantene fortalte om deres arbeid med trygghetssirkelen (COS).

Vi har jo som sagt jobbet mye med trygghetssirkelen som er basert på forskning på tilknytning, og det er veldig sentralt i hvordan vi jobber. For at barn skal være i læringsrommet sitt så må de ha en trygg tilknytning, de må være trygge i situasjonen, trygge på den voksne.
(Åsne, spesialpedagog)

Åsne snakket om hvor sentral Trygghetssirkelen var i deres arbeid som spesialpedagoger. Hun sa at for at barn skal være i sitt læringsrom var det avgjørende å være i trygge relasjoner. Denne forskningen mente Åsne selv var et godt argument for å ha spesialpedagoger i barnehagene. Trine fortalte at hun opplevde at det var enklere å arbeide spesialpedagogisk når hun var fast ansatt i *en* barnehage. Da hadde hun tid til å utvikle gode relasjoner.

Trine opplevde det lettere å få relasjoner ved å være ansatt på ett sted i stedet for å arbeide i ambulerende stillinger. Gjennom relasjonene så barna på henne som en spesiell person de hadde lyst å være med;

Jeg ser jo det at det har en stor fordel at jeg er her veldig mye og kjenner ungene veldig godt. Jeg er med dem på mange måter i mange situasjoner. Så får jeg jo en veldig god relasjon til fleste parten av barna. Det har vært lettere med relasjoner når jeg er på en fast plass, enn når jeg reiste rundt.
(Trine, spesialpedagog)

Tryggheten i hverandre som kollegaer viste seg å skape et større rom for å spørre om råd og veiledning i ulike situasjoner i barnehagehverdagen. Den spesialpedagogiske rollen ble ufarliggjort, og det opplevdes lettere å se løsninger når spesialpedagogen hadde den tilgjengelige tiden. Lea fortalte at på grunn av trygg relasjon til spesialpedagogen var det mer naturlig å spørre om hjelp og råd.

[...] Jeg tror det er fordi jeg kjenner deg så godt, mens de som bare er inne av og til eller en gang i uka, de har ofte så, kall det dårlig tid. De har jo sitt opplegg og de har bare et visst antall timer, så det blir liksom litt utenom. Mens nå har jeg den terskelen for å spørre deg veldig lav, for du jobber jo her og her hver dag. Ja, det blir liksom mer ufarliggjort. Det skal ikke så mye til før jeg spør deg på en måte.
(Lea, pedagogisk leder)

Tryggheten i gode relasjoner åpnet opp for mange muligheter. Informantene fortalte at det opplevdes mer naturlig og enklere å rådføre seg med spesialpedagogene på huset. Her ble det nevnt ufarliggjøring, lavere terskel og normalisering av den spesialpedagogiske rollen. Lea sa at for henne ble det veldig naturlig å spørre spesialpedagogen om råd fordi hun kjente henne så godt. Spesialpedagoger som kom utenfra opplevde hun at ikke hadde tid til å drøfte, fordi de var låst til enkeltvedtakene. I tillegg fikk spesialpedagogene Åsne og Trine muligheten til å delta på avdelings- og ledermøter i barnehagen. Dette ga pedagogene en trygghet fordi spesialpedagogene da fikk en større oversikt og kjennskap til hvordan avdelingene organiserte seg og hva som rørte seg på hver avdeling.

Det er jo mer lettere siden du kjenner hver avdelingen, du vet jo hva opplegget på min avdeling er, og de andre, og da er det lettere å se løsninger, enn at det er liksom, ja vi har den utfordringen der, ja da må liksom pedlederen gjøre det.
(Lea, pedagogisk leder)

Lea opplevde at spesialpedagogene som kommer inn fra kommunen til barnehagen ofte ikke hadde tid til å bistå der det var behov og ønskelig. Funnene viste at spesialpedagogen fikk tid og et handlingsrom til å skape gode relasjoner blant barna og personalet. Dette gjorde at spesialpedagogene da klarte å bistå med sin kompetanse, som både var til barnets og personalets beste.

5.3 Bindeledd mellom barnehage og PPT

Funnene viser at spesialpedagogene fungerte som et bindeledd mellom barnehagen og PPT.

På den måten kunne PPT komme nærmere barnehagen, ved at spesialpedagogen ble en direkte kontaktperson til PPT. Den ene barnehagen hadde en egen PP-rådgiver som bistod barnehagen, og hadde jevnlige møter med barnehagen. Veien opplevdes på den måten kortere til PPT. Samtidig viste det seg at ved å ha en fast spesialpedagog i barnehagen, ble det enklere å sette i gang tiltak tidligere. Barnehagen trengte ikke å vente på offentlige tiltak.

Spesialpedagogene som kom utenfra, hadde deres opplegg som de kom for å gjøre.

Spesialpedagogene Åsne og Trine var i barnehagen hver dag. Spesialpedagogen hadde da muligheten til å overføre kompetanse til personalet ved å være tilgjengelig. PPT opplevdes å være nærmere barnehagen. Åsne hadde jevnlige nettverksmøter med andre spesialpedagoger i kommunen.

Funnene viste at den spesialpedagogiske kompetansen kom nærmere barnehagen og barna. På den måten bidro dette til at tidlig innsats er noe informantene selv opplevde å få til. Som fast ansatte i barnehagen, fikk Åsne og Trine arbeide forebyggende. Videre fortalte informantene at selv om samarbeidet med PPT var godt, var det lang vei og ventetid for å få satt i gang observasjon og tidlige tiltak når henvisningene skjedde gjennom PPT. Spesialpedagogene fikk dermed en rolle som bindeledd mellom barnehage og PPT.

Så har jeg også kontakt med PPT, jeg blir litt barnehagens kontaktperson til PPT. Så vi har fast samarbeidsmøter. Jeg tror det er hver sjette uke, hvor vi møtes og har drøfting. (Åsne, spesialpedagog)

Videre fortalte Åsne at gjennom sitt store nettverk av spesialpedagoger som møttes jevnlig på nettverkssamlinger, fikk de god tid til refleksjon og drøfting. Dette mente hun at skapte kortere vei til å spørre andre om hjelp, hvis ikke barnehagen hadde den kunnskapen eller kompetansen som var etterspurt.

Spesialpedagog Trine snakket om frustrasjonen i møte med ventetiden de ofte opplevde. ventetiden opplevdes å bli lang, selv om samarbeidet med PPT var godt;

Vi har jo et godt samarbeid, men alle vi skulle nok ønske at de på en måte var mer påkobla. Er veldig vanskelig når de kommer inn for å observere ett barn i 40 minutter, og så leker dem med det barnet, og har kun fokus på det barnet, så ser de ingenting liksom. Da skal vi på en måte få dem til å se kanskje en atferd der vi er redde på noen atferdsutfordringer, andre diagnoser, så får vi jo bare nei, vent og se...

Bente opplevde at når kompetansen var så nær, fjernet det frykten for å spørre om hjelp og råd i møte med ulike utfordringer blant barn.

[...] fordi at tilgjengeligheten er mye større. Det er en person som er tilgjengelig som har alle de kontakter som gjør den jobben man selv slipper å sitte lenger med. (Bente, pedagogisk leder)

Spesialpedagog Åsne fortalte videre;

Jeg opplever som spesialpedagog at PPT er veldig nærme, det er kort vei, jeg kjenner dem godt, ikke sant, jeg møter dem jevnlig.

I Åsne og Bente sin barnehage hadde de egen PP-rådgiver som fulgte dem opp.

[...] da er jo på en måte PPT til vår disposisjon da, så det synes jeg er veldig, det er veldig positivt at vi har en fast PPT-rådgiver som følger oss over tid og at de setter

faste tider til å komme til barnehagen uavhengig på en måte, for vi har alltid en sak, det er alltid saker å drøfte, det er alltid ting vi jobber med som vi må ha samsnakk rundt. Så det er veldig nyttig. Det blir jo litt det møtepunktet mellom barnehagen og PPT.

(Åsne, spesialpedagog)

I Trine og Lea sin barnehage hadde de ikke egen PP-rådgiver og opplevde at arbeidet med tidlig innsats stod mye på barnehagen selv.

Vi har snakket mye om det i de siste årene, at vi føler at det er vi som må på en måte sette inn de tiltakene der vi tenker at her må det gjøres, nå har vi ikke tid til å vente til ungene blir 4-5 år, eller vi har ikke tid til å vente på noen sånne offentlige tiltak. Men at vi snakker mye om det, at her må vi gjøre ett eller annet, vi må endre noe for at barnet skal få utvikle seg.

(Lea, pedagogisk leder)

Trine fortalte om hvordan vedtak spiste opp timer til spesialpedagoger i kommunen, slik at det ikke lot seg gjøre å disponere tiden slik Trine kunne gjøre i den stillingen hun hadde nå.

De prøvde litt fra kommunens side å ha på en måte noen timer, som de kalte på flyt, der spesialpedagogen var her en hel dag, og så hadde spesialpedagogen kanskje tre timer med vedtak, og så resten av dagen skulle være litt på avdelingene. Så får du nye vedtak som blir spist opp av de timene, så har du plutselig ikke noen flyt-timer, som de kalte det.

(Trine, spesialpedagog)

Funnene fortalte at når spesialpedagogene var ansatt i barnehagen, bidro det til å dra den spesialpedagogiske kompetansen nærmere barnehagen. Informantene opplevde dermed at kompetansen Åsne og Trine bidro med, hjalp til der PPT ikke strakk til. På den måten fungerte de som bindeledd mellom barnehagen og PPT.

6. Drøfting

I dette kapitlet drøftes funnene opp mot tidligere forskning og litteratur. Gjennom drøftingen belyses det hvilken betydning det kan ha for barnehagen å ha en ansatt spesialpedagog i barnehagen. I tillegg drøftes det hvordan de ansatte i barnehagen og spesialpedagogen kan samarbeide for å styrke tidlig innsats. Funnene som skal drøftes kategoriseres som følgende;

1) Tilgjengelighet og tid gir trygghet, a) Tryggheten i å ha spesialpedagog i barnehagen, b) Tilgjengeligheten gir rask hjelp, c) Handlingsrommet gir større frihet til å kunne prioritere, 2) Trygge relasjoner skaper kvalitet i samarbeidet, og styrker arbeidet med tidlig innsats, og 3) Spesialpedagogene drar kompetansen nærmere barnehagen, og fungerer som brobyggere. På grunn av at noen resultater kan ses i sammenheng i flere kategorier, er enkelte funn drøftet ulikt under flere kategorier.

6.1 Tilgjengelighet og tid gir trygghet

6.1.1 Tryggheten i å ha spesialpedagog i barnehagen

Meld. St. 6 belyser at den spesialpedagogiske kompetansen vil gi barnehagen en mulighet til å kunne oppdage barn som trenger hjelp tidligere, ved å plassere kompetansen nær der barnet er (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020). Informantene fortalte at det å ha den spesialpedagogiske kompetansen tilgjengelig i barnehagen, er noe som trygger barnehagepersonalet i møte med barns utfordringer. Når spesialpedagogen er ansatt i barnehagen, har hun/han en direkte og fast tilknytning til barnehagen. Slik kan barn som trenger tilpasset barnehage tilbud eller spesialpedagogisk hjelp oppdages tidligere, og tidlig innsats kan iverksettes. Barnehagen kan dessuten bli sikrere på om det er nødvendig å henvise barnet til utredning hos PPT eller ikke. I norske barnehager er det ikke krav om at de ansatte må ha spesialpedagogisk kompetanse for å arbeide med barns utfordringer. I mange tilfeller er det barnehagelærerens ansvar å utføre spesialpedagogisk arbeid, gjennom å sette inn tiltak og arbeide forebyggende (Kunnskapsdepartementet, 2017). I slike tilfeller fortalte pedagogisk leder i undersøkelsen at de kunne være usikre på om de hadde den kompetansen som skulle til. At barnehagelærere kan være usikre i sin kompetanse i å arbeide spesialpedagogisk, og at de ønsker mer spesialpedagogisk kompetanse, var også et funn hos Åmot (2015). Denne frykten kan reduseres ved å ha ansatt spesialpedagog i barnehagen. Videre ble det uttrykt at det å ha spesialpedagog i barnehagen gjorde veien til å sette i gang tiltak kortere, fordi personalet hadde mulighet til å drøfte saker med spesialpedagogene hver dag. Spesialpedagogens rolle i barnehagen ble normalisert fordi Åsne og Trine fikk en tilhørighet i barnehagen. Samtidig ble rollene deres ufarliggjort gjennom tryggheten de skapte og ga personalet i møte med barna.

Ifølge flere studier trengs det endring i støttesystemet i norske barnehager (Nordahl et al., 2018; Åmot, 2015; Wendelborg et al., 2015). Ekspertgruppen i Nordahl-rapporten sier at den hjelpen barna trenger, må plasseres der barnet er. Åmot forteller om hvilke muligheter spesialpedagoger kan gi barnehagen gjennom viktige drøftinger i arbeid med barn, for å styrke barnehagepraksisen (Åmot, 2015). Finansiering av barnehagene bør legge vekt på et støttesystem som arbeider for å unngå lange ventetider på igangsetting av tiltak. På den måten kan det unngås stadig økning av spesialpedagogisk hjelp (Wendelborg, 2015). Funnene viser at den spesialpedagogiske hjelpen ble organisert slik forskningen til Nordahl et al. (2018), Åmot (2015) og Wendelborg (2015) anbefaler. Dette ga ifølge mine informanter bedre samarbeid for å tilrettelegge for barn med ulike vansker. Samarbeidet åpnet opp for at de ansatte i barnehagen kunne drøfte ulike problemstillinger, undre seg sammen med spesialpedagogen daglig, og rask iverksetting av tiltak. Spesialpedagogene i barnehagen fikk et annet handlingsrom både i utredning av vansker, samarbeid med barnehagen, og tiltak ovenfor enkeltbarn og barnegrupper fordi de var ansatt i barnehagen. På grunn av det ansvaret barnehagen har i å oppdage barns vansker, støttes informantenes opplevelser av Haugen (2019). Han sier at den spesialpedagogiske kompetansen vil styrke samarbeidet i barnehagen (Haugen, 2019).

Uthus (2013) fant i sin doktoravhandling at spesialpedagoger ansatt i skolen, ofte kan oppleve ensomhet i det arbeidet de gjør i skolen. Spesialpedagoger i skolen ønsket større grad av samarbeid mellom spesialpedagoger og pedagoger. Dette samarbeidet kan ha betydning for hvilke vurderinger som gjøres og hvilke løsninger som velges, der spesialpedagoger og lærere i skolen kunne lært av hverandre. Selv om Uthus studerte spesialpedagoger i skolen, ble det funnet lignende opplevelser i denne undersøkelsen. Informantene fortalte om hvordan samarbeidet ble opplevd som støttende. Spesialpedagogene ble opplevd som kollegaer og en del av fellesskapet. Paillé (2013) trekker fram gjensidighet som bidrag til et godt arbeidsmiljø, der gode relasjoner påvirker arbeidseffektivitet. Dette bekreftet også informantene i sine utsagn. De opplevde å kunne arbeide mer forebyggende og systematisk med tidlig innsats på grunn av den samarbeidende rollen de hadde. Samtidig var det en gjensidighet blant spesialpedagogene og de pedagogiske lederne der begge parter både ga og tilbød hverandre noe i trygge relasjoner. De gode relasjonene mellom kollegaene gjorde at Bente og Lea opplevde en trygghet i å kunne ha gode refleksjoner med spesialpedagogene. Dette er noe Wadel & Knaben (2021) også henviser til i sin studie. Tryggheten er en nøkkel til refleksjoner

knyttet til rammeplanen, praksis og forskning. I motsetning til funnene i Uthus (2013) sin undersøkelse, opplevde ikke spesialpedagogene i denne undersøkelse seg som ensomme i stillingene sine som spesialpedagoger ansatt i barnehagen. De uttrykte at de opplevde mestring og styrke i å kunne bruke sin kompetanse i barnehagen. Kompetansen gagnar barnets beste, og samtidig får de brukt sin kompetanse i samarbeid med de barnehageansatte gjennom praksis, refleksjoner, drøfting og møter.

6.1.2 Tilgjengeligheten gir raskere hjelp

Det er viktig at barnehagen skaper trygge rammer der barn kan få lære og trives (Meld. St. 6, 2019-2020). For at barnehagen skal kunne drive et forebyggende arbeid, trenger barnehagepersonalet tilstrekkelig tilgang på spesialpedagogisk kompetanse. På den måten kan vansker oppdages tidligere og det kan unngås skjevutvikling (Meld. St., 2019-2020; Drugli, 2021). Mangel på en felles forståelse av barns vansker, kan skape utfordring og påvirke det spesialpedagogiske tilbudet i barnehagen (Oberklaid et al., 2013). Informantene opplevde at en fast ansatt spesialpedagog i barnehagen muliggjorde det viktige forebyggende arbeidet som skulle utføres. Gjennom BTI-modellen fortalte Åsne at det var viktig å skape en kort vei til undring i barnehagen. Forebygging er noe som bør skje universelt i hele barnegruppen i barnehagen, ikke bare blant de som allerede har utviklet eller står i risiko for å utvikle vanske (Lyngseth & Mørland, 2021). Undringsprosessen skapte en kortere vei fra undring til iverksetting av tiltak på lavt nivå. Videre fortalte hun om hvor raskt ansatte i barnehagen kom for å drøfte saker med henne, noe som resulterte i at de begynte å jobbe forebyggende med en gang – det var ingen venteperiode. Undringsprosessen ble en inngang til kunnskap der personalet sammen med spesialpedagogen ervervet ny kunnskap om barns utvikling og hvordan sette i gang tiltak. En god barnehagekvalitet blir sett på som et personal med god kunnskap om hvordan kunne oppdage vansker tidlig. På den måten kan barnehagen fungere som et forebyggende tiltak mot skjevutvikling og gi barna de beste utviklingsmulighetene (Kunnskapsdepartementet, 2012-2013; Kvello, 2018). BTI-modellen blir en viktig samhandlingsmodell som skal styrke kvaliteten på oppfølging av barn det er en bekymring for (Forebygging.no, 2022), noe som funnene også viste.

Den raske hjelpen var mulig fordi kompetansen opplevdes mer tilgjengelig. Flexibiliteten gjorde at spesialpedagogene kunne komme og observere barn og avdelinger når pedagogene

hadde bekymringer eller spørsmål knyttet til eventuelle utfordringer. Informantene opplevde fleksibiliteten positiv, fordi da kunne de gjøre noe med bekymringene med en gang. Siden spesialpedagogene ikke var avhengige av en sakkyndig vurdering, kunne de sikre at barn fikk hjelp raskere. Dette styrker også anbefalingen til ekspertgruppen i Nordahl-rapporten (2018) og Wendelborg mfl. (2015) som foreslår et støttesystem. På den måten kan barnehagen få mulighet til å begrense en videre økning av spesialpedagogisk hjelp.

Forskning viser at barnehageansatte opplever tidspress og mange krav. Dette presset kan skape situasjoner der ansatte ikke opplever mestring når de møte barns ulike uttrykk. Situasjonene oppstår ofte når hverdagen preges av liten tid, mangel på ressurser, og sykdom blant de ansatte. Det vil da resultere i at barnehagen kanskje ikke klarer å følge opp rammeplanens innhold og krav, og det blir da vanskelig å sette av tid til en god organisering av barnehagehverdagen. De ansatte vil da kunne oppleve mye stress (Skoglund & Åmot, 2020; Gjerustad & Bergene, 2020; Alvestad et al., 2019). Da er det interessant å se på hvordan informantene opplevde den tilgjengeligheten og tiden de hadde til rådighet, som avgjørende for rask iverksetting av tiltak. For å få til kvalitet i arbeidet og skape et godt arbeidsmiljø, er organisering dermed viktig (Holte et al., 2022). Funnene viste at Åsne og Trine ikke var omfattet av de samme kravene og tidspresset som forskningen over viser at barnehageansatte erfarer. Dermed kan spesialpedagogene være en ekstra hånd som kan avlaste, hjelpe og støtte pedagogene i hverdagen med den kompetansen og tiden de har til rådighet.

Venteperioder mellom henvisning til PPT og tiltak er noe informantene snakket om som en stor utfordring i arbeidet med tidlig innsats. Undersøkelser viser at mange PP-kontorer i Norge er under mye press på grunn av mye sakkyndighetsarbeid, underbemanning og mangel på nok kompetanse. Kapasiteten utfordrer PPTs evne til å gjennomføre sitt mandat. Enkelte kontorer har til og med måtte nedprioritere og bruke tid på kompetanse- og organisasjonsutvikling i barnehager (Cameron et al., 2011). Funnene viste at barnehagene til Åsne (spesialpedagog) og Trine (spesialpedagog) klarte å løse disse utfordringene. De hadde nok tid tilgjengelig for å kunne komme inn på avdelinger og observere når det var behov for det. Samtidig viste funnene at den spesialpedagogiske kompetansen Åsne og Trine bar, styrket barnehagen der denne kompetansen ikke strakk til hos resten av barnehagepersonalet. Forskning viser at barnehager ønsker mer spesialpedagogisk kompetanse. Der det mangler

spesialpedagogisk kompetanse, vil konsekvensene kunne være at barn med særlige behov ikke får den hjelpen de trenger (Nordahl, et al., 2018; Tveit, Cameron & Kovac, 2019; Rognhaug et al., 2014; Åmot, 2015; Gjerustad & Bergene, 2020). Barn som ikke får den hjelpen de trenger i tidlig alder kan stå i fare for å få en svekket livskvalitet i voksen alder (Elbro, Dalby & Maabjerg, 2011). Det er viktig å nevne at lang behandlingstid i PPT ikke er ensbetydende med dårlig kvalitet (Wendelborg, 2015), og her har barnehagesektoren en mulighet. Det kan virke som om de lange ventetidene ville vært mulig å redusere hvis alle barnehager hadde ansatt en spesialpedagog i barnehagene. Selv om disse stillingene ikke skal frata PPTs samfunnsmandat, ville det vært positivt for barnehagene å plassere den spesialpedagogiske kompetansen så nær barnet som det Åsne og Trine var. De ga av sin kunnskap og erfaring inn i barnehagen og dro den spesialpedagogiske kompetansen nærmere der barnet var, uten at de var knyttet til enkeltvedtak. Dette tiltaket er også en del av det Meld. St. 6 (2019-2020) anbefaler. Funnene i denne undersøkelsen tyder på at et slikt tiltak i barnehagene kunne gjort arbeidet med tidlig innsats enklere. Samtidig kunne det styrket tilbudet og kvaliteten i det spesialpedagogiske arbeidet. På den måten kunne de barna som hadde behov for ekstra støtte fått raskere hjelp.

6.1.3 Handlingsrommet gir større frihet til å kunne prioritere

Teori og forskning viser til behovet for økt kunnskap og kompetanse for å vite hva man skal se etter i arbeid med sårbare barn. Kunnskapsdepartementet og ulik forskning (Nordahl, et al., 2018; Tveit, Cameron & Kovac, 2019; Rognhaug et al., 2014; Åmot, 2015; Gjerustad & Bergene, 2020) belyser viktigheten av økt kunnskap, da forskning kan vise til svak kvalitet i det spesialpedagogiske arbeidet i barnehager. Bente (pedagogisk leder) fortalte om hvilken konsekvens det kunne få for barnehager med eller uten spesialpedagog ansatt i barnehagen. Hun har selv opplevd hvordan barns behov ikke blir møtt eller ivaretatt, der konsekvensen ble at et barn fikk skjevutvikling. Åsne fortalte at prioriteringen med å ansette spesialpedagog i barnehagen, gjorde at spesialpedagogen fikk mulighet og tid til å jobbe systematisk i hele barnehagen. Det viser seg at der barnehager ikke har ansatte spesialpedagoger, vil barnehagen kunne møte utfordringer med å klare å inkludere alle barn som trenger ekstra støtte, deriblant spesialpedagogisk hjelp (Nordahl et al., 2018). Dette er en av grunnen til at regjeringen ønsker å blant annet å styrke regelverket om spesialpedagogisk hjelp, og hvordan dette organiseres. Barns utfordringer trenger ikke alltid enkeltvedtak, men skal likevel oppleve å få den tilretteleggingen som barnet har behov for (Kunnskapsdepartementet, 2017). Funnene viste at

spesialpedagogene klarte å prioritere å skape et tryggere lag rundt barnet (Meld. St. 6, 2019-2020), og å arbeide spesialpedagogisk på et universelt nivå som passet for hele barnehagen. De fikk drive kunnskapsdeling gjennom å lære de ansatte mer om trygghetssirkelen, lekende læring, den aktive voksen, relasjonskompetanse etc. Denne kompetansehevingen styrket også møtet og relasjonen mellom den voksne og barnet.

Åsne (spesialpedagog) fortalte at stillingsbeskrivelsen deres ga spesialpedagogen en frihet og et stort handlingsrom der de ikke var låst til noen avdelinger. Denne friheten gjorde det spesialpedagogiske arbeidet mer dynamisk, slik at det som hastet mest ble prioritert. Videre sa Åsne at denne måten å organisere arbeidet på gjorde barnehagens arbeid mer effektiv, fordi de ikke trengte å gå gjennom andre instanser før det ble startet et forebyggende arbeid. Kolle (2017) drar fram utfordringen med spesialpedagoger i ambulerende stillinger, noe også informantene opplevde. Utfordringene ble knyttet til vedtakenes innhold og rammer, der spesialpedagogene måtte arbeide ut fra prioriterte tidsrom. Det handlingsrommet Åsne og Trine (spesialpedagog) derimot opplevde, frigjorde dem fra de rammene som har vært tidligere. På den måten fikk de den tiden de trengte for å kunne bistå der det var behov uten å være låst til noen vedtak. Dette opplevde Trine mye bedre. Tilhørighet og relasjon gjorde det enklere for henne å arbeide forebyggende. Lea (pedagogisk leder) opplevde at det å ha en spesialpedagog på huset gjorde at mulighetene for å komme spontant inn og observere noe man lurte på, var mye større. Åsne fortalte at for henne var forskjellen ved å ha en spesialpedagog i barnehagen at hun fikk tid til å prioritere, og ikke trengte vente med å sette i gang tiltak der det var behov. Forskning viser at liten tid kan forårsake at barnehageansatte ikke klarer å møte barns uttrykk. Dette vil videre skape en utilstrekkelighet. Strukturelle faktorer kan derfor begrense det spesialpedagogiske arbeidet, og konsekvensene er at barnehagen ikke klarer å følge rammeplanen (Skoglund & Åmot, 2020). Funnene fortalte hvor viktig det var å ha tid til å kunne oppdage barns behov. Handlingsrommet Åsne og Trine hadde, viste seg derfor å fungere der de pedagogiske lederne opplevde at de strukturelle faktorene ikke strakk til.

Bente (pedagogisk leder) og Lea (pedagogisk leder) opplevde at de ambulerende spesialpedagogene ikke hadde tid til å veilede og drøfte med dem. De opplevde derimot at de ansatte spesialpedagogene hadde muligheten til dette. Forskning sier at et godt samarbeid

mellom spesialpedagoger og pedagogiske ledere er viktig for å gi barna de beste utviklingsmulighetene og skape et trygt lag rundt barnet (Landeveer, 2010; Mørland, 2021). Videre skriver Landeveer (2010) at samarbeidet krever planlegging og en kultur for kompetanseheving. Trine og Lea fortalte at i deres barnehage organiserte de kompetanseheving ved å ha ulike bolker en gang i måneden med assistenter og barnehagelærere. Gjennom slike bolker vil barnehageansatte få reflektert og økt sin forståelse i arbeid med barna, samt få faglig utvikling og opplæring i ulike arbeidsmetoder. Trygghetssirkelen er en modell informantene fra begge barnehagene arbeidet med. Spesialpedagogene fikk muligheten til opplæring og tydeliggjøring av betydningen av tilknytning og relasjonsarbeid med barn. Samtidig nevnte informantene at tiden ikke alltid strakk til av ulike organisatoriske årsaker. Landeveer (2010) skriver også at utfordringen kan ligge i tidsbegrensninger og motstridende prioriteringer. For å prioritere kompetanseheving blant personalet bør det planlegges og settes av tid. Det kan kreves at barnehager bør drøfte og omorganisere sine praksiser da det spesialpedagogiske behovet øker. For at barnehagen skal få til en god praksis, er det dermed behov for administrativ støtte fra ledelsen, for å kunne sette av tid til kompetanseheving (Landeveer, 2010; Cameron et al., 2011).

I Meld. St. 6 (2019-2020) kommer det fram at det tverrfaglige samarbeidet i barnehagen viser seg å fungere dårlig. Konsekvensen med et manglende samarbeid, kan forårsake at barnehagen får satt i gang tiltak for sent når barn trenger tilrettelegging (Sælen, 2021). Når samarbeid ikke fungerer slik det er ment å gjøre, er det ikke overaskende at informantene opplevde dette som vanskelig. I dag er det desto viktigere å ha et godt samarbeid i oppvekstsektoren da samfunnet er mer mangfoldig (Eriksen & Halkier, 2012), noe som gjør det enda mer utfordrende for de som jobber i barnehagen å kunne møte alle barns behov. Samarbeid her kan ha flere betydninger, da samarbeidet i seg selv ikke erfarteres dårlig blant informantene. Utfordringene rettes heller mot at selv om samarbeidet er godt, fungerte ikke idealene i praksis. Idealene er jo at barna skal få den oppfølgingen de trenger og har rett på (Åmot, 2015). Det er en utfordring for barnehagen å skulle klare å tilrettelegge for alle barna, slik at de kan delta, utvikle seg og lære. Noen barn trenger støtte kun i en kortere tid, mens andre barn trenger støtte i lengre perioder. Spesialpedagogenes kunnskap vil da være veldig viktig, noe funnene viste at de var. Åsne og Trine hadde kompetanse og kunnskap som barnehagen trengte, samtidig tilgjengelighet for å bistå (Eriksen & Halkier, 2012; Kunnskapsdepartementet, 2022).

Et godt samarbeid bør bære preg av et personal som får tid til å drøfte, planlegge og vurdere sammen (Nilsen & Herlofsen, 2019). Gjennom deltakelse på avdelingsmøter, ledermøter og samarbeidsmøter med spesialpedagoger og PPT, uttrykte informantene et tett samarbeid mellom spesialpedagogene og de pedagogiske lederne i barnehagen. Spesialpedagogene fikk en større oversikt over barnehagens avdelinger, personalet og barna. Dette bidro til et tettere spesialpedagogisk samarbeid. Nilsen & Herlofsen (2019) sier at i arbeid med «gråsonerbarn» kan det være avgjørende for samarbeidet å nettopp ha en nær spesialpedagogisk kompetanse. Åsne (spesialpedagog) og Trine (spesialpedagog) hadde tid og tilgjengelighet for å kunne bistå avdelingene i drøftinger og planlegging av tiltak, og ulike utfordringer og bekymringer de pedagogiske lederne i barnehagen hadde. Dette støttes av det Haugen (2019) sier om kollega- og teamsamarbeid. For å kunne møte barn i vansker, er det viktig for samarbeidet å ha ansatte med en spesialpedagogisk kompetanse. Den spesialpedagogiske kompetansen blir sett på som en styrke for samarbeidet, der spesialpedagogene kan bidra med faglig kunnskapsdeling (Haugen, 2019). Pailleé (2013) fremhever også den sosiale utvekslingen som en del av et godt samarbeid. Forskning viser at uformell læring er utbredt i mange norske barnehager. Kollegaer lærer gjennom sosial utveksling, og gjensidig tilbyr og får noe tilbake av hverandre. Det vil si gjennom tilbakemeldinger, diskusjoner, vurderinger og evalueringer (Gjerustad & Bergene, 2020). Dette er noe også informantene uttrykte at de opplevde. De en gjensidighet til hverandre, der de prioriterte å hjelpe hverandre. Dette kan være på grunn av trygge relasjoner, god tid og tilgjengelighet som de hadde i sine stillinger. Funnene fremhevet den uformelle drøftingen gjennom barnehagehverdagen som en nøkkel til mer kunnskap. Selv om informantene uttrykte måter de hevet kompetansen på, tok hverdagen likevel tiden fra dem for å kunne drive ordentlig kompetanseheving. Der tiden ikke strakk til hos informantene, ble kompetanseheving dermed prioritert gjennom daglige drøftinger, veiledning og møter med spesialpedagogene.

6.2 Trygge relasjoner skaper kvalitet i samarbeidet, og styrker arbeidet med tidlig innsats

Kvalitet på interaksjonen mellom de voksne og barna og mellom ansatte, kalles for prosesskvalitet. Internasjonale studier sier at prosesskvalitet er viktig for barns trivsel og utvikling (Brandlistuen et al., 2015). Åsne (spesialpedagog) fortalte om hvor avgjørende

trygge relasjoner var for at barn skulle kunne være i sitt læringsrom. Spesialpedagogene fikk en unik rolle i barnehagen, der barna hadde en opplevelse av at det var noe «ekstra» å få delta i aktiviteter organisert av spesialpedagoger. Spesialpedagogen skapte trivsel og muligheter for utvikling i den rollen og stillingen de hadde. Informantene opplevde at de trygge relasjonene til hverandre gjorde samarbeidet bedre. De fikk også bedre oversikt og kjennskap til hver avdeling gjennom avdelings- og ledermøter. Informantene uttrykte at dette skapte en kortere vei for å spørre om råd og veiledning. Relasjonen og tilgjengeligheten gjorde at den spesialpedagogiske rollen opplevdes nærmere. For å kunne styrke prosesskvaliteten i barnehagen, viser forskningsprosjektet *Trygg før 3* at gjennom CLASS ble samspillskvaliteten økt gjennom observasjon, refleksjon, fagdag og støttmateriell (Buøen et al., 2020). Dette er en del av tidlig innsats, som nettopp handler om å styrke kvaliteten på relasjonene mellom de voksne og barna. Når barn strever er det de voksnes ansvar å skape gode utviklingsprosesser, og da bør det ses på hvordan relasjonene fungerer (Vik, 2014; Haugen, 2019). Åsne (spesialpedagog) fortalte at det var viktig å bygge relasjoner og få overblikk på barns utfordringer. Hun sa at hvis du ikke har en trygg relasjon først, må du bruke enda lengre tid på å observere situasjoner. Relasjoner kan også måles i hvordan barn reagerer på de voksne. Lea (pedagogisk leder) fortalte om barn som endret helt atferd i møte med en voksen barnet ikke kjente. Selv om *Trygg før 3* forholdt seg til småbarnsavdelinger, kunne denne metoden vært overført til hele barnehagen. Relasjoner påvirker hvordan man får til å sette i gang tiltak, noe som tydelig kom fram i funnene. Bruk av støttmateriell var også noe Trine (spesialpedagog) opplevde at ble anvendt i hennes barnehage. De ansatte observerte henne når hun brukte ulike typer støttmateriell på avdelinger. På den måten kunne de ansatte selv gå til hyllene der det spesialpedagogiske materialet lå og ta i bruk det de ønsket. Trine sa at dette ble med på å få det spesialpedagogiske inn i det allmennpedagogiske tilbudet i barnehagen. For å styrke læringsmiljøet bør tilrettelegging være en del av den daglige virksomheten i barnehagen, der det allmennpedagogiske og spesialpedagogiske tilbudet sklir inn i hverandre (Solli, 2010; Helland, 2012). Funnene viste videre at på grunn av de gode relasjonene til barna og ansatte, ble Trine sin rolle kamuflert i hverdagen. Hun ble ikke en fremmed person, men en barna og de voksne fikk en god relasjon til. De voksne opplevde at det spesialpedagogiske arbeidet ble styrket i den allmennpedagogiske virksomheten. Barna opplevde spesialpedagogene som en person de så opp til og ønsket å være sammen med i barnehagehverdagen. Dette er i tråd med det Åmot og Ytterhus (2019) sier at spesialpedagogikken handler om å tilpasse innholdet i barnehagen ut fra enkeltbarnets og barnegruppens forutsetning slik at alle barn er inkludert i det allmennpedagogiske tilbudet.

Informantene fortalte hvordan det relasjonelle aspektet påvirket det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen. Bente (pedagogisk leder) og Lea (pedagogisk leder) opplevde det positivt at spesialpedagogene hadde en relasjon til både barna og de voksne i barnehagen. På den måten ble det mulig å sette i gang tiltak tidligere og enklere kunne se løsninger sammen. Selv om spesialpedagogene kjente barna og de voksne, hadde Åsne (spesialpedagog) og Trine (spesialpedagog) likevel muligheten til å komme med et utenfra blick. Dette var mulig fordi de ikke var låst til noen avdelinger eller enkeltvedtak. I forebyggende arbeid er relasjonen mellom den voksne og barnet viktig for at barnet skal trives. Forskning viser at sensitiv og responderende omsorg er med på å bidra til kognitiv utvikling hos barn. Samtidig trenger barn tilgjengelige voksne som gir nærhet og kos, og hjelper til i regulering av følelser. Relasjonene til barn har betydning for hvordan barn utforsker miljøet de er i, hvordan de knytter seg til omsorgspersoner, deres trivsel og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2023; NICHD, 2000; Drugli, 2021; Burchinal, 2018). Funnene i undersøkelsen beskrev hvordan spesialpedagogene fikk opprettet gode og trygge relasjoner til barna fordi de var ansatt i barnehagen. Det gjorde dem mer tilgjengelige, noe Johannesen (2020) påpeker i sin forskning. Personalets tilgjengelighet og relasjon til barna påvirker hvordan de oppfatter barns behov. Det var ifølge informantene lettere å kunne oppdage og forstå barns vansker på grunn av deres gode relasjoner til barna. På grunn av at barn har ulike tilknytningsmønstre og vansker, er dette noe som påvirker deres atferd i møte med mennesker de ikke kjenner (Johannesen, 2020). Det er derfor gjennom både kunnskap og relasjon at pedagoger klarer å være oppmerksomme på barns ulike behov. Ved å være årvåkne kan barnehageansatte komme vanskelige situasjoner i forkant (Åmot, 2015). Åsne (spesialpedagog) og Trine (spesialpedagog) uttrykte derfor at de klarte å møte barns uttrykk fordi de kjente barna i barnehagene, hadde forståelse for avdelingenes organisering, og dermed hvordan barnegruppene fungerte. Spesialpedagogene kunne med sin kunnskap bidra til kompetanseheving og forbedre kvaliteten i det arbeidet som ble gjort på hver enkelt avdeling. Barnehagens opplevelse av Åsne og Trine som trygge og responderende voksne ble en avgjørende faktor i arbeidet med tidlig innsats.

En del av tidlig innsats er å skape gode og trygge rammer for barna der de skal erfare at deres drømmer og ambisjoner blir nådd gjennom gode utviklingsmiljøer (Kunnskapsdepartementet, 2023; Lyngseth & Mørland, 2021). Samtidig skal barnehagen beskytte barna og hindre at barn får en uheldig utvikling (Befring, 2012). Gjennom Meld. St. 6 (2019-2020) Tett på – tidlig

innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO, blir det anbefalt å ha den kompetansen det er behov for der barnet er. Funnene tyder på at spesialpedagogen i barnehagen fikk en stor betydning for barnets beste. Spesialpedagogene hadde kompetansen om barns utvikling, og på den måten dro den spesialpedagogiske kompetansen nærmere barna. Fordi spesialpedagogene fikk god tid til å skape gode relasjoner til barna, ga dette gode utgangspunkter for å vite hvilke tiltak som burde settes i gang. På denne måten kunne barnehagen beskytte og skape gode utviklingsmiljøer for alle barna i barnehagen. Forskning viser at barn søker beskyttelse hos de voksne i vanskelige situasjoner, og trygge tilknytninger blir dermed avgjørende for barna (Shirvanian & Michael, 2017). Forskning styrker informantenes opplevelser, der funnene i denne undersøkelsen har vist at spesialpedagogene styrket arbeidet med relasjonskompetansen i barnehagen. Både Åsne (spesialpedagog) og Trine (spesialpedagog) brukte Trygghetssirkelen (COS) som verktøy til å skape gode og trygge relasjoner mellom barn og voksne. Det er de voksnes ansvar å skape gode relasjoner som skaper gode utviklingsprosesser hos barn. Barns utfordringer er ikke nødvendigvis plassert hos barnet selv, men kan være et resultat av svake relasjoner og et læringsmiljø som ikke fungerer for barnet (Vik, 2014). Spesialpedagogene i undersøkelsen fikk dermed en viktig rolle i å kunne hjelpe avdelingene med å styrke relasjonene og læringsmiljøet barna var i. Positiv kvalitet på tilknytning skaper selvsikre barn og voksne. Det gjør at det er større sjanse for læring og utvikling (Shirvanian & Michael, 2017). Dette var også funn i masteroppgavene til Fløysand (2021) og Baardsgaard (2019). For å hjelpe barn fra en skjevutvikling, var relasjon og tilknytning avgjørende. I forebyggende arbeid er det derfor viktig med kunnskap om hva man skal gjøre, og en fleksibilitet for å kunne ha mulighet for å utføre en god jobb (Fløysand, 2021; Baardsgaard, 2019).

I Meld. St. 6 (2019-2020) kommer det fram at det tverrfaglige samarbeidet viser seg som dårlig fungerende. Konsekvensene med manglende samarbeid kan forårsake at barnehagen får satt i gang tiltak for sent når barn trenger tilrettelegging (Sælen, 2021). Dette er noe funnene viste i denne undersøkelsen. Selv om informantene opplevde samarbeidet med PPT fint, erfarte de likevel at PPT ikke hadde tid til dem. I dag er det desto viktigere å ha et godt samarbeid i oppvekstsektoren da samfunnet er mer mangfoldig. Mangfoldigheten er noe som gjør det enda mer utfordrende for de som jobber i barnehagen å kunne møte alle barns behov. Spesialpedagoger og barnehagelærerne trenger derfor tid og muligheter for å planlegge og oppleve administrativ støtte fra ledelsen (Landeveer, 2010; Eriksen & Halkier, 2012).

Informantene uttrykte derimot at det gode samarbeidet de opplevde mellom spesialpedagogen og pedagogisk leder, var et resultat av god tid til å bli kjent og skape trygge relasjoner. Den ansatte spesialpedagogen tok seg tid til å planlegge. Dette var mulig fordi spesialpedagogene ikke var knyttet til en avdeling eller et enkeltvedtak. Spesialpedagogene klarte dermed å sette i gang drøftinger og tiltak tidligere enn om de hadde arbeidet som ambulerende spesialpedagoger.

Relasjonen mellom de voksne påvirker barnehagens kvalitet. Forskning viser at relasjonen mellom de ansatte skaper en trygghet til å kunne reflektere praksis sammen (Wadel & Knaben, 2021). Et godt arbeidsmiljø er viktig for trivsel, og avdelinger som jobber som team får en større sjans til å kunne heve avdelingens kompetanse. Dette øker også sjansene for å sammen kunne gi barna et best mulig barnehagetilbud (Gjerustad & Bergene, 2020, Barsøe, 2014). Gode relasjoner er altså positive for arbeidseffektiviteten (Paillé et al., 2013). I lys av dette, viste funnene at spesialpedagogene erfarte et mer effektivt arbeid når de forholdt seg til en barnehage. Da hadde de tid til å skape gode relasjoner og bli kjent med både voksne og barn. Funnene styrker dermed det forskning sier. Relasjonene skapte også et læringsrom for de voksne, gjennom drøftinger rundt ulike situasjoner avdelingene stod i. Trygghetssirkelen var et verktøy Åsne (spesialpedagog) og Trine (spesialpedagog) arbeidet mye med i begge barnehagene, og noe de brukte aktivt på avdelingene. I den ene barnehagen arbeidet de også mye med BTI-modellen. Modellen skulle hjelpe de barnehageansatte å starte undringsprosesser enda tidligere, som skulle sette i gang tiltak på et tidligere stadium. Disse to eksemplene viser at relasjonen skaper et godt arbeidsmiljø som igjen skaper rom for å drive mer kompetanseheving blant de ansatte. Drøftingene økte også en større felles forståelse av viktige temaer i barnehagene, som blant annet trygghetssirkelen, lekende læring, hva en aktiv voksen er, og relasjonskompetente voksne. Åsne mente at gjennom det gode arbeidet de fikk til med Trygghetssirkelen, var et argument for hvor stor betydning det kan ha for barnehagene å ha ansatte spesialpedagoger.

6.3 Spesialpedagogene fungerer som brobyggere, som drar den spesialpedagogiske kompetansen nærmere barnehagen

Tilrettelegging der det er behov vil fungere bedre når PPT kan bistå barnehagen med deres kompetanse i samarbeid med barnehagepersonellens nærliggende observasjoner og kunnskap

om enkeltbarn (Killén, 2012). Åsne (spesialpedagog) fortalte om hennes rolle som kontaktperson mellom barnehagen og PPT, der hun hadde et godt samarbeid med andre spesialpedagoger i kommunen. Denne formen for samarbeid viste seg å fungere godt i hennes barnehage. Åsne kjente i tillegg godt rådgiverne i PPT, der barnehagen hennes hadde en egen rådgiver. Dette ga henne en posisjon til å kunne bistå raskt med veiledning og kunnskapsdeling, iverksette tiltak tidlig der det var behov og ha kontakt med PPT.

PPT sitt mandat er å bistå barnehagen med økt kunnskap ved å skape en kompetanse- og organisasjonsutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2022). Barnehagen trenger et nært samarbeid med PPT som har kompetanse på barns utvikling, og skal fungere som en viktig støttefunksjon og ressurs til barnehagens arbeid med sårbare barn (Rostad, 2019). Likevel ser man at barnehager opplever at hjelpen fra PPT ikke strekker til. Trine (spesialpedagog) fortalte at dette skaper frustrasjon blant barnehagepersonalet. Hun opplevde at de måtte vente ganske lenge før PPT ville ha en henvisning fra barnehagen, samtidig lang ventetid før PPT henviste videre fra seg. Konsekvensene av dette vil i et forebyggende perspektiv være at barn ikke får den hjelpen de har rett på. I Åsne (spesialpedagog) og Bente (pedagogisk leder) sin barnehage hadde de derimot en egen PP-rådgiver som var deres kontaktperson direkte inn i PPT. De opplevde at instansen var nær, fordi Åsne hadde jevnlig møter med PP-rådgiveren. Der drøftet de sammen og rådgiveren fulgte opp barnehagen. Dette ble et møtepunkt mellom barnehagen og PPT. Selv om kommuner organiserer arbeidet i PPT forskjellig, viser det likevel at venteperioden fra observasjon til sakkyndig vurdering er gjort tar for lang tid. Grunnen til det er underbemannede kontorer og mangel på kvalifiserte rådgivere (Utdanningsdirektoratet, 2009; Kvello, 2018). Ifølge funnene ble Åsne et fungerende bindeledd mellom barnehagen og PPT. Betydningen av en spesialpedagog i barnehagen er da at barna ikke trengte å måtte vente på hjelp. Funnene styrkes av Cameron et al. (2011), som viste til at kompetansen vil være enda mer tilgjengelig hvis barnehagene hadde en direkte kontaktperson fra PPT.

Nordahl-rapporten (2018) sier at det er en for stor avstand mellom barnehagen og PP-tjenesten. Ressursene organiseres ofte ved å la ufaglærte utføre mye av det spesialpedagogiske arbeidet, siden PP-rådgivere ofte blir sittende med sakkyndighets arbeid. Videre sa rapporten at barnehagen trengte den spesialpedagogiske kompetansen i barnehagen og burde fungere

komplementært til det allmennpedagogiske tilbudet. Funksjonen som bindeledd kan da se ut til å være positiv i arbeidet med tidlig innsats og forebygging, fordi kompetansen spesialpedagogene hadde var lett tilgjengelig i barnehagen. Trine (spesialpedagog) fortalte om hvordan hun hadde muligheten til å arbeide spesialpedagogisk ut fra barnets behov og forutsetning. Hun argumenterte med at spesialpedagoger utenfra ikke hadde den samme tiden og tilgjengeligheten til å kunne jobbe ut fra barnets forutsetning, fordi de måtte følge enkeltvedtakets innhold (Nilsen & Herlofsen, 2019). Videre ble det nevnt at utfordringen med de ambulerende stillingene var organiseringen. Barn som får tilpasset opplæring eller spesialpedagogisk hjelp måtte tilpasse seg spesialpedagogens timeplan. Trine (spesialpedagog) og Åsne (spesialpedagog) opplevde seg derfor frigjort fra de rammene spesialpedagogene i ambulerende stillinger hadde. Deres stillinger ga dem handlingsrom til å kunne arbeide ut fra avdelingenes behov. Trine påpekte videre utfordringen PP-rådgivere får i møte med barn det er sendt inn bekymringer på. En fremmed person ville ikke hatt det samme utgangspunktet for å kunne sett utfordringene til barnet i løpet av den korte tiden de var der. Likevel er det verdt å nevne at PPT opereres ulikt i Norge, noe som kan påvirke saksbehandlingstiden og hvordan arbeidet organiseres (Cameron et al., 2011). Funnene viste at selv om spesialpedagogene er begge ansatt i barnehagen, opplevde de samarbeidet med PPT ulikt.

Funnene viste videre at samarbeidet med PPT opplevdes ulikt i min undersøkelse. Åsne (spesialpedagog) fortalte at det var kort vei til PPT fordi hun kjente instansen godt, hun deltok på nettverkssamlinger med spesialpedagoger, og barnehagen hadde en egen PP-rådgiver. Trine (spesialpedagog) opplevde samarbeidet med PPT godt, men erfarte lange ventetider for å få hjelp. Forskning har vist at det er stor variasjon i barnehagene i Norge når det gjelder samarbeid med PPT. Tiden PPT har til samarbeid kan avhenge av hvor mye sakkyndighetsarbeid det er (Cameron, 2011; Wendelborg, 2015; Nordahl et al., 2018). Trine uttrykte et ønske om mer bistand fra PPT. I rapport om spesialpedagogikk (Rognhaug et al., 2014) finner ekspertgruppen at PPT bør fungere som en brobygger mellom barnehage og PPT. Stadig øking av krav og nyere forskning gjør at barnehagen trenger mer kompetanse, noe PPT med sitt mandat har i hovedoppgave å hjelpe til med. PPT er viktig for kompetanseheving og veiledning av barnehageansatte (Wadel & Knaben, 2021). Funnene viste at Åsne og Trine kan være slike brobyggere gjennom å danne bindeledd mellom barnehagen og PPT. Spesialpedagoger har ytret ønske om et handlingsrom slik at de kan variere det

spesialpedagogiske arbeidet (Uthus, 2013). En utfordring kan være at spesialpedagogen kan føle seg alene i barnehagen i et fagmiljø uten flere spesialpedagoger å sparre med. Dette løste Åsne ved å delta i nettverkssamlinger med andre spesialpedagoger, og hun fikk da tatt opp problemstillinger fra barnehagen hun trengte hjelp med å ta tak i.

Trine (spesialpedagog) fortalte om hvordan vedtak spiste opp timer til spesialpedagogene i kommunen. I hennes tidligere stilling som ambulerende spesialpedagog, kunne Trine derfor ikke disponere tiden slik hun kunne nå. Lang saksbehandlingstid kan være et resultat av måten arbeidet organiseres på, men samtidig et resultat av økt fokus på tidlig innsats (Wendelborg, 2015). Fordi arbeidet med tidlig innsats er utfordrende, trenger barnehageansatte kompetanseheving. For at barn skal få den hjelpen de har behov for trengs hjelpen *der de er* (Cameron et. al., 2011; Nordahl et al., 2018), noe også funnene fortalte. Informantene sa at barnehagen ikke hadde tid til å vente på offentlige tiltak. Forskning har vist at det ofte settes inn ressurser og tiltak for sent der barn er i risiko for å utvikle vansker. Dette kan forklares med en vente-og-se-holdning (Nordahl et al.; Åmot, 2015; Rostad, 2019), noe også informantene opplevde. Barnehagen henviste bekymringer, men opplevde at responsen var «vente og se». Utfordringen blir når mange PP-kontorer er underbemannet og dessverre ikke har muligheten til å kunne bistå barnehagene slik de skal (Utdanningsdirektoratet, 2009; Kvello, 2018). På den måten fikk spesialpedagogene Åsne og Trine stor betydning i arbeidet med tidlig innsats, der de dro den spesialpedagogiske kompetansen inn i barnehagen og gjorde den mer tilgjengelig for de ansatte.

7. Avslutning

7.1 Oppsummering av drøfting

Denne undersøkelsen har hatt som formål å undersøke *hvilken betydning det har for barnehagen å ha ansatte spesialpedagoger i barnehagen, hvilken rolle spesialpedagogen da får, og hvordan de samarbeider for å styrke tidlig innsats*. Funnene baserer seg på kvalitative forskningsintervjuer med fire informanter; to spesialpedagoger og to pedagogiske ledere i to ulike barnehager.

Et av funnene i denne undersøkelsen var at tilgjengelighet og tid gir trygghet. Informantene uttrykte en opplevelse av ekstra støtte og tilgjengelighet i å ha ansatte spesialpedagoger i barnehagen. Tilgjengeligheten til kompetansen gjorde at informantene erfarte mer forebyggende arbeid i barnehagen, samtidig som barnehagepersonalet fikk styrket sin kunnskap om barns utfordringer og hvilke tiltak som kan gjøres. Informantene argumenterte at støtten de opplevde var mulig fordi spesialpedagogene var ansatt i kun *en* barnehage.

Funnene kom også fram til at spesialpedagogene i barnehagene fikk mulighet til å skape gode og trygge relasjoner til både voksne og barn over tid. Dette gjorde det forebyggende arbeidet i barnehagen enklere. I møte med sin usikkerhet knyttet til barns utfordringer, opplevde de pedagogiske lederne en trygghet hos spesialpedagogene. Gode relasjoner er altså positive for arbeidseffektiviteten (Paillé et al., 2013). Både Nordahl et al. (2018), Åmot (2015) og Wendelborg (2015) anbefaler et slikt støttesystem som informantene opplevde i sine barnehager.

Relasjon er spesielt viktig for barns utvikling. Spesialpedagogen i barnehagen fikk en viktig posisjon til å kunne støtte barns ulike utfordringer fordi spesialpedagogen hadde en nær relasjon til både barna og de voksne. Det gjorde at de opplevdes enda mer tilgjengelig enn de som kom utenfra. Videre gjorde dette at de i barnehagen fikk mulighet til å sette i gang tiltak og styrke tidlig innsats raskere fordi spesialpedagogen var så nær. Tilgjengelighet ble derfor noe alle informantene beskrev som et resultat av at spesialpedagogene var ansatte i barnehagen. Samtidig resulterte den gode relasjonen til at den spesialpedagogiske rollen ble kamouflert i barnehagehverdagen, og det allmennpedagogiske og spesialpedagogiske tilbudet skled inn i hverandre (Solli, 2010; Helland, 2012).

Den siste kategorien viser til funnene som beskriver spesialpedagogene som bindeledd mellom barnehagen og PPT. Barnehagen i undersøkelsen unngikk da å forholde seg til de lange ventetidene fra PPT og frustrasjonen knyttet til en vente-og-se-holdning. Spesialpedagogene hadde god tid til rådighet. Selv om forskning sier at kvaliteten på PP-kontorer varierer i landet, viste funnene i denne undersøkelsen at PPT hadde for lang ventetid. Forskning sier at det er gjennom kunnskap og relasjon at pedagogene har en posisjon til å

kunne være oppmerksomme på barns ulike behov (Åmot, 2015). Videre viste funnene at spesialpedagogen som var knyttet til én barnehage ikke trengte å følge enkeltvedtak på samme måte som de i ambulerende stillinger. Nilsen og Herlofsen (2019) skriver at god tid vil gi et bedre samarbeid. Dette kan videre skape rom for drøftinger, planlegging og vurdering av det spesialpedagogiske arbeidet. Utfordringen informantene trakk fram handlet om at barna måtte tilpasse seg spesialpedagogenes timeplan. Åsne og Trine kunne dermed i sine roller tilpasse seg barnas behov og dagsform fordi de hadde den fleksibiliteten og tiden i sine stillinger. På denne måten åpnes det opp for at barnehagen får overført de samme verdiene og holdningene som spesialpedagogene og deres forebyggende arbeid har (Uthus, 2013).

Åsne og Trine fikk et stort handlingsrom og frihet i sine stillinger fordi de ikke var knyttet til avdelinger eller enkeltvedtak. De kunne komme og observere barn og avdelinger, drøfte med barnehagepersonalet, vurdere og evaluere, og delta på avdelings- og ledermøter. Dette gjorde at spesialpedagogene også ble brobyggere mellom barnehagen og PPT. På bakgrunn av dårlig kvalitet på tverrfaglig samarbeid, manglende kompetanse hos de som utfører spesialpedagogisk arbeid, og barnehagelæreres ønske om mer spesialpedagogisk kompetanse i barnehagen, kan det virke som at betydningen informantene beskriver av den ansatte spesialpedagogen, er unik. Det som ble uttrykt i undersøkelsen bekrefter det forskning og rapporter også har funnet og skriver om. Det mandatet PPT har kan få større mulighet til å gjennomføres når spesialpedagogen er direkte knyttet til én barnehage, spesielt når PP-kontorer strever med underbemanning, tidspress og prioriteringer. Videre blir den spesialpedagogiske rollen i barnehagen viktig når kravene stadig økes og nyere forskning gjør at barnehagene trenger økt kompetanse (Wadel & Knaben, 2021). Økt kompetanse vil samtidig få en stor betydning for barna. Gjennom økt felles forståelse for barns utvikling, vil barna i enda større grad bli møtt på deres behov.

7.2 Konklusjon av funn

Undersøkelsen har funnet at betydningen av en ansatt spesialpedagog i barnehagen er stor for det forebyggende arbeidet. Spesialpedagogens rolle fungerer som en trygghet, støtte og brobygger gjennom sin tilgjengelighet i barnehagen. Dette bidrar til å styrke arbeidet med tidlig innsats. Gjennomføring av arbeidet med tidlig innsats blir større fordi kompetansen er *nær der barnet er*. Spesialpedagogene kan i tillegg med sin kompetanse og fleksibilitet drive

kompetanseheving av barnehagepersonalet fordi de har tid til det. Gjennom kunnskapsdeling og det forebyggende arbeidet, vil barnehagen kunne klare å sette i gang tiltak raskere der det er behov fordi spesialpedagogene er ansatt i barnehagen. Dette skaper et tryggere og nærere samarbeid mellom barnehagen og PPT, ved at spesialpedagogene fungerer som et bindeledd. Barnehagen vil kunne få et større og styrket felles språk for barns utvikling, tidlig innsats og forebygging når spesialpedagogen organiseres som en brobygger. Denne funksjonen vil også være til beste for barnet. For å realisere idealene om tidlig innsats, er barnehagens kompetanse dermed avgjørende (Åmot, 2015). Barnehagen kan gjennom felles språk oppleve mindre usikkerhet rundt det å oppdage barns utfordringer, og bli sikrere i hvordan de raskest mulig kan sette i gang tiltak på lavt nivå. Dette støttes av Åmot (2015) som sier at praksisen vil styrkes når spesialpedagoger legger til rette for drøfting av den pedagogiske rollen og hvordan arbeidet med sårbare barn kan forbedres. Dermed er den ansatte spesialpedagogen i barnehagen en styrke for arbeidet med tidlig innsats, som kan være avgjørende for å kunne skape et best mulig utviklingsmiljø for barnet.

7.3 Videre forskning

En svakhet i denne oppgaven kan være at det er et lavt antall informanter som er intervjuet. Det gjør at oppgaven ikke er statistisk overførbar. Videre forskning kunne vært å gjennomføre en kvantitativ undersøkelse, der man kartlegger den spesialpedagogiske kompetansen i de norske barnehagene. Dette kan være relevant for økningen i det spesialpedagogiske behovet og barnehagelæreres ønske om mer spesialpedagogiske kompetanse. Videre hadde det vært fint å få intervjuet flere spesialpedagoger og pedagogiske ledere som ikke har en direkte erfaring med spesialpedagoger tilsatt i sin barnehage, for å kunne sammenligne barnehager som har og ikke har spesialpedagog i barnehagen.

Litteraturliste

- Alvestad, M., Gjems, L., Myrvang, E., Storli, J. B., Tunglund, I. B. E., Velde, K. L., Bjørnestad, E. (2019). *Kvalitet i barnehagen. Rapport fra dybdestudien i det longitudinelle forskningsprosjektet Gode barnehager for barn i Norge (GoBaN)*. Universitetet i Stavanger, Norge, rapport nr. 85. <http://hdl.handle.net/11250/2630132>
- Baarsgaard, E. (2019). *Hvordan oppleves det å jobbe som spesialpedagog ansatt i barnehage uten kun å være knyttet direkte til enkeltvedtak?* [Masteroppgave, Dronning Mauds Minne, Høgskole].
<https://open.dmmh.no/dmmhxmlui/bitstream/handle/11250/2633569/Baardsgaard%2c%20%20E%20-%20MSMOP5900%20endelig.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Barsøe, L. (2013) *Barnehagelæreren som leder. Å lede voksne i arbeid med barn*. Kommuneforlaget
- Bjerklund, M., Groven, B., Åmot, I. (red.). (2019). *PPTs systemrettede arbeid i barnehagen*. Universitetsforlaget
- Burchinal, M. (2018). *Measuring Early Care and Education Quality*. Child Dev Perspect, 12: 3-9. <https://doi.org/10.1111/cdep.12260>
- Buøen, E. S., Lekahl, R., Drugli, M. B., Berg-Nielsen, T. S., Lisøy, C. (2020). Trygg før 3. <https://tf3.no> (hentet 26.04.2024)
- Cameron, D. L., Kovac, V. B., Tveit, A. D. (2011) *En undersøkelse om PP-tjenestens arbeid med barnehagen*. Universitetet i Agder
https://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/forskning_og_statistikk/rapporter/rapport_ppt_og_barnehagen.pdf (hentet 9.04.24)
- Clark, V., Braun, V. (2013). *Teaching thematic analysis: overcoming challenges and developing strategies for effective learning*. The psychologist
<https://uwe-repository.worktribe.com/preview/937606/Teaching%20>. (Hentet 20.02.24)
- Clark, V., Braun, V. (2017). *Thematic analysis*. Routledge
<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/17439760.2016.1262613?needAccess=true> (Hentet 21.0.24)

- Clark, T., Foster, L., Sloan, L., Bryman, A. (2021). *Bryman`s social research methods*. Oxford University Press.
- Drugli, M. B., Onsøien, R. (2021). *Sårbare småbarn*. Cappelen Damm Akademisk
- Elbro, C., Dalby, M., Maabjerg, S. (2011). Language-learning impairments: a 30 year follow up of language-impaired children with and without psychiatric, neurological and cognitive difficulties. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 46: 437-448
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1460-6984.2011.00004.x>
- Eriksen, K. E., Halkier, L. (2012). *Utviklingsstøtte til barn i barnehagen*. Kommuneforlaget
- Fasting, R. B. (2019) *Pedagogisk systemarbeid*. Bjerklund, M., Groven, B., Åmot (red.), I. (2019). *PPTs systemrettede arbeid i barnehagen*. Universitetsforlaget
- Fløysand, L.-M. (2021). *Hvordan kan barnehagen arbeide forebyggende mot sosiale- og emosjonelle vansker - med vekt på det systemiske arbeidet i barnehage* [masteroppgave, Universitetet i Sørøst-Norge]. <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2764723/no.usn%3Awiseflow%3A2663209%3A43968610.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Forebygging.no (2022). *Bedre tverrfaglig innsats – BTI*.
<https://www.forebygging.no/BTI/>
- Færder kommune (2023). *Tilstandsrapport 2022. Barnehagesektoren*
<https://faerder.kommune.no/tjenester/barnehage-skole-og-familie/barnehage/kvalitet-i-faerderbarnehagene/tilstandsrapport-for-barnehagesektoren-2022/>
- Gadamer, H.-G. (1960/2012). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (L. Holm-Hansen, Overs.). Pax
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode*. Det Norske Samlaget
- Gjerustad, C., Bergene, A. C. (2020). *TALIS Starting Strong Survey: Hovedfunn. Andre kortrapport med oppsummering av OECDs internasjonale undersøkelse av ansatte og styрere i barnehagene* (rapport 2020:26). NIFU
<https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2690088/NIFUrapport2020-26.pdf> (Hentet 8.04.24)

- Guba, E. G., Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research, in N.K. Denzin and Y.S. Lincoln (eds), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Hagtvet, B. E., & Horn, E. (2012). Tidlig forebyggende innsats med fokus på språket. I Befring, E. & Tangen, R.(Red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Haugen, R. (2019). *Relasjonsvansker blant barn og unge*. Cappelen Damm Akademisk
- Haustätter, R. S. (2007). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer – mellom ideologi og virkelighet*. Fagbokforlaget
- Helland, S. (2012). Spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. Befring, E., Tangen, R. (Red.). *Spesialpedagogikk*. Cappelen Damm Akademisk
- Helsedirektoratet (2022). *Organisering av det tverrsektorielle samarbeidet*. Oslo: Helsedirektoratet
<https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/samarbeid-om-tjenester-til-barn-unge-og-deres-familier/samarbeid-pa-systemniva/2.4-organisering-av-det-tverrsektorielle-samarbeidet> (hentet 18.03.24).
- Hillesøy, S., Killi, E. M., Kristoffersen, A. E. (2020). *Fellesskap i lek og læring*. *Spesialpedagogikk i et inkluderingsperspektiv*. Statped, Oslo
https://www.statped.no/globalassets/fou/dokumenter/statped_fellesskap-i-lek-og-laring.-spesialpedagogikk-i-et-inkluderingsperspektiv-web-ensidig.pdf (hentet 28.02.24)
- Holte, K. A., Kvilhaigsvik, H., Skaseth, M., Labriola, M. (2022). «Når det dirrer i rommet» - sammenhenger mellom arbeidsmiljø og kvalitet i barnehagetjenesten. NORCE
https://norceresearch.brage.unit.no/norceresearch-xmlui/bitstream/handle/11250/3037821/Norcerapport%2b40-2022_Helse%2b%2bSamfunn%2b_Sammenhenger%2barbeidsmilj%25C3%25B8%2b%2bkvalitet%2bi%2bbarnehager.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Jacobsen, B., Tangaard, L., Brinkmann, S. (2020) *Fænomenologi* (Kap. 12). Hans Reitzel
- Johannesen, C. (2020). *Små barn i sårbare livssituasjoner*. Hvordan kan barnehagen oppdage, forebygge og hjelpe barn i risiko for omsorgssvikt? KF.

- NICHD Early Child Care Research Network (2000). *The relations of child care to cognitive and language development*. *Child Development*, 71, 960–980.
<https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1467-8624.00202> (hentet 14.02.24)
- Killén, K. (2012). *Forebyggende arbeid i barnehagen. Samspill og tilknytning*. Kommuneforlaget
- Kunnskapsdepartementet (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64/KAPITTEL_7#KAPITTEL_7
(Hentet 23.01-24)
- Kunnskapsdepartementet (2022). *PP-tjenesten*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/pp-tjenesten/> (Hentet 23.01-24)
- Kunnskapsdepartementet (2022). *Spesialpedagogisk hjelp*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialpedagogisk-hjelp/>
(Hentet 23-01-24)
- Kunnskapsdepartementet (2024). *Spesialpedagogisk hjelp og tilrettelegging i barnehagen: hvem gjør hva?*
<https://www.udir.no/laringog-trivsel/spesialpedagogikk/spesialpedagogikk-ogtilrettelegging-hvem-gjor-hva/spesialpedagogisk-hjelp-og-tilrettelegging-ibarnehagen-hvem-gjor-hva/#a186842> (Hentet 23.01-24)
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norsk Forlag
- Kvello, Ø. (2018). *Hvorfor kloke hoder ikke jobber flerfaglig eller tverretatlig* (kap. 4).
Omdal, H., Thygesen (red.), R. (2018). *Å falle mellom to stoler. Samarbeid til barnets beste i barnehage og skole*. Universitetsforlaget
- Landever, G. S. (2010) *Collaboration among general and special education teachers*.
https://www.bakeru.edu/images/pdf/SOE/EdD_Theses/Landever_Gwen.pdf (hentet 6.02.-24)
- Lincoln, Y. S., Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage
- Lyngseth, E. J., Mørland (red.), B. (2021) *Tidlig innsats i tidlig barndom*. Gyldendal

- Meld. St. 24 (2012-2013). *Framtidens barnehage*. Kunnskapsdepartementet
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-24-20122013/id720200/?ch=2>
- 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/> (Hentet 15.04.2024)
- Mørland, B. (2021). Samarbeid på tvers for barnets beste i lys av tillit (kap. 11). Lyngseth, E. J., Mørland (red.), B. (2021) *Tidlig innsats i tidlig barndom*. Gyldendal
- Nilsen, S., Herlofsen, C. (2019). Spesialundervisningens tiltakskjede. Befring, E., Næss, K-A. B., Tangen (red.), R. *Spesialpedagogikk* (s. 218-247). Cappelen Damm Akademisk
- Nordahl, T. et al. (2018) *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget
- Oberklaid, F., Baird, G., Blair, M., Melhuish, E. (2013). *Children`s health and development: approaches to early identification and intervention*. Archives of Disease in Childhood
<https://doi.org/10.1136/archdischild-2013-304091> (hentet 8.04.24)
- Omdal, H., Thorød, A. B. (2021). *Ulike profesjoner, felles mål. Barn og unge i risiko*. Universitetsforlaget
- Omdal, H., Thygesen, R. (2018). *Å falle mellom to stoler. Samarbeid til barnets beste i barnehage og skole*. Universitetsforlaget
- Paillé, P., Grima, F., Bernardeu, D. (2013). *When subordinates feel supported by managers: investigating the relationships between support, trust, commitment and outcomes*. International Review of Administrative Sciences, 79(4), 681-700
<https://doi.org/10.1177/0020852313501248> (hentet 8.04.24)
- Rognhaug, B., Ebbesen, G. R., Egelund, N., Ramberg, K., Rake (Editor), C. (2014). *Utdanning og forskning i spesialpedagogikk- veien videre: rapport fra Ekspertgruppen i spesialpedagogikk*. Norges forskningsråd, Oslo
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/spesped_rapport_web.pdf (hentet 12.04.2024)

- Rostad, A. M. (2019). Anvendelse av nevrobasert kunnskap i systemrettet arbeid i barnehagen. Bjerklund, M., Groven, B., Åmot (red.), I. (2019). *PPTs systemrettede arbeid i barnehagen*. Universitetsforlaget
- Shirvanian, N., Michael, T. (2017). *Implementation of attachment theory into early childhood settings*. The International Education Journal.
<https://openjournals.library.sydney.edu.au/IEJ/article/view/10978/11184> (hentet 14.02.24)
- Skoglund, R. I., Åmot, I. (2020). *When anger arises in the interaction with children in kindergartens – the staff's reactions to children's resistance*. Scandinavian journal of educational research
<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/00313831.2020.1739138?needAccess=true>
- Solli, K.-A. (2010). Inkludering og spesialpedagogiske tiltak – motsetninger eller to sider av samme sak? *Tidsskriftet FoU i praksis*, 4(1), s. 27-45
- Staksrud, E., Kolstad, I., Bang, K. J., Bomann-Larsen, L., Fretheim, K., Granaas, R. C., Harpviken, K. B., Haugen, H. Ø., Jakobsen, K. A., Johnsen, R., Lie, M. H., Lile, H. S., Nevøy, A., Nilsen, T. K., Skilbrei M. L., Enebakk, V. (2021) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Den nasjonale forskningsetiske komiteen
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Statistisk sentralbyrå, *antall barn i barnehager, 2022*. hentet fra:
<https://www.ssb.no/utdanning/faktaside/barnehager> (hentet 25.01-24)
- Sælen, N. (2021). *Spesialpedagogikk i barnehagen – metoder og tilnærminger*.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis (4. utg.)*. Gyldendal Akademisk
- Tveit, A. D., Cameron, D. L., Kovac, V. B. (2019) Teoretisk og praktisk forståelse av systemrettet arbeid i PPT. Bjerklund, M., Groven, B., Åmot, I (red.). (2019). *PPTs systemrettede arbeid i barnehagen*. Universitetsforlaget

Utdanningsforskning

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/spesialpedagogikk-i-barnehagen--metoder-og-tilnarminger/> (hentet 6.02-24)

Utdanningsdirektoratet (2024). *Barn, barnehager og ansatte*.

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/analyser/2024/fakta-om-barnehager-2023/barn-barnehager-og-ansatte/>
(Hentet 1.4.24)

Utdanningsdirektoratet (2024) *Nøkkeltallene i Barnehagefakta*.

<https://www.barnehagefakta.no/om-nokkeltallene> (hentet 1.4.24)

Utdanningsdirektoratet. (2017a). Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/> (Hentet 26.03.24)

Utdanningsdirektoratet (). Nasjonalt barnehageregister

<https://nbr.udir.no>

Uthus, M. (2014). *Spesialpedagogenes oppfatning av sin rolle i en skole for alle. Idealer, realiteter og belastninger (doktoravhandling)*. NTNU

https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/269842/689983_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y (hentet 9.04.24)

Vik, S. (2014). *Barns deltakelse og tidlig innsats: et pedagogisk bidrag til forståelse av tidlig innsats i norske barnehager*. Nordisk barnehageforskning.no

<https://doi.org/10.7577/nbf.647>

Wadel, C. C., Knaben, Å. D. (2021). Barnehagen – en lærende organisasjon? Styrers forståelser av en lærende organisasjon og kjennetegn ved en lærende barnehage. Universitetsforlaget

<https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/issn.1504-2987-2021-04-04> (hentet 12.04.2024)

Wendelborg, C., Caspersen, J., Kittelsaa, A. M., Svendsen, S., Haugset, A. S., Kongsvik, T., Reiling, R. B. (2015) *Barnehagetilbudet til barn med særlige behov. Undersøkelse av tilbudet til barn med særlige behov under opplæringspliktig alder (Rapport)*. NTNU Samfunnsforskning

<https://samforsk.brage.unit.no/samforsk-xmlui/bitstream/handle/11250/2373848/Barnehagetilbudet%2bti1%2bbarn%2bmed%2bs%25C3%25A6rlige%2bbehov%2b-WEB.pdf?sequence=3&isAllowed=y> (hentet 27.03.24)

Åmot, I. (2015). Realisering av rett til medvirkning og rett til spesialpedagogisk hjelp: Muligheter, begrensninger og dilemmaer diskutert i lys av eksempler fra praksiser i norske barnehager. *Barn-forskning om barn og barndom i Norden*, 33(2).
<https://doi.org/10.5324/barn.v33i2.3454>

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

Vedlegg

INTERVJUGUIDE

Kvalitativt intervju, der formålet er å undersøke hvilken effekt det vil ha å ansette spesialpedagoger i barnehagen.

Problemstilling «*Hvordan kan en spesialpedagog tilsatt i barnehagen bidra til universell forebygging, og til at barn i risiko for å utvikle vansker oppdages og får et tilpasset barnehagetilbud hvor det iverksettes tidlig innsats?*»

Intervjuet vil bli tatt opp via en lydopptaker og oppbevart nedlåst. Lydfilen vil bli transkribert, og slettet senest ved forskningens slutt i mai 2024.

Faktaopplysning

Hva jobber du som?

Hva er stillingsbeskrivelsen din? (kort fortalt)

Hvor lenge har du arbeidet i dette yrket?

Hvilken kompetanse har du innen det spesialpedagogiske feltet? (utdanning)

Spesialpedagog i barnehagen

Hva har det betydd for din barnehage å få spesialpedagog i barnehagen?

Hva er annerledes enn før dere fikk spesialpedagog?

Hva er forskjellen på spesialpedagog i barnehagen og det å få hjelp fra spesialpedagog i PPT?

Hvordan arbeider spesialpedagogen i deres barnehage? Gi gjerne eksempler.

Hvordan har barnehagen som organisasjon endret seg etter at dere fikk spesialpedagog i barnehagen?

Hvilken betydning har det for de ansatte med spesialpedagog i barnehagen?

På hvilke måte merker barna at det nå er spesialpedagog i barnehagen?

På hvilken måte merker foreldrene at det tilsatt spesialpedagog i barnehagen?

Har dere planer for spesialpedagogens arbeid i barnehagen? Gi gjerne eksempler.

Hvilken rolle har spesialpedagogene i møte med foreldrene? Kan dere gi anonymiserte eksempler fra spesialpedagogens arbeid i barnehagen som har vært vellykket?

Er det noe som ikke har fungert? Gi eksempler.

Tidlig innsats

Hva legger du i tidlig innsats?

Hvordan arbeider du med forebygging? Gi gjerne eksempler.

Hvordan arbeider du med tidlig innsats? Gi gjerne eksempler.

Hvordan forholder arbeidsstedet ditt seg til tidlig innsats?

Hvor store vansker må barn ha før det settes inn tiltak og tilrettelegging?

Hvordan starter arbeidet med forebygging hos barn som trenger tilrettelegging?

Hvem har kompetansen til å sette i gang tiltak?

Hvordan legger dere til rette for at alle barn får like muligheter i barnehagen uavhengig av forutsetninger?

Hvem samarbeider dere med for å komme fram til forebyggende tiltak?

Hvordan arbeider dere forebyggende med «gråsoner»-barn?

Spesialpedagogisk hjelp

Hvordan er det spesialpedagogiske arbeidet organisert i din barnehagen?

Hvem har det øvrige ansvaret for det spesialpedagogiske i barnehagen?

Hvordan er den spesialpedagogiske kompetansen fordelt i barnehagen?

Hvem søker dere råd hos når det observeres over tid barn som trenger tilrettelegging?

Hvem har spesialpedagogisk kompetanse i barnehagen (og er dette noe dere vektlegger når det ansettes)?

Hvordan samarbeides det når et barn trenger tilrettelegging?

Hvordan er kommunikasjonen med spesialpedagoger som er inne på enkeltbarn?

Hvordan er samarbeidet mellom spesialpedagoger og pedagoger?

Hva savner dere av kompetanse i forhold til spesialpedagogikk i barnehagen?

Hvilken fordel tenker du det kan være for barnehager å ha egne spesialpedagoger i barnehagen?

Hvilken ulempe tenker du det vil være for barnehager å ha egne spesialpedagoger i barnehagen?

Hva er dine tanker om barnehagene ansatte faste spesialpedagoger som ressurs i barnehager?

Hvordan kan ansatte spesialpedagoger hjelpe pedagoger med å hjelpe de barna som ikke får den hjelpen de trenger?

Hva tenker du om systemrettet og individrettet fokus på barnegruppen?

Tverrprofesjonelt samarbeid

Hvordan er det tverrprofesjonelle samarbeidet i kommunen?

Hvordan opplever dere samarbeidet med eksterne spesialpedagoger som arbeider med enkeltbarn?

Hvordan er utveksling av kunnskap mellom profesjoner?

Hvordan samarbeider dere med PPT i forhold til barn i «gråsonene»?

Vil du delta i forskningsprosjektet?

Hvordan kan en ansatt spesialpedagog i barnehagen bidra til universell forebygging?

Formålet med prosjektet

Dette er et spørsmål til deg om du vil delta i min masteroppgave, der forskningens formål er å undersøke om det kan ha en positiv effekt å ansette spesialpedagoger i barnehager som en ressurs til barna og personalet. Problemstillingen er; «*Hvordan kan en spesialpedagog tilsatt i barnehagen bidra til universell forebygging, hvor det iverksettes tidlig innsats?*»

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne forespørselen fordi jeg anser deg som aktuell for min forskning, da du arbeider som spesialpedagog eller pedagogisk leder i barnehage, og har erfaring med min problemstilling.

Det vil til sammen være 4 informanter i min forskning, alle med erfaring med spesialpedagoger som er ansatte i barnehagen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder er ansvarlig for personopplysningene som behandles i prosjektet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Metoden for forskningen min vil være kvalitativ. Jeg vil dermed gjennomføre kvalitative intervjuer med en forberedt intervjuguide. Intervjuet vil gjennomføres på ca 30 min.
- Dersom du samtykker, vil intervjuet bli tatt opp via en lydopptaker som oppfyller kravene til personvern, og deretter transkribert. Gjennom intervjuet ønsker jeg å få fram dine tanker og holdninger til spesialpedagogens rolle i barnehagen.
- For å verne om personopplysninger, vil intervjuet bli anonymisert ved at navnet ditt får et pseudonym, og ved at det ikke fremkommer indirekte identifiserende personopplysninger. Lydopptaket vil bli slettet straks det er transkribert, og senest ved oppgavens slutt i mai 2024. Det vil oppbevares nedlåst.

Kort om personvern

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

Med vennlig hilsen

Student

Lene Greibesland

Veileder og prosjektansvarlig

Monica Bjerklund

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder har personverntjenestene ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, 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:

- å be om innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og 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.

Vi vil gi deg en begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves.

Spørsmål

Hvis du har spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med:

- Lene Greibesland (student)
tlf: 99492059, epost: leneg11@student.uia.no
- Monica Bjerklund (veileder)
tlf 48 05 47 01, epost: mob@usn.no
- Trond Haso (personvernombud på UiA)
epost: personvernombud@uia.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikt's vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på e-post: personverntjenester@sikt.no, eller på telefon: 73 98 40 40.

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet , og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(signering av informant, dato)

Vurdering av behandling av personopplysninger

06.01.2024

Referansenummer

136365

Vurderingstype

Automatisk

Dato

06.01.2024

Tittel

Hvordan kan en ansatt spesialpedagog i barnehagen bidra til universell forebygging?

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Monica Bjerklund

Student

Lene Greibesland

Prosjektperiode

08.01.2024 - 15.05.2024

Kategorier personopplysninger

- Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2024.

Meldeskjema

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.