

## *Skal vi bare alle støpes i en form?*

*En kvalitativ studie om barnehagelæreres forståelse av tidlig innsats og normalitet.*

HANSEN, WAHLIN KARIANNE

### VEILEDER

Anne Karin Vikstøl Olsen

### **Universitetet i Agder, [år]**

Fakultet for [fakultetsnavn]

Institutt for [instituttnavn]

Emnekode: [emnekode]



## Forord

Tiden har kommet for å sette punktum ved masteroppgaven. Det har vært noen fine år som student i barnehagekunnskap ved Universitet i Agder i Kristiansand. Årene har vært tøffe, krevende og kreative, samtidig som det har vært en givende og svært lærerik prosess. Spesielt har denne masteroppgaven satt i gang mange refleksjoner omkring det arbeidet jeg gjør, ute i barnehagen.

Jeg valgte temaet tidlig innsats og normalitet fordi jeg var nysgjerrig på om disse to begrepene påvirket hverandre. Men også fordi det er svært aktuelle begreper som er av særlig betydning innenfor det kompetansesamfunnet vi lever i, innad i utdanningen og innenfor oppvekstsektoren. Tidlig innsats er ett område der det er blitt gjort en del forskning og begrepet er mye omtalt. Det har vært tidkrevende å manøvrere i denne forskningen for å finne det som har hatt mest betydning for meg og min oppgave. Parallelt med at det er mye forskning omkring tidlig innsats så har jeg også lest og satt meg inn i forskning og annen litteratur omkring normalitet.

Så til alle som har heiet på side linjen. Når jeg nå sitter her, bare noen dager før levering så kjenner jeg på en enorm takknemlighet for all støtte og alle heia rop. Det er mange som skulle ha hatt en spesiell takk, men jeg velger og rette takken hovedsakelig til min familie. De har vært helt enestående. Til min herlige datter, **Stine**, som vet jeg elsker lakris som kjøper lakris til meg når jeg sitter og skrevet i flere timer. Til min nydelig sønn, **Sondre**, som sier. Jeg blir litt lengre ute slik at du ikke blir forstyrret i skrivningen, mamma. Til min nydelig hund, **Sonny** som har delt gledelig med klemmer, suss og turer i skog og mark når hodet har holdt på å sprengte og sist, men ikke minst, vil jeg takke min kjære mann, **Terje**, for at han har heiet på meg hele tiden og lagt til rette for at jeg har kunnet sitte og skrive i flere timer om gangen, mens han har laget mat og vasket hus.

Så takknemlig for alt og alle som har støttet og oppmuntret meg underveis til å fullføre dette.

Nå sier jeg bare **endelig!!!**

Kristiansand, mai 2024

Karianne Wahlin Hansen

## SAMMENDRAG

Dette forskningsprosjektet har tatt for seg tidlig innsats og normalitet. Formålet med oppgaven har vært å belyse hvordan barnehage ansatte forstår tidlig innsats og hvordan arbeidet med tidlig innsats kan ha innvirkning på forståelsen av normalitet. Det har ikke vært mål om å finne uttømmende svar eller konklusjoner, men en tanke om at oppgaven kan bidra til en større refleksjon omkring tidlig innsats og normalitet i den daglige praksisen i barnehagen.

### **Masteroppgavens problemstilling er:**

*Hvordan forstår barnehagelærere begrepet tidlig innsats og på hvilken måte kan det ha innvirkning på forståelsen av normalitet?*

Oppgaven tar utgangspunkt i en kvalitativ metode ved å benytte semistrukturert intervju av seks informanter. Informantene er barnehagelærer i ulike barnehager i Kristiansand kommune. Denne studien tar utgangspunkt i at forskeren har en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming til feltet.

Forskningsprosjektet har funnet at tidlig innsats, som utdanningspolitisk begrep, kan ha innvirkning på hvilken forståelse barnehagelærere har om begrepet normalitet og hvordan dermed hvordan de gjennomfører det daglige arbeidet i barnehagen med tanke på barn som strever. Det kan virke som om begrepet tidlig innsats bidrar til at barnehagelærer plassere flere barn i behov for forebyggende tiltak og spesialpedagogisk hjelp.

Nøkkelord: Tidlig innsats, normalitet, kvalitet, forebygging, spesialpedagogikk, relasjon og utviklings psykologi.

## ABSTRACT

This research project has focused on early intervention and normality. The purpose of the study has been to illuminate how kindergarten staff understand early intervention and how their work with early intervention may impact their understanding of normality. There has been no goal to find exhaustive answers or conclusions, but rather a thought that the study can contribute to a greater reflection on early intervention and normality in the daily practice in kindergartens.

The research question of the master's thesis is:

*How do kindergarten teachers understand the concept of early intervention and in what way can it impact their understanding of normality?*

The study is based on a qualitative method using semi-structured interviews with six informants. The informants are kindergarten teachers in various kindergartens in Kristiansand municipality. This study assumes that the researcher has a hermeneutic-phenomenological approach to the field. The research project has found that early intervention, as an educational policy concept, can impact the understanding kindergarten teachers have of the concept of normality and thus how they carry out their daily work in the kindergarten regarding children who struggle. It seems that the concept of early intervention contributes to kindergarten teachers identifying more children in need of preventive measures and special educational assistance.

Keywords: Early intervention, normality, quality, prevention, special education, relationship, and developmental psychology.

## Innholdsfortegnelse

INNLEDNING .....	- 1 -
Bakgrunn for valg av tema .....	- 1 -
Oppgavens aktualitet .....	- 2 -
Formålet med oppgaven .....	- 2 -
Problemstilling .....	- 3 -
Avgrensninger .....	- 3 -
Oppgavens oppbygging .....	- 3 -
TEORETISKE PERPEKTIVER PÅ TIDLIG INNSATS OG NORMALITET .....	- 5 -
Tidlig innsats .....	- 5 -
Tidlig innsats i stortingsmeldinger .....	- 6 -
Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007), «... Og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring» .....	- 7 -
Stortingsmelding nr. 41 (2008-2009), Kvalitet i barnehagen. ....	- 7 -
Stortingsmelding nr. 21(2016-2017), «Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen».....	- 8 -
Stortingsmelding nr. 6 (2019-2020), «Tett på – tidlig innsats og inkluderende læringsmiljø i barnehage, skole og sfo». ....	- 9 -
Forebygging .....	- 10 -
Kvalitet.....	- 11 -
Relasjon og relasjonskompetanse.....	- 12 -
Barnehagen i endring.....	- 13 -
Anglo-amerikansk og tysk kontinental pedagogikktradisjon .....	- 14 -
Forskning på tidlig innsats .....	- 15 -
Forskning på normalitet .....	- 17 -
Perspektiver på tidlig innsats og normalisering av barn.....	- 18 -
Spesialpedagogisk hjelp .....	- 19 -
Utviklingspsykologisk teori. ....	- 22 -
METODISK TILNÆRMING .....	- 24 -
Kvalitativ metode.....	- 24 -
Vitenskapsteoretisk plassering.....	- 24 -
Forforståelse og egenrefleksjon .....	- 25 -
Semistrukturert forskningsintervju. ....	- 26 -
Rekruttering av informanter .....	- 27 -
INNHEMTING AV EMPIRI.....	- 29 -
Intervjuguide .....	- 29 -
Gjennomføring av intervju.....	- 30 -

Analyse av empiri .....	- 31 -
FORSKNINGENS KVALITET .....	- 35 -
Reliabilitet .....	- 35 -
Validitet .....	- 35 -
Generaliserbarhet .....	- 36 -
Forskningsetiske refleksjoner .....	- 36 -
PRESENTASJON AV EMPIRI OG DRØFTING AV FUNN. ....	- 38 -
Forståelse av tidlig innsats som begrep i barnehagen .....	- 38 -
Tidlig innsats knyttes til barnehagens kvalitet, forebyggende arbeid og relasjonens betydning. ....	- 40 -
Tidlig innsats knyttes til en barnehage i endring og syn på læring.....	- 49 -
Tidlig innsats knyttes til sosialutjevning og spesialpedagogisk hjelp. ....	- 52 -
Tidlig innsats knyttes til normalitet og utviklingspsykologiske teorier .....	- 57 -
AVSLUTTENDE REFLEKSKJONER .....	- 63 -
Videre forskning .....	- 65 -
VEDLEGG:.....	- 72 -
Vedlegg 1:.....	- 72 -
Vedlegg 2:.....	- 75 -
Vedlegg 3:.....	78

# INNLEDNING

I dette kapittelet presenteres bakgrunnen for valg av tema og oppgavens aktualitet. Videre vil jeg komme inn på problemstillingen før jeg presenterer oppgavens avgrensninger og oppbygging

## Bakgrunn for valg av tema

Bakgrunnen for valg av tema er det økte fokuset på tidlig innsats i barnehagen de siste årene som kan ha sammenheng med at barnehagen ble flyttet fra barne- og familiedepartementet i 2006. Det var på daværende tidspunkt stor tiltro til at dette skulle føre med seg at barnehagen fikk høyere status som utdannings institusjon (Pettersvold & Østrem, 2012, s. 163).

Tidlig innsats blir beskrevet som tiltak igangsatt så tidlig som mulig og når vansker identifiseres og er små. Tidlig innsats kan ses som mål om sosial utjevning for å gjøre flere mennesker i stand til å mestre livene sine. I stortingsmeldingene blir begreper som forebygging og kvalitet i barnehagen også særlig beskrevet og barnehagen blir sett på som en viktig institusjon i arbeidet med tidlig innsats (Meld. St. 16 (2006-2007); Meld. St. 41 (2008-2009); Meld. St. 21 (2016-2017); Meld. St. 6 (2019-2020)). Betydningen av en god relasjon, mellom voksen og barn, blir også framhevet i stortingsmeldingene (Meld. St. 21 (2017-2018), s. 46; Meld. St. 6 (2019-2020), s. 64).

Ekspert gruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (2018) konkluderer blant annet med at det er for store kvalitetsforskjeller i barnehagene i Norge i dag. På bakgrunn av dette anbefaler de en styrking av det allmennpedagogiske tilbudet (Nordahl mfl, 2018, s. 81-82).

Gjennom stortingsmeldinger og lovtekster så stilles det større krav til barnehage ansatte i form av at de skal avdekke vansker så tidlig som mulig og sette inn riktige tiltak med det samme de oppdager barns vansker. Samtidig som man kan stille spørsmål om forventninger til tidlig innsats har innvirkning på hvordan personalet definerer vansker. Dette kan også føre til at barnehagelærere bekymringer omkring barns utvikling gjøres gyldig i en spesifikk forståelse av normalitet (Strømme, 2023, s. 32).

Dersom vi ser på begrepet tidlig innsats, med ett kritisk blikk, tanken bak tidlig innsats samt økningen i spesialpedagogisk hjelp, så kan man stille spørsmål om tidlig innsats har



innvirkning på hvilken forståelse barnehagelærere har på begrepet normalitet. På bakgrunn av økte forventninger til hva barn skal mestre i barnehagealder (Franck, 2017, s. 173). På samme tid så mener Vik (2018, s. 143) at tidlig innsats presenteres, i ulike stortingsmeldinger, som et universalt bøtemiddel på det som kan gå galt i barnehagen (Vik, 2018, s. 143).

## Oppgavens aktualitet

Tidlig innsats er en viktig del av utdanningspolitikken i dag og har vært et sentralt begrep innenfor utdanning siden begynnelsen av 2000 tallet i Norge. Etter 2000 tallet øker antallet norske publikasjoner rundt begrepet og det blir benyttet i flere ulike sammenhenger, og vært et sentralt begrep i mange stortingsmeldinger og veiledere (Vik & Hauståtter, 2014).

De siste årene har barn som mottar spesialpedagogisk hjelp hatt en jevn økning. I 2019 mottok 3,3 % av barna som går i barnehage spesialpedagogisk hjelp, mens i 2023 var tallet 3,6. Samtidig som man de siste tre årene kan se ut som om andelen barn som mottar spesialpedagogisk hjelp har holdt seg stabil (Utdanningsdirektoratet, 2024).

Nordahl peker på at noe av oppmerksomheten rundt tidlig innsats kan ha bidratt til at barnehagene raskere henviser barn, når de har mistanke om at barn har behov for spesialpedagogisk hjelp (Nordahl mfl. 2018, s. 58). Strømme (2023, s. 32-33) hevder at barnehageansattes arbeid med tidlig innsats kan knyttes opp mot normalitet med tanke på hvor vi setter grenser for normaliteten og det kan virke som om at likhet tilstrebes i større grad enn ulikhet.

## Formålet med oppgaven

Formålet med denne oppgaven er å få kunnskaper om hvilken forståelse barnehagelærere har rundt begrepet tidlig innsats og om begrepet tidlig innsats også har innvirkning for hvordan barnehagelærere forstår normalitet. Tanken bak å forske på dette har bakgrunn i at oppgaven kan være med på å skape en større refleksjon omkring hvordan tidlig innsats virker inn på hverdagen til barnehagelærere og hva det kan bety for mangfoldet av barn. Franck (2022, s. 172-173) mener at dersom man retter et kritisk blikk mot tidlig innsats så kan det være med på å skape en større forståelse omkring hva som anses som normalt og hva som kan være bakgrunnen for at barn ikke følger forventet utvikling.

## Problemstilling

Basert på studiens tema, formål og aktualitet har jeg utarbeidet en problemstilling som tar sikte på å undersøke barnehagelæreres forståelse av tidlig innsats og hvilken innvirkning tidlig innsats har på barnehagelæreres normalitets forståelse. Problemstillingen for studien er:

***Hvordan forstår barnehagelærere begrepet tidlig innsats og på hvilken måte kan det ha innvirkning på forståelsen av normalitet?***

## Avgrensninger

På bakgrunn av oppgavens størrelse, tema og oppgavens tosidige problemstilling så har vært nødvendig å gjøre noen begrensninger. Problemstillingen er stor, og på bakgrunn av sin tosidighet har det vært nødvendig å konsentreres seg om tidlig innsats som begrep i barnehagen. For å få finne betraktninger om hvordan tidlig innsats kan ha innvirkning på normalitets forståelsen så har forskning om tidlig innsats og normalitet valgt som temaer. Dette blir videre sett i lys av spesialpedagogisk hjelp og utviklings psykologiske teori.

I teori kapittelet i oppgaven er det valgt å ta utgangspunkt i de temaene innenfor tidlig innsats som er av særlig betydning for å besvare problemstillingen. For å gi en forståelse av at tidlig innsats har vært et gjennomgående politisk begrep over flere år så blir fire ulike stortingsmeldinger generelt presentert i teori kapittelet. Videre tar oppgaven for seg ulike forskning og teori om tidlig innsats og normalitet samt teori om utviklingspsykologi.

## Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven består av til sammen åtte kapitler.

I kapittel 1 presenteres innledning, inkludert en presentasjon av bakgrunnen for valget av tema. Problemstilling og avgrensninger i oppgaven blir også gjort rede for. I kapittel 2 blir relevante stortingsmeldinger presentert og teori som er vurdert som relevant for oppgavens tema og problemstilling. I kapittel 3 blir metoden som er benyttet gjort rede for. I kapittel 4 gjøres refleksjoner om forskningens kvalitet. I kapittel 5 blir resultater og drøftingsdelen presentert gjennom å benytte teoretiske aspekter fra teori delen opp mot resultater fra de

semistrukturerte intervjuene. I kapittel 6 gjør jeg noen avsluttende refleksjoner. Til sist i oppgaven finnes litteratur liste og vedlegg.

# TEORETISKE PERPEKTIVER PÅ TIDLIG INNSATS OG NORMALITET

Det vil i denne delen av oppgaven presenteres det teoretiske rammeverket med utgangspunkt i undersøkelsens tema og problemstilling. Problemstilling for oppgaven er:

***Hvordan forstår barnehagelærere begrepet tidlig innsats og på hvilken måte kan det ha innvirkning på forståelsen av normalitet?***

Kapittelet starter ved å kort presentere tidlig innsats som begrep. I det følgende blir relevante stortingsmeldinger kort presentert, og det vil gjennom kapittelet vises til «Rammeplanen for barnehagen» (2017). Teori og forskning om tidlig innsats og normalitet samt ulike tilnærminger til begrepet kommer i forlengelsen av dette kapittelet.

## Tidlig innsats

I Norge har begrepet tidlig innsats blitt omtalt i flere ulike Stortingsmeldinger; Meld.st. 16 (2006-2007); Meld. St. 41 (2008-2009); Meld. St. 21 (2016-2017); Meld. St. 6 (2019-2020), siden begynnelsen av 2000 tallet, og er i dag ett sentralt utdanningspolitisk begrep. Tidlig innsats blir beskrevet som virkemiddel for å forebygge eller minimere utfordringer hos barn og unge, og for å bidra til sosial utjevning som på sikt kan være med på å forhindre frafall i videregående skole og at voksne faller utenfor arbeidslivet (Haugen, 2019, s. 19).

Nilsen (2019, s. 139) skriver at prinsippet for tidlig innsats har fått bred politisk oppslutning de siste årene og mener intensjonen med tidlig innsats er god. Man vil legge til rette for de beste utviklingsbetingelser for alle barn.

Barnehageloven (2005), § 1, vektlegger at barnehagen skal lære barn grunnleggende verdier, kunnskaper og ferdigheter. Barn skal oppleve at de blir møtt med tillit og respekt og de skal utvikle respekt i forhold til andre mennesker. Barnehagen skal være en trygg plass å være der vennskap og fellesskap utvikles (Barnehageloven, 2005, §1). Dette bygger på et humanistisk verdigrunnlag som setter barnet i sentrum for den pedagogiske virksomheten (Vik, 2018, s. 149). Rammeplanen for barnehagen (2017) vektlegger at barndommen skal ha egenverdi og at barnehagen skal arbeide ut ifra ett helhetssyn på barnet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7).

Tidlig innsats kan også forstås som innsats på ett tidlig tidspunkt i barns liv og tidlig inngripen når problemer oppstår. Tidlig innsats kan dermed forstås som forebygging. Forebyggende innsats har lang tradisjon innenfor både pedagogisk og spesialpedagogisk arbeid (Groven & Rostad, 2022, s. 33).

Rammeplanen for barnehagen beskriver tidlig innsats som innsats der personalet jobber målrettet og systematisk over kortere eller lengre perioder med å inkludere barnet/barna i meningsfulle felleskap og igangsetter tiltak som kan være med på å gi utvikling i forhold til områder der barnet strever. I noen tilfeller kan barnets behov være av en slik art at ~~det~~ barnets behov for støtte ikke kan dekkes av det allmennpedagogiske tilbudet. I slike tilfeller kan barnehagen i samarbeid med foreldre søke om spesialpedagogisk hjelp (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 40). Barnehagelovens §31, 1 -3 ledd, fastlegger at barn i barnehagealder har rett til spesialpedagogisk hjelp, hva som er formålet med hjelpen og hvordan hjelpen kan gis (Barnehageloven, §31, 1-3).

## Tidlig innsats i stortingsmeldinger

Under blir fire ulike Stortingsmeldinger kort presentert. Disse er vurdert som sentrale for å belyse oppgavens problemstilling, og andres tolkninger og forståelser av disse meldingene er også tatt med i presentasjonen av Stortingsmeldingene. Disse fire Stortingsmeldingene har tidlig innsats som utgangspunkt:

Stortingsmelding nr. 16. «**Og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring**» (Meld. St. 16. (2006-2007)).

Stortingsmelding nr. 41. «**Kvalitet i barnehagen**» (Meld. St. 41. (2008-2009)).

Stortingsmelding nr. 21. «**Lærelyst-tidlig innsats og kvalitet i skolen**» (Meld. St. 21 (2016-2017)).

Stortingsmelding nr. 6. «**Tett på- tidlig innsats i og inkluderende læringsmiljø i barnehage, skole og sfo**».

## Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007), «... Og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring»

Tidlig innsats som utdanningspolitisk strategi ble, ifølge Vik (2018, s. 144) presentert gjennom flere politiske styringsdokumenter i begynnelsen av 2000 tallet og lansert gjennom blant annet stortingsmelding nr. 16.

Gjennom stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) «...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslanglæring» blir tidlig innsats satt som mål for arbeidet i alle barnehager, samtidig som meldingen legger vekt på at det er behov for en sosial utjevning. Denne utjevningen innebærer at det skal være like muligheter for alle barn til å lykkes i utdanningssystemet, uansett familiebakgrunn eller andre utfordringer. (s.7). Det skrives videre at en av barnehagens største samfunnsoppgaver er å ha en viktig forebyggende funksjon (s.70). Meldingen legger også vekt på at kompetente ansatte er med på å gi god kvalitet. Et godt kvalifisert personale er viktig for barnehagen (s. 25).

Groven & Rostad (2022, s. 35) hevder at i stortingsmelding nr. 16, blir tidlig innsats forstått aldersuavhengig. Dette innebærer at tidlig innsats kan igangsettes på flere ulike nivå innenfor utdanningssystemet, og begrunnes både ut ifra enkeltindividers utvikling, men også ut ifra muligheter for læring og mestring som ett tiltak for å utjevne forskjeller i samfunnet. Dette kan forstås som en felles utviklingslinje som både omfatter spesialpedagogisk hjelp og tidlig innsats. Andresen (2017, s. 122-123) viser også til Stortingsmelding nr. 16 og legger vekt på at dagens samfunn er i behov for at barn utvikler spesielle kunnskaper. Hun hevder at denne forståelsen av tidlig innsats har med seg en skoleforberedende funksjon. Hun mener også, at dette kan være med på å endre barnehagens innhold fra et inkluderende perspektiv til et effektiviserende perspektiv som igjen vil vektlegge skoleforberedende aktiviteter framfor lek, omsorg og inkludering. Barnehagen blir dermed en del av kunnskapssamfunnet og barn blir sett i ett nytteperspektiv. Dette synet på barn skyves lengre og lengre ned i alder (Andresen, 2017, s. 122-123).

## Stortingsmelding nr. 41 (2008-2009), Kvalitet i barnehagen.

Gjennom stortingsmelding nr. 41 (2008-2009), «Kvalitet i barnehagen», uttrykker regjeringen et ønske om å styrke barnehagens kvalitet og arbeide med barnehagen som læringsarena. I meldingen legges det vekt på at tidlig innsats er ett godt pedagogisk tilbud fra barna er små og at problemer kan og bør forebygges. I den forbindelse blir barnehagen definert som er et godt

sted å begynne med å arbeide forebyggende og med tidlig innsats. Det står videre at tidlig og god hjelp bør gis til barn som er i behov for ekstra oppfølging, da tidlig hjelp og støtte kan bidra til å forebygge og å redusere vansker senere i livet. Det legges i meldingen også vekt på at en barnehage med god kvalitet kan være med på å utjevne forskjeller. I meldingen vises det også til forebyggende arbeid som særlig lønnsomt og dermed kan det være med på å gi større avkastning for individet, men også for samfunnet generelt. Betydningen av å ivareta det kulturelle mangfoldet som befinner seg i barnehagen skisseres også som en viktig oppgave (s. 93). Videre legges det vekt på at barn som er i behov for spesialpedagogisk hjelp må oppdages så tidlig som mulig (s. 98).

Pettersvold & Østrem (2012, s. 16-18) påpeker at Stortingsmelding nr. 41 kan ses på som ett vendepunkt i barnehagens historie og at det gjennom meldingen legges vekt på mer styring fra regjeringen sin side i forhold til kvalitet i barnehagene. Det tolkes også som at man i større grad ser på barns utvikling og læring som barnehagens kvalitets indikatorer. Lyngseth & Mørland (2022, s. 21-22) henviser også til stortingsmelding nr. 41 og mener meldingen legger vekt på at en god barnehage med god kvalitet legger et godt fundament for en god barndom med god utvikling.

### **Stortingsmelding nr. 21(2016-2017), «Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen».**

I Stortingsmelding nr 21 (2016-2017), vises det til at det er for store kvalitetsforskjeller mellom de ulike barnehagene. I meldingen beskrives tidlig innsats som prinsipp for å begrense eller hindre at vansker utvikler seg og blir større når barn blir eldre. Dersom man ikke setter inn tiltak mens barns er små kan det føre til at problemene de har blir større. Dette kan igjen føre til at de ikke mestrer hverdagen, de mister motivasjon og på ett tidspunkt kanskje droppe ut av skolen. Videre legger meldingen vekt på at god kvalitet i det ordinære barnehagetilbudet kan være med på å redusere omfanget av spesialpedagogisk hjelp. En viktig forutsetning for tidlig innsats er et godt kompetent personale og at institusjonene benytter de ressursene som foreligger godt. Meldingen vektlegger også betydningen av at god kompetanse hos lærerne igjen kan ha betydning for god kvalitet i barnehagen og skolen (s.42-44). Barn som mottar spesialpedagogisk hjelp, skal inkluderes i det ordinære barnehagetilbudet (s.13). Stortingsmelding nr. 21 beskriver relasjonen mellom barn og voksne som det som teller aller mest og gjennom refleksjoner i personalgruppen kan barnehagen utvikle sin relasjons kompetanse. Det relasjonelle perspektivet i forhold til læring blir også vektlagt (s. 46).

## Stortingsmelding nr. 6 (2019-2020), «Tett på – tidlig innsats og inkluderende læringsmiljø i barnehage, skole og sfo».

I stortingsmeldingen nr. 6(2019-2020) «*Tett på – tidlig innsats og inkluderende læringsmiljø i barnehage, skole og sfo*» blir tidlig innsats beskrevet som ett godt pedagogisk tilbud fra tidlig småbarnsalder. Bakgrunnen for dette er æv at grunnlaget for læring og utvikling blir lagt de første årene av barns liv. Tidlig innsats og inkluderende læringsmiljøer er avgjørende for at alle barn skal ha lik mulighet til utvikling og læring og for at alle barn skal kunne nå sine drømmer og ambisjoner, slik at de opplever mestring. Barnehagen skal møte barn på en slik måte at de kan tenne gnisten i dem, ved å gi dem utfordringer som baserer seg på barnets forutsetninger. Meldingen hevder at barn som får hjelp for sent utvikler seg senere og noe som igjen fører til at de lærer mindre (s. 7). Stortingsmelding nr. 6 legger stor vekt på betydningen av forebygging og at forebyggende tiltak må settes i gang så fort utfordringer identifiseres. Videre må barnehagen sørge for at barn får rask hjelp slik at vanskene ikke får lov til å utvikle seg og bli større vansker. Stortingsmeldingen kommer også inn på at det er store kvalitetsforskjeller mellom barnehagene, men legger til at kvaliteten på det ordinære miljøet er av stor betydning slik at barn utvikler seg og lærer bedre. Meldingen legger vekt på god barnehagekvalitet er et overordnet mål. En barnehage med god kvalitet kan bidra til mindre behov for individuelle tilrettelegginger i form av spesialpedagogisk hjelp (s. 9-11).

Det forebyggende perspektivet i stortingsmelding nr. 6 blir forklart ut ifra tiltak, støtte og hjelp som igangsettes så fort som utfordringer identifiseres, og den legger vekt på god barnehagekvalitet som et forebyggende perspektiv. Det blir også framhevet at gode barnehager fremmer trivsel og læring (s. 27). Det skisseres i meldingen at det er viktig at barn opplever gode relasjoner og trygg tilknytning til de voksne som arbeider i barnehagen (s.64). Stortingsmeldingen viser til at andelen spesialpedagogisk hjelp har økt jevnt de siste årene (s. 45). Videre står at det spesialpedagogisk hjelp er ment som ett sikkerhetsnett for barn som ikke får ett tilfredsstillende utbytte av det ordinære tilbudet (s. 51).

Scanning (2020) setter et kritisk blick på Stortingsmelding nr. 6 og mener at meldingen setter søkelys på en tilnærming som fremmer ekskludering heller enn inkludering. Han skriver at stortingsmeldingen har ett syn på tidlig innsats som bidrar til en forståelse av barn som mindre kompetente dersom de ikke mestrer kompetansemålene i tilstrekkelig grad. Han mener at meldingen tar for seg en praksis og ett et syn på barn som kamuflerer barns ulike



kompetanser. De barna som ikke har god nok måloppnåelse risikerer, ifølge, Scanning, å ikke få delta i fellesskapet og vil dermed bli «utsatt» for tidlig innsats (Scanning, 2020).

## Forebygging

Groven & Rostad (2022, s. 35 – 37) skriver at i statlige styringsdokumenter som omhandler utdanningsfeltet så benyttes tidlig innsats og forebygging side om side og om hverandre, og det kommer ikke fram noen åpenbare skiller mellom disse to begrepene. Befring (2012, s. 22) skriver at forebyggende arbeid innebærer å styrke barn og unges oppvekstvilkår ved å gi best mulig rom for at de positive utviklingskreftene skal tre i kraft hos hvert enkelt individ. Barns utvikling drives av to komplementerekrefter; de biologiske-genetiske ressurser og utviklingsimpulser i oppvekst eller læringsmiljøet. I dette ligger det en forståelse av miljøets avgjørende betydning for utvikling av sosial atferd, språk og holdninger.

Forebyggingsbegrepet deles i nyere forskning opp i ulike metoder som *universell, selektiv- og indisert forebygging*. Universell forebygging kan forstås som forebyggende innsats rettet mot hele barnegruppen i barnehagen. Dette kan være ulike programmer som kan være med på å forhindre mobbing eller skape gode relasjoner og vennskap. Selektiv forebygging forklares som forebyggende innsats som settes i gang på bakgrunn av en gruppe som er i forhøyet risiko for å utvikle vansker. Indisert forebygging er tiltak som settes inn mot en gruppe som har høy risiko for å utvikle problemer eller som allerede har utviklet vansker. Tidlig innsats kan settes i gang på alle disse tre nivåene (Barne-, og likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013, s. 2-3).

Tidlig innsats i et forebyggende perspektiv innebærer å igangsette relevante tiltak tidlig i barns liv. I dette ligger det å forsøke å komme i forkjøpet av en uheldig utvikling. Den andre delen av forebyggende tidlig innsats innebærer å sette inn forebyggende tiltak før vanskene utvikler seg og blir større. I dette ligger det å sette inn tiltak tidlig i et problemstadium for å bremse eller å reversere den uheldige utviklingen (Befring, 2019, s. 179-180).

Befring (2012, s. 34) legger vekt på at en nøkkelfaktor i forebyggende arbeid med tidlig innsats i barnehagen vil være *personalets «evne til å oppmuntre, støtte og strukturere og å bry seg om»* (s. 34)

## Kvalitet

Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging, skriver i sin rapport at det er for store kvalitetsforskjeller i barnehager i dag. I dette ligger det en tanke om at barnehager med høy kvalitet kan virke forebyggende i seg selv. Forskningsgruppen legger også vekt på at barnehagen har en unik mulighet til å forebygge og oppdage utfordringer for så å igangsette tiltak. Nordahl mfl. (2018) viser til at gjennom forskning kan det identifiseres to dimensjoner innenfor kvalitet. Den ene er strukturell kvalitet som er kvalitet som kan observeres og kvantifiseres. Dette kan for eksempel være antall voksne/pedagoger i forhold til antall barn, stabilitet i forhold til sykdom på avdelingen/barnehagen, utdanningsnivå (pedagogtetthet) og økonomiske forutsetninger. Det andre er prosesskvalitet. Denne kvaliteten er vanskeligere å måle da den tar utgangspunkt i prosesser der barnet selv inngår, og det tar gjerne utgangspunkt i det pedagogiske innholdet. Nordahl mfl. viser til internasjonal forskning av prosesskvalitet der de finner grunnlag for at god relasjon mellom voksne og barn er av stor betydning når det kommer til barns trivsel og utvikling i barnehagen (Nordahl mfl., 2018, s. 68-69).

Bae (2024, s. 27) skriver at prosesskvalitet er det som skjer i samhandling med andre mennesker. I dette kan det ligge aktiviteter og kvaliteten i relasjoner. Hun skriver at strukturell kvalitet er det som beskriver rammebetingelsene i barnehagen. Dette er rammebetingelser som lovmessige rammer i forhold til det fysiske miljøet, antall barn og voksen. Hun legger til at strukturelle kvaliteter i seg selv ikke kan gi noen garanti for god kvalitet, men kan være med på å skape gode betingelser for god prosesskvalitet.

Bae (2024, s. 28-29) hevder videre at måling av kvalitet i barnehagen i dag tar utgangspunkt i for svake bestemmelser. Dette kan igjen føre til at aktuelle instanser utenfor barnehagen selger seg inn med ulikt materiell som reklamerer med økt kvalitet i barnehagen. Pettersvold & Østrem (2012, s. 165) skriver at utvikling av kvalitet i barnehagen kan knyttes til strukturer, prosesser, relasjoner og resultater. Dette kan bety at kvalitet innebærer å realisere barnehagens formål og samfunnsmandat, samt å ta vare på barnehagens egenart. Det vil si at når formålet og mandatet til barnehagen er realisert så kan vi snakke om kvalitet.

## Relasjon og relasjonskompetanse.

God relasjon handler om og forutsetter at du skal møte den andre som et selvstendig og handlende individ, hvor du viser vedkommende respekt for dens integritet og rett til selvbestemmelse (Røkenes & Hansen, 2002, s. 11). Personalet i barnehagen er en viktig og vesentlig ressurs når man skal arbeide forebyggende og kvaliteten på relasjonene er en sentral del av dette arbeidet. Å skape gode relasjoner er både krevende og viktig, og det kan være utfordrende å skape balanse mellom grenser og forventninger til barna (Roland, 2021, s. 12). Personlige handlingsmønstre og væremåte vil ha betydning for hvordan andre handler når man er sammen. Det å skape gode relasjoner kan være et forebyggende tiltak. † Barn har behov for å bli sett og anerkjent gjennom ros, støtte, oppmuntring og positive tilbakemeldinger i hverdagen. For å få dette til må voksne bygge tillit og vise barn at de blir verdsatt for den de er. Gjennom gode relasjoner vil også den voksne komme i posisjon til å lettere ha forventninger til barn (Nordahl, Sørlie, Manager & Tveit, 2005, s. 211). Det å utvikle gode relasjoner handler om fysisk nærhet, deltakelse i felles aktiviteter, stimulering til jevnalderaktivitet, gjensidige positive handlinger og småprat (Roland, 2021, s. 32).

Drugli (2012, s. 16) vektlegger mennesker psykologiske behov for å være knyttet til andre mennesker og hvordan det er den voksne som må ta ansvar i relasjonen. Hun legger videre vekt på at både små og større faktorer som finnes i miljøet igjen kan ha betydning for barnets fungering og viser til hvordan voksne, barn og miljøet rundt gjensidig påvirker hverandre.

Roland (2021, s. 38) viser til den autoritative voksne som forstås som en voksen som setter grenser og krav som bærer preg av varme og anerkjennelse. Målet med å være en autoritativ voksen er ifølge Roland er å hjelpe, støtte og veilede barn til å ta gode valg for seg selv i framtiden. Han kommer også inn på at dersom barnet liker og har tillitt til den voksne som grensesetter så er det lettere for barnet å godta grensene. Å sette grenser handler i størst mulig grad om å hjelpe og veilede barnet til å ta de gode valgene slik at de senere kan mestre tilpasningen i det sosiale samspillet. Slik grensesetting har alltid et empatisk utgangspunkt.

Drugli (2012, s. 51-52) legger vekt på tillitsbegrepet i relasjonen og forklarer at tillit gjør man seg fortjent til gjennom at barn opplever at den voksne har gode hensikter i relasjonen. Omdal (2017) skriver at en autoritativ voksen mestrer å balansere relasjonen til barna ved å bygge et samspill som bærer preg av høy kvalitet parallelt med et læringsmiljø som har en forutsigbar struktur med normer, regler og forventninger som er tydelig kommunisert. Roland (2021, s.

21) skriver at når en barnehagelærer leder en gruppe barn så er det viktig at barnehage læreren mestrer å balansere dynamikken mellom relasjon og krav.

Haugen (2019) viser til menneskers personlige kompetanse. Det omhandler de egenskaper, karaktertrekk, kvaliteter, verdier, holdninger og ferdigheter som kjennetegner et menneske og mer eller mindre bevisst blir benyttet i møte med den andre. viktige komponenter i møte med barn og foreldre er personlig egnethet, utstråling og empati (Haugen, 2019, s. 23).

## Barnehagen i endring

I 2006 ble ansvaret for barnehagen flyttet til kunnskapsdepartementet. Dette ble sett på som positivt ute i barnehagefeltet da det var stor tiltro til at dette kunne bidra til at barnehagen fikk den samme politiske oppmerksomheten som skolen. Det ble også sett på som positivt i forhold til at barnehagen i større grad skulle anerkjennes som læringsarena. Det man ikke kunne forutse var at barnehagens læringssyn skulle komme under press (Pettersvold & Østrem, 2012, s. 163).

Arnesen (2017, s. 69-70) legger vekt på hvordan barnehagen har gått igjennom radikale endringer på bare noen få år. Som nevnt ovenfor legger hun også vekt på at ansvaret for barnehagen er flyttet til utdanningssektoren og hvordan dette har medvirket til at barnehagen har fått ett større fokus på læring. Barnehagen er i større grad blitt politisk og institusjonalisert, og den har også fått en sterkere strategisk betydning. Den ses i større grad som et sosialpolitisk velferdstiltak, men også som et middel for samfunnsøkonomisk vekst. Samtidig er det stor enighet om at barnehagens egenart bør bevares. I Norge er det nå nesten full barnehagedekning og i forhold til det blir barnehagen sett på som en institusjon der det forebyggende og det samfunnsøkonomiske perspektivet ligger sterkt. Dette perspektivet styrkes på grunnlag av økt press på barnehagen som læringsarena, igangsetting av tidlig innsats, økt kartlegging og økt diagnostisering som grunnlag for å få hjelp. Med dette skapes det spenninger mellom fellesskap og individualisering og mellom inkludering og ekskludering.

Bae (2007) mener at parallelt med at barnehagens rolle har endret seg de siste årene så har også synet på barn og oppdragelse blitt endret (Bae, 2007, s. 2). Barne synet som råder i samfunnet har betydning for hvilken mening man legger i begrepet normalitet (Strømme, 2023, s. 35). Bae (2007) skriver at utviklingen viser at man har hatt en forskyvning i forståelsen fra å betrakte barnet som «human beings» til å betrakte barnet som «human becomings»- Begrepet «human becomings» omhandler at man ser på barn som et objekt som

skal formes til å bli et fullstendige mennesker. Å se på barn som «human beings» er å betrakte barn som subjekt med egne tanker, følelser og meninger. Å se på barn som subjekt og selvstendige mennesker og med respekt for deres egne opplevelser mener Bae (2007) er meget viktig for å styrke barns selvfølelse. med egen mening og fri vilje. Barn må møtes som medmennesker og ikke ut ifra et mangelperspektiv med søkelys på det som de en gang skal bli (Bae, 2007)

Dette barnesynet tar utgangspunkt i et helhetssyn på barnet, som innebærer at barns utvikling blir sett på i et dynamisk samspill mellom individuelle og mentale forutsetninger og det miljøet de vokser opp i. Samspill med andre mennesker er dermed avgjørende for barns utvikling og læring. Barnehagen skal gi barn et riktig, variert og utfordrende læringsmiljø uavhengig av alder, kjønn, funksjonsnivå og sosial og kulturell bakgrunn. Tilbudet i barnehagen må dermed tilpasses de barna som går der og personalet skal møte hvert enkelt barn med respekt og aksept (Kunnskapsdepartementet, 2017).

## Anglo-amerikansk og tysk kontinental pedagogikktradisjon

Biesta (2013, s. 172) viser til to ulike pedagogiske tradisjoner: den anglo-amerikanske og den tysk-kontinentale, som kan regnes som to helt ulike forklaringsmodeller for pedagogisk utvikling. Han setter disse modellene opp mot hverandre for vise at målet med pedagogisk virksomhet formuleres og forstås ulikt ut ifra hvilken tradisjon man retter seg etter. Disse to pedagogiske retningene kan ses på som ulike ideal for å forstå hvordan pedagogikken har utviklet seg de siste årene. Han skriver at pedagogiske systemer har sterkt tilknytning til nasjonale historier og tradisjoner og han mener at internasjonale forskere på har mye å dele med hverandre. Med dette bakteppet mener han at pedagogisk forskning er med på å forbedre internasjonaliseringen av pedagogikk og det kan igjen være nyttig for pedagogisk praksis. I forhold til denne tankegangen mener Biesta (2013) at det ikke er overaskende at pedagogisk praksis har blitt mer og mer institusjonalisert.

Biesta (2013) mener at forskjellen mellom disse to pedagogiske retningene ligger i selve forståelsen av begrepet pedagogikk og det faktum at alle ord ikke bare kan oversettes. Han forklarer at forskjellen mellom disse to retningene er at den «anglo-amerikanske» tilnærmingen kan karakteriseres som objektiv på bakgrunn av at den blir sett sammen med begrepet «education». Mens det som karakteriserer «pædagogikk» i den tysk kontinentale retningen er knyttet til en bestemt interesse for barnet selvbestemmelse. Selve begrepet

pedagogikk benyttes hverken som fagbetegnelse eller som forskningsfelt i den anglo-amerikanske tradisjonen. Der det i den engelskspråklige verden bare benyttes ett ord rundt begrepet pedagogikk, altså «education» så finnes det i det tyske språket flere ord og begreper som dekker ulike områder rundt faget pedagogikk. Norske ord og begreper som pedagogikk, danning og didaktikk har sin opprinnelse i den tysk- kontinentale tradisjonen (Biesta, 2013, s. 174).

Vik (2015, s. 148-149) skriver at den anglo-amerikanske og den tysk-kontinentale pedagogikk tradisjonen skiller seg fra hverandre både i identitet og i målsetning. Den anglo-amerikanske retningen som er sammensatt fra flere ulike fagfelt som sosiologi, filosofi, historie og psykologi har ført til en utdanningsteori som har som mål å drive opplæring som er best og billigst, for å støtte og hjelpe barnet til å bli i stand til å nå mål som er satt av institusjonen selv. Utdanning i dette perspektivet blir å utdanne og skape nyttige samfunnsborgere. I den kontinentale pedagogikktradisjonen er pedagogikk knyttet til spørsmål omkring det å være menneske, der opplæringens oppgave og målsetning omhandler å legge til rette for læring gjennom opplæring og oppdragelse.

Vik (2014, s. 5) mener at den tysk kontinentale pedagogikktradisjonen er den som ligger nærmest den norske barnehagepedagogikken. I denne sammenhengen framheves barnet som subjekt og kvaliteten på relasjonen betraktes som pedagogisk praksis og teori. Den kontinentale pedagogikk tradisjonen er den som ligger nærmest den norske pedagogiske tradisjonen og som dominerer i styringsdokumenter.

## Forskning på tidlig innsats

Stine Vik (2018, s. 143-144) hevder at begrepet tidlig innsats er noe de fleste kan stille seg bak, men de færreste vet egentlig hva som ligger i begrepet. Hun viser til ulik forskning der hun mener at begrepet blir uklart beskrevet og lite konkretisert i offentlige dokumenter fra regjering og storting. I sin doktoravhandling presenterer Vik (2015) tre ulike innfallsvinkler for å skape en dypere forståelse av tidlig innsats: en sosialfaglig, en spesialpedagogisk og en allmennpedagogisk innfallsvinkel. Den sosialfaglige innfallsvinkelen dreier seg om sosial utjevning, og har ett tydelig samfunnsperspektiv og ser på individets muligheter for ett godt liv ut ifra personens deltakelse i samfunnet. Den spesialpedagogiske tilnærmingen omhandler tiltak som igangsettes omkring enkeltbarn for å spesifikt arbeide med ulike vansker som

barnet har. I dette perspektivet, sier Vik (2015) at verktøy innenfor kartlegging blir vurdert som nødvendige. Hun hevder at i forhold til dette perspektivet er prinsippet om tidlig innsats og prinsippet om inkludering på kollisjonskurs. Det spesialpedagogiske perspektivet bærer med seg en individualistisk forståelse som forklarer ut ifra individets mangler mens et inkluderingsperspektiv omhandler at institusjonen må endre seg i lys av mangfoldet. Den allmennpedagogiske tilnærmingen rettes mot alle barn innenfor det ordinære tilbudet i barnehagen. Vik mener at det er den allmennpedagogiske tilnærmingen til begrepet som er mest dominerende når det kommer til tidlig innsats i Norge. Ved den allmennpedagogiske strategien skal tidlig innsats gjennomføres av grunnpersonalet i barnehagen. Den allmennpedagogiske strategien forstås også som allmennforebyggende der målet er å identifisere vansker hos barn på ett tidlig tidspunkt slik at riktige tiltak kan igangsettes på et tidlig tidspunkt (Vik, 2015, s. 27-29). Allmennforebyggende tiltak kan for eksempel være at barnehagen legger vekt på ett godt språkmiljø og/eller å vektlegge god sosial kompetanse hos barna (Groven & Rostad, 2022, s. 35).

Vik (2014, s. 2) viser til ulike programmer som blir laget med formål å ivareta tidlig innsats i barnehagen. Hun hevder at ved å ta i bruk disse programmene har barnehagene, fra å være et viktig sosialpolitisk tiltak der barns medvirkning og inkludering har hatt fokus til å bli en institusjon der målet er samfunnsøkonomisk vekst med økende læringskrav og kontroll fra regjeringen.

Vik (2014, s. 7-8) hevder videre at kunnskapsgrunnet i barnehagen har gått fra en pedagogikk som tar utgangspunkt i forholdet mellom barnet og den voksne til en pedagogikk der læring og utdanning blir det viktigste. Hun stiller spørsmål om tidlig innsats i de politiske styringsdokumentene har motstridende syn på den norske barnehagetradisjonen.

Nilsen (2016, s. 3) skriver i sin doktoravhandling, "In-between discourses: Early intervention and diversity in the Norwegian kindergarten sector", at tidlig innsats kan ses fra et utviklingsperspektiv der det legges vekt på hvordan tidlige erfaringer i tidlig barndom bidrar til hjernes utvikling. Hun viser også til et sosioøkonomisk perspektiv som setter søkelys på den samfunnsmessige kostnadseffektiviteten som kan oppnås i samfunnet ved at man fokuserer på tidlig læring og utvikling. Nilsen hevder at et vesentlig mål ved tidlig innsats er å bidra til sosial utjevning og å gi alle barn like muligheter uavhengig av deres sosioøkonomiske, kulturelle eller etniske bakgrunn.

Vik (2015, s. 26) skriver at tidlig innsats i lys av et vidt normalitets begrep ofte kan være utfordrende fordi grensene rundt normalitet ofte kan bli uklare. Samtidig som ett vidt normalitetsbegrep kan føre til at barn ikke får den hjelpen de er i behov for.

## Forskning på normalitet

Franck (2014) har i sin doktoravhandling ”*Constructions of children in-between normality and deviance in Norwegian day-care centres*”, forsket på normalitet, og hun er kritisk til hvordan begrepet normalitet benyttes i barnehagesammenheng. Hun mener normalitet benyttes for å plassere barn innenfor og utenfor en ramme. Hun hevder at barn i barnehagen faller mellom kategoriene normalitet og avvik, og mener at barns behov for ekstra støtte konstrueres gjennom vurderinger, standarder og forventninger om hva som bør forventes som normalt eller avvikende gjennom aldersadekvat tenkning og måling (Franck, 2014, s. 91-92). Franck (2022, s. 175) mener at normalitet kan ikke ses på som, en statisk størrelse. Samfunnet endrer seg og i tråd med endringene, endrer også synet seg på hva som er normalt og ikke (Franck, 2022, s. 175). Andre elementer i Franck (2014) sin doktoravhandling omhandler hvordan personalet i barnehagen beskriver og uttrykker bekymring for enkeltindividers behov for spesialpedagogisk hjelp eller personalets behov for støtte og når barns atferd ikke passer personalets forventninger. Hun mener at personalet i barnehagen plasserer barn i behov for spesialpedagogisk hjelp i lys av deres forventninger til hva barn skal kunne.

Strømme (2019) har i sin doktoravhandling forsket på normalitetsperspektivet i barnehagen sett i lys av personalets og barns forventninger til å være normal. Denne nylige forskningen av normalitetsbegrepet viser at begrepet ofte beskrives som lite reflektert og at normalitet og avvik blir tatt for gitt på bakgrunn av ansattes forventninger til hva som er normalt. Strømme (2019) hevder at likhet etterstrebes mer enn forskjellighet og at dette igjen fører til at mangfoldet innsnevres, noe som igjen skaper konsekvenser ved at barn plasseres utenfor normalen (Strømme, 2019, s. 301-302).



## Perspektiver på tidlig innsats og normalisering av barn

En av kritikkene mot begrepet tidlig innsats mener Seland (2020) er at det fører til en dominerende bekymringsdiskurs der man har en grunnleggende tanke om at alle barn står i fare for å utvikle problematferd og utenforskap. Dette kan igjen føre til en forståelse av at det som skjer, skjer av en årsak og kan bidra til et negativt syn på barnet. Barnet blir problemet, og dette kan igjen føre til at forståelsen omkring normalitet og mangfold snevres inn og at strukturelle og samfunnsmessige faktorer ikke blir tatt tak i (Seland, 2020, s. 41).

Pettersvold & Østrem (2012, s 20) skriver at tidlig innsats og forebyggende arbeid i barnehagen handler om jakten på «det normale barnet». De skriver videre at dokumentasjon og kartlegging i barnehagen er med på å true folkehelsen ved at normale barn sykeliggjøres. Jakten på det normale barnet er et «voksendefinert», barn som skal passe inn i det politiske prestisjeprosjektet. Dermed omhandler tidlig og forebyggende innsats om å identifisere avvikene og sette inn målrettede tiltak så tidlig som mulig, slik at flest mulig barn passer inn i standarden. Pettersvold & Østrem (2019, s. 17) skriver videre at tidlig innsats er et viktig begrep for å fange opp og forebygge at barn utvikler større vansker, men stiller spørsmål om tidlig innsats fører til ett for stort fokus på å normalisere barn. De hevder at barn med utfordringer er på vei mot å bli det normale. Dersom de ikke har ulike typer vansker så kan de få det. Det omhandler at helt vanlige sider ved barns utvikling blir beskrevet som avvikende fra det normale. Dette kaller de en bekymringsindustri (Pettersvold & Østrem, 2019, s. 17).

Videre er det viktig å merke seg at barn som er i behov for støtte i barnehagen utløser noen ekstra ressurser til barnehagen og dersom barnet har god utvikling så kan disse ressursene forsvinne. Dette er et dilemma. Det er viktig med økte ressurser når barnet har behov for det men dersom ressursituasjonen i barnehagen er så prekær at barnehagen må konstruere diagnoser og spesielle behov, for å få en forsvarlig bemanning, er dette et problem (Pettersvold & Østrem, 2019, s. 17).

I forhold til prinsippet om tidlig innsats kan et stort normalitetsperspektiv også bli en utfordring. Dette på bakgrunn av at grensene for hva som er unormalt kan betraktes som uklare. Et for vidt normalitetsbegrep kan føre til at barn som er i behov for støtte og hjelp i sin utvikling ender opp med å ikke få det (Nilsen, 2015, s. 26).

Normalitet og hva som anses som normalt kan ikke ses på som en nøytral observasjon av virkeligheten. Man kan heller si at det handler om en form for vurdering og evaluering av virkeligheten rundt oss. Hva vi forstår som normalt, henger tett sammen med hva vi ser på

som ønskelig, akseptabelt og gjennomsnittlig. Normalitet kan derfor sies å ha sammenheng med samfunnets utforming (Grue, i Franck s. 174).

Normalitet kan sies å være etablert og opprettholdt gjennom samfunnets lover, regler og normer som styrer menneskers atferd. Begrepet blir også opprettholdt og sett på i form av hva som er normalt i forhold til menneskers utseende, høyde, vekt osv (Grue, 2016, s. 9-10).

Forventninger om at barnehage ansatte skal arbeide systematisk med tidlig innsats kan ha innvirkning på hvilket blikk, man ser med og hva man tolker som vansker hos barna. Videre er det av betydning hva barnehagelærerne velger å gjøre med det de ser og hvilke rom for ulikhet som vektlegges. Med dette blikket kan hva vi legger i begrepet tidlig innsats ha betydning for hvor vi setter grensene for normalitet og romslighet i møte med barns ulikhet (Strømme, 2023, s. 32-33).

## Spesialpedagogisk hjelp

I barnehageloven, §31, andre ledd beskrives formålet med spesialpedagogisk hjelp: barn skal få tidlig hjelp og støtte i forhold til språklig, sosial eller motorisk utvikling (Barnehageloven, 2005, § 31-2). Noen barn i barnehagen har så store behov at hjelp og støtte ikke kan ivaretas innenfor det ordinære barnehagemiljøet. Personalet i barnehagen skal da i samarbeid med foreldre søke PPT om støtte. På samme tid skal det ordinære personalet i barnehagen sørge for at barnet blir inkludert i barnehagen og i det allmennpedagogiske miljøet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 40).

Nordahl mfl. (2018, s. 63) viser til forskning som er gjort omkring hvilke vansker som i hovedsak gjør seg gjeldende i forhold til barnehagebarn og spesialpedagogisk hjelp. Han beskriver at barn med ulike språk- og kommunikasjonsvansker, innenfor dette kommer også barn med andre morsmål, utgjør den største delen av barna som mottar hjelp. Etter dette så er det som oftest atferd og psykososiale vansker som utløser spesialpedagogisk hjelp (Nordahl et al, 2018, s. 63).

Internasjonalt oppfattes begrepet inkludering som et spesialpedagogisk begrep hvor ansvaret for inkludering ligger i den spesialpedagogiske hjelpen. Dette kan føre med seg en konsekvens at allmennpedagogikken frasier seg ansvaret for inkluderingen. Med denne forståelsen av spesialpedagogikk kan man tenke at individer med behov for ekstra oppfølging og støtte skal inkluderes i det ordinære tilbudet, men med ekstra støtte (Nordal mfl., 2018, s.

27). Nordahl (2018 mfl. s. 37) legger videre vekt på at forståelsen av at barn med behov for spesialpedagogisk hjelp og tiltak kan ses på som barn i vansker heller enn barn med vansker.

Groven & Rostad (2017, s. 23) sier at det i mange tilfeller kan være vanskelig å gjøre vurderinger på når det er behov for å søke om spesialpedagogisk hjelp. Men barnehageansatte oppfordres til å være bevisst omkring faglige og etiske sider ved «en vente og se holdning» kontra det å gripe tidlig inn. Samtidig kan det ~~en~~ å gi for stor oppmerksomhet mot vansker ~~kan~~ føre til stigmatisering og unødvendig bekymring slik at det kan være nødvendig å gi barnet litt tid før barnehagen henviser. Det legges vekt på betydningen av å igangsette tiltak innenfor det ordinære barnehagemiljøet.

Innenfor perspektivet om spesialpedagogisk hjelp viser Nordahl et al (2018, s. 217-218) til individ perspektivet. Individ perspektivet anvendes på barn som har utfordringer i barnehagen. Det kategoriske perspektivet er sterkt individ sentret og knyttet til barns forutsetninger for læring med fokus på de vanskene eller skadene barnet kan ha. Denne forståelsen innehar en tanke om at barnets utfordringer ikke kan ivaretas innenfor det ordinære tilbudet. Det ligger en tanke om at barnet er i behov for omfattende, tilpassede og målrettede tiltak.

Befring (2019, s. 180) påpeker at det er en stor normalvariasjon blant barn og en utfordringer kan ha forbigående karakter. Han hevder at det er behov for varsomhet i vurderinger av risikosignaler og feilutvikling slik at man ikke bidrar til stigmatisering og for å forhindre at barn blir «hengende fast» i et problemfokus.

Hausstätter (2021, s. 49) mener at prinsippet om tidlig innsats som strategi for å hjelpe utsatte barn og barn med funksjonsnedsettelse har økt de siste årene. Han viser til at økt vektlegging dette har sammenheng med samfunnets økte oppmerksomhet mot tidlig innsats og evalueringer av barns ferdigheter allerede i barnehagen.

Når man ser med forebyggende briller på helt normale barn kan det tenkes at de barna som virkelig trenger hjelp forsvinner i mengden. Videre kan det se ut som om omfanget av spesialpedagogisk hjelp øker og barnehagene er i større behov for spesialpedagogisk kompetanse. Faren med å ansette flere personer med dette blikket er at det da vil være enda flere personer som ser etter barn med et spesialpedagogisk blikk (Pettersvold & Østrem, 2019, s. 18-19).

I politiske føringer og kommunale planer kommer det fram ulike aktører som befinner seg utenfor barnehagen, som også setter sitt preg på barnehagens pedagogikk. Dette i form av ulike kartleggingsverktøy og skjemaer som skal definere hvor barnet befinner seg utviklingsmessig. Disse verktøyene har ikke fokus på barnehagelærers refleksjoner, ytringer og synspunkter som blir definert ut ifra et faglig perspektiv, men er standardløsninger fra et kommersielt marked som skal fortelle hvor barnet er i forhold til utvikling og hvilke tiltak som er de beste for barnet. På denne måten blir barnehagens metodefrihet ignorert, og bestemte kartleggings skjemaer skal benyttes på alle barn. På denne måten svekkes barnehagelærernes profesjonalitet ved at eksterne aktører tar over driften framfor barnehagelærernes fagkunnskap og profesjonelle skjønn (Pettersvold & Østrem, 2019, s. 49).

### *Inkludering*

Inkludering er et overordnet mål i Norge så vel som i globale sammenhenger. Intensjonen med inkludering er å gi alle mennesker like muligheter for samfunnsdeltakelse. I barnehagesammenheng så vil dette bety at barnehagetilbudet tilpasses mangfoldet av barn som til enhver tid er i barnehagen. gjennom individuelt tilpassede ordninger og fleksible løsninger. Sett i lys av begrepet tidlig innsats kan dette bety at personalet i barnehagen jobber ut fra en intensjon om tidlig innsats, noe som igjen betyr at det enkelte barn opplever seg som likestilt med gruppa. Målet om inkludering forutsetter likeverd, og likeverd vil blant annet innbefatte retten til å være en del av et fellesskap. Inkludering må dermed ses i sammenheng med deltagelse, likeverd og mangfold, livskvalitet og tilhørighet (Lyngseth & Mørland, 2020, s. 25).

I Rammeplanen for barnehagen står inkluderingsbegrepet beskrevet som deltagelse i sosiale sammenhenger der det pedagogiske tilbudet legger til rette for at alle barn kan delta ut ifra sine individuelle ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 22).

Inkludering omhandler at alle barn skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet, der de føler seg trygge, erfarer at de er betydningsfulle og at de kan medvirke på det tilbudet de får. I dette ligger det en grunnleggende holdning til at barn har ulik bakgrunn, de har ulike interesser, erfaringer og forutsetninger og de utvikler seg i ulikt tempo (Meld. St. 6, 2019-2020, s. 11).

## Utviklingspsykologisk teori.

Psykologi som fagområde har hatt stor innflytelse på pedagogikk og synet på barn og barndom. Psykologi har lang tradisjon i norsk barnehage kontekst og var ett eget fag allerede i oppstarten av barnehagelærerutdanningen så tidlig som i 1935 (Greve et al, 2014, s. 37-38). Utviklingspsykologien er kjent for sin stadietenkning som igjen legger føringer for hva barn skal mestre knyttet til alder og utviklingsnivå ut ifra en statistisk normalfordeling. Denne måten å forstå barns utvikling på har være dominerende i barnehagefeltet i flere år og har hatt stor påvirkning både på barnehagens praksis og innenfor politikken. Utviklingspsykologiske teorier har blitt kritisert for å ta utgangspunkt i barns utvikling ut ifra et biologisk utgangspunkt og ut ifra dette fastsatt standarder og forestillinger omkring hva som er normal utvikling (Greve et al, 2014, s. 40). Denne tilnærmingen til barns normalutvikling åpner opp en diagnostisk kultur som setter søkelyset på hva barn ikke mestrer. I dette vektlegges individuelle og biologiske forutsetninger foran det pedagogiske miljøet og barns samspill (Hammer, 2017, s. 39).

Gjennom Stortingsmeldinger om tidlig innsats har barnehagen fått et tydeligere ansvar, og stortingsmeldingene legger klare føringer for hvordan arbeidet i barnehagen skal gjennomføres. I denne betydningen blir begrepet normalitet særlig aktuelt. Det ligger en forventning om at barnehagelærere skal igangsette og arbeide systematisk både med forebygging av vansker og med enkelt barn som ikke viser forventet utvikling (Strømme, 2023, s. 31).

Barndommen ses på som et viktig samfunnsøkonomisk interesseområde der det er nødvendig at barn utvikler visse ferdigheter. I dette ligger det en sterk individualisme som ser på barns autonomi, selvstendighet, selvregulering og ansvar for egen læring og dette tankesettet framhever et nytte- og resultatorientert syn på barn og barndom (Franck, 2017, s. 152).

Normalitet og avvik har historisk sett sitt opphav allerede i opplysningstiden på 1700 tallet. På den tiden var det en forestilling om at alle fenomener var tilgjengelig for forskning, dermed kunne også mennesker og menneskelig variasjon måles og sammenlignes. Det ble gjort tolkninger rundt normalitet og dette ble sterkt knyttet til feilkurver, gjennomsnittlige, det ønskelige og det ideelle. Denne tenkningen er dannet grunnlaget for Gausskurven (Grue, 2016, s. 9-19).

Hvilken betydning man legger i ordet «normal» kan handle om normen, det gjennomsnittlige og det naturlige og, hva som betegnes som normalt kan forstås på ulike måter og normalisering kan omhandle at man skal gjøres normal (Strømme, 2023, s. 21).

Personalet i barnehagen trenger å inneha kunnskaper omkring barns normale utvikling samtidig som de er i behov for å ha kunnskaper om ulike lærevansker. Dette er viktig for å kunne avdekke om barn har en utviklingsmessig forsinkelse. Dersom vi skal se kunnskap i lys av arbeidet med tidlig innsats så innebærer dette at å personalet kjenner til ulike metoder for å kunne avdekke eventuelle vansker og i tillegg innehar kunnskaper og ferdigheter for å kunne igangsette, tilrettelegge og tilpasse aktiviteter for barn i barnehagen (Haugen, 2019, s. 22).

I norsk barnehagepedagogikk har psykologien hatt stor innvirkning på hvilket syn man har på barn og barndom (Greve et al, 2014, s. 37). Utviklings psykologiske teorier omhandler kognitive prosesser som persepsjon, tenking og læring (Hermansen, 2018, s. 55). Denne tenkningen setter et større fokus mot individets biologiske utvikling enn på miljøet barnet oppholder seg i. Dette kan også medføre en større diagnostisk kultur med fokus på individuelle og biologiske forutsetninger (Hammer, 2017, s. 39).

Ved å benytte alder ville det være mulig å utvikle normer og standarder for hva barn skal mestre og hvordan de skal oppføre seg i henhold til en viss alder, til tross for individuelle variasjoner (Franck, 2017, s. 175).

Utviklingspsykologien kan hjelpe oss med å forstå barns handlinger sett ut ifra de individuell, kognitiv, motorisk, emosjonell og sosial utvikling. Blikket blir med dette vendt vekk fra konteksten. På denne måten blir barns utvikling sett på som universell og likt for alle (Nordtømme, 2010, s. 41).

Det utviklingspsykologiske verdigrunnlaget har vært sentralt i barnehage pedagogikken, over flere år. Et utviklings psykologisk syn på barn kan bli sett på som objektiverende og gjøre det vanskelig å se barnet som subjekt. Innenfor en sosial pedagogisk barnehagetradisjon har det vært lagt stor vekt på at alle må gjøre det samme, og det har dermed ofte vært lagt vekt på regler og at alle barn skal gjøre det samme og behandles likt. En slik likhets tradisjon kan medføre at flere barn faller utenfor de gjennomsnittlige normene og på den måten bli sett på som problembarn (Bae, 2007).

# METODISK TILNÆRMING

Dette kapitlet vil gi en innføring i forskningsprosjektet metodiske tilnærming og strategier, samt belyse valgene som er gjort underveis i arbeidsprosessen. Den valgte tilnærmingen vil belyses for å sikre innsyn og forståelse av forskningens ulike faser. Det er på bakgrunn av oppgavens tema som omhandler tidlig innsats og normalitet valgt en kvalitativ tilnærming til feltet.

Problemstilling:

*Hvordan forstår barnehagelærere begrepet tidlig innsats og på hvilken måte kan det ha innvirkning på forståelsen av normalitet?*

## Kvalitativ metode

I masteroppgaven er det tatt utgangspunkt i en kvalitativ metode som kjennetegnes ved å utvikle forståelse av fenomener som er knyttet til individer og situasjoner i barnehagelærernes sosiale virkelighet. Denne typen forskning søker etter å få en dypere forståelse omkring individets opplever. Metoden preges av et subjekt- subjekt forhold. I dette ligger det også en betydning av at vi reflekterer omkring deltakernes atferd og måte å snakke omkring sine opplevelser på, også kan være preget av forskerens nærvær. En kvalitativ studie viser også til egenskapene ved det vi studerer og kvaliteten i disse egenskapene. Man er ikke ute etter å finne en sannhet, men man søker en forståelse for de sosiale fenomener som befinner seg i praksis feltet (Thagaard, 2018, s.15-17). Johannesen, Rafoss & Rasmussen (2018, s. 22) beskriver denne tilnærmingen som en metode som tar utgangspunkt i erfaringer som best lar seg beskrive med ord fram for tall.

## Vitenskapsteoretisk plassering

Vitenskapsteoretisk plassering omhandler den teoretiske rammen man benytter for å forstå og tolke kunnskap og i en videre forstand; en forståelse av verden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 269). Denne studien har en hermeneutisk- fenomenologisk tilnærming til feltet.

Hermeneutikken tar utgangspunkt i å fortolke andre menneskers handlinger gjennom å sette søkelys på et dypere meningsinnhold enn det umiddelbare (Thagaard, 2018, s. 37).

Fenomenologien handler om læren omkring det som kommer til syne eller det som blir

bevisst for en selv (Jacobsen, Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 281). Fenomenologiske studier undersøker meningen personene tillegger sine erfaringer omkring et fenomen. Dette innebærer å få øye på erfaringene som er felles for deltakerne i prosjektet. De felles opplevelsene deltakerne har gir grunnlag for at vi kan utvikle en felles forståelse av det fenomenet vi undersøker. Samtidig med at deltakernes subjektive opplevelse vektlegges, ved å søke etter en dypere mening av individets erfaringer (Thagaard, 2018, s. 36). Denne studien kan bidra til å få innsikt i barnehagelærernes opplevelser omkring egen livsverden.

Deltakernes beskrivelser av virkeligheten vil inngå i en større sammenheng i forhold til hvordan de beskriver deres opplevelser. En slik kvalitativ tilnærming til hverdagen kan bidra med innsikt i deltakernes egne opplever og erfaringer og det empiriske materialet tar utgangspunkt i deres uttalelser av egne opplevelser rundt et fenomen. En slik hermeneutisk tilnærming innebærer å fortolke menneskers handlinger gjennom å søke etter et dypere meningsinnhold enn det som er det åpenbare. Dette betyr at det ikke finnes en sannhet, men at sannheter og fenomener kan tolkes på flere ulike nivåer. Hermeneutiske prinsipper bygger på at mening bare kan forstås i lys av den sammenhengen vi studerer den i og er en del av (Thagaard, 2018, s. 37).

## Forforståelse og egenrefleksjon

Gjennom lang og erfaringsrik arbeidserfaring fra å arbeide som spesialpedagog i barnehage over flere år så bærer jeg med meg en bevissthet om at mine erfaringer og min forforsåelse kan være med på å påvirke denne studien. Min forforståelse henger tett sammen med arbeidet som ambulerende spesialpedagog i barnehage i over 20 år. Gjennom dette arbeidet har jeg truffet svært mange barn med ulike utfordringer og jeg har jobbet i mange barnehager i Kristiansand kommune. På bakgrunn av mine lange erfaringer og kjennskap til feltet så har jeg grunnlag for å kunne forstå informantenes beskrivelser av erfaringer og opplevelser. På samme tid så kan min kjennskap til feltet føre med seg at man går glipp av momenter som kan være relevante for oppgaven (Thagaard, 2018, s.190). Et annet element ved god kjennskap til feltet og benyttelse av kvalitativ metode er at man har mulighet til å lage og stille spørsmål som er gjenkjennbart for informantene (Tangaard & Brinkmann, 2015, s. 38).



## Semistrukturert forskningsintervju.

En kvalitativ tilnærming med semistrukturert intervju, som metode, vil være godt egnet til å få innsikt i barnehagelærernes opplevelser. Semistrukturert intervju vil metodisk innebære at intervjupersonene kan bidra inn med tanker, erfaringer og praksiser relatert til det fenomenet som studeres. En kvalitativ tilnærming vil være godt egnet til dette formålet. Målet med dette ligger i å få tak i kunnskap med nyanserte beskrivelser fra praksisfeltet der ordene og fortellingen til intervjupersonene står for kunnskapen og må fortolkes for å få mening (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47).

Intervju er en velegnet metode for å få kunnskap om hvordan de personene som intervjues opplever og forstår seg selv og sine omgivelser. De fortellingene som kan komme frem i intervjuer kan ses på som en form for sosial handling. De dataene som kommer frem bør tolkes i lys av de kulturelle og sosiale rammene, personene som vi intervjuer forholder seg til (Thagaard, 2018, s. 53). Et semistrukturert intervju bærer preg av å foregå som en samtale mellom forsker og intervjuperson, der forskeren setter søkelys på den intervjuedes opplevelse av det det forskes på. Intervjuet strukturer bærer preg av en dagligdags samtale mellom to likeverdige parter, men samtidig må det involveres en bestemt metode og en spørreteknikk. Intervjuet tar sikte på å få tak i intervjupersonens livsverden, som kan beskrives som den verden vi møter i praksisfeltet og kan forstås som den umiddelbare opplevelse av virkeligheten. Ved å benytte samtale så kan vi få innblikk i ulike sider i den situasjonen vi befinner oss i. Denne måten å møte praksisfeltet på kan forstås som en fenomenologisk tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42-44).

Formålet med intervjuet er å få fylldig og omfattende kunnskap om hvordan barnehagelærer opplever sin livssituasjon og hvilke synspunkter og perspektiver de har omkring de temaene, tidlig innsats og normalitet. Intervjuene kan gi en særlig god innsikt i informantenes erfaringer, tanker og følelser (Thagaard, 2018, s. 89). Ved å benytte semistrukturert intervju vil man kunne få en dialog i intervjuet med fokus på de temaene man ønsker å få belyst, uten at det er en for stram struktur (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156-157). Det som Thagaard (2018) refererer til som det kvalitative i denne måten å intervjuer på er at intervjupersonene står fritt til å utforme svarene sine selv og de kan legge sine egne forståelser i de temaene som vi kommer inn på. Fordelen med å gjøre det på denne måten er at de svarene jeg har fått er sammenlignbare, da alle intervjupersonene har kommentert på de samme spørsmålene (Thagaard, 2018, s. 90-91). Videre kan et semistrukturert intervju med åpne spørsmål gi mulighet til å få god førstehåndsinformasjon. Et semistrukturert intervju med åpne spørsmål

uten definerte svaralternativer gir mulighet til å komme inn på temaer man i utgangspunktet ikke hadde tenkt var relevante. Når man forsker på denne måten er tanken at den informasjonen som kommer fram kan benyttes i en større sammenheng (Tjora, 2017, s. 114-116).

## Rekruttering av informanter

Når man skal rekruttere informanter til en kvalitativ studie tar man utgangspunkt i informanter som kan uttale seg om det aktuelle temaet på en reflektert måte. Dette kan defineres som et teoretisk eller ett strategisk utvalg. Da utvalget ikke er tilfeldig plukket med tatt utgangspunkt i på bakgrunn av deres erfaring med temaet (Tjora, 2021, s. 145). For å kunne besvare problemstillingen i oppgaven var det viktig å finne et representativt utvalg med erfaring, kunnskap og interesse for temaet (Thagaard, 2018, s. 56).

Det ble utarbeidet en strategi der jeg kontaktet flere barnehager, rundt om i Kristiansand kommune, ved å sende en formell e-post til flere enhetsledere, i kommunale og private barnehager. Kontaktinformasjon ble funnet gjennom å benytte google og Kristiansand kommune sine nettsider. På bakgrunn av min lange erfaring som ambulerende spesialpedagog i kommunen var jeg nøye med å kun kontakte barnehager jeg ikke har jobbet i selv. Jeg ønsket heller ikke å intervju barnehagelærere som arbeider i samme geografiske sone som meg selv.

Rekrutteringen av informanter var svært tidkrevende og utfordrende. Studien fikk svært få informanter ved å benytte dette framgangsmåten og jeg opplevde, på daværende tidspunkt, at jeg ikke hadde tilstrekkelig med informanter til min undersøkelse. Jeg kom da i behov for å benytte eget kontakt nett for å få tak i tilstrekkelig med informanter. I Kristiansand kommune så er spesialpedagogene geografisk sone plassert. Så for å ikke intervju noen barnehager i min egen sone så tok jeg kontakt med mine kollegaer i Pedagogisk støtteenhet for barnehager i Kristiansand kommune, som jobber som spesialpedagog i andre soner enn meg. De, igjen, tok kontakt med enhetsledere i barnehager de jobber i. Etter å ha benyttet denne framgangsmåten fikk jeg tilstrekkelig med informanter. Samtlige informanter har liten eller ingen kjennskap til meg som pedagog eller forsker. Denne måten å samle informanter på kan kalles snøballmetoden på bakgrunn av at man starter med ett lite utvalg til prosjektet, men utvalget økte gradvis (Thagaard, 2018, s. 56).

### *Utvalg og presentasjon av informanter*

Mitt utvalg består av seks informanter, alle jobber som barnehagelærere og samtlige har ulik erfaring fra barnehage. Barnehage lærerne som er intervjuet i oppgaven har tilknytning til barnehager i Kristiansand Kommune. Informantene er fordelt i ulike barnehager rundt om i kommunen og barnehagene, de arbeider i, har ulik størrelse. Noen av barnehagene er kommunale mens andre er private. I arbeidet med å finne informanter ble det ikke lagt vekt på store eller små barnehager eller noen krav om å ha jobbet ett visst antall år i barnehage.

For å bevare anonymiteten og ivareta personvernet har alle fått fiktive navn og det er disse navnene som benyttes i drøftingsdelen. Alle informantene har erfaring fra å arbeide på 3-6 års avdeling i barnehage. Arbeidserfaringen varierer fra 2 – 25 år. Ola og Sofie har kort erfaring som barnehagelærere med 2 og 5 års erfaring og beskriver seg selv som «ferske» i yrket. De andre informantene har over 10 års erfaring. Samtlige informanter oppleves, under intervjuene som svært engasjert og reflektert i arbeidet. Engasjementet, refleksjonen og den ulike arbeidserfaringen har bidratt til betydningsfulle nyanser i oppgaven.

Fiktivt navn	Arbeidserfaring
Grete	8 års erfaring
Ola	5 års erfaring
Britt	25 års erfaring
Sofie	2 års erfaring
Kari	14 års erfaring
Lise	10 års erfaring

# INNHEITING AV EMPIRI

## Intervjuguide

Intervjuguiden (Vedlegg 1) ble laget med utgangspunkt i masteroppgavens tematikk og problemstilling. Intervjuguiden inneholder to hovedtemaer – tidlig innsats og normalitet. Under hvert hovedtema er det laget spørsmål og oppfølgingsspørsmål. Intervjuguiden starter med en kort innledning der informantene fortalte kort om seg selv. I dette punktet fortalte de om deres bakgrunn og erfaring. Intervjuguiden avsluttes med spørsmål om det var noe mer de ønsket å fortelle om. På bakgrunn av at målet med studien er å prøve å tilegne seg ny kunnskap, ble intervjuguiden laget med det formålet at det ikke skulle være for detaljert og spisse. Vide og overordnede temaer vil gi best mulig informasjon.

Guiden hadde tre overordnede temaer: *Forståelse og kunnskap omkring tidlig innsats, normalitet- sett i lys av tidlig innsats og inkluderende læringsmiljø og samarbeid og kunnskapsdeling.*

I utformingen av intervjuguiden gikk jeg nøye igjennom spørsmålene slik at de var relevante for min problemstilling. Jeg forsøkte å ha åpne spørsmål som samtidig oppmuntret intervjupersonen til å gi konkrete og utfyllende svar. Når det ble naturlig, under intervjuene, ba jeg om utdypelse av ulike tema. Intervjuene hadde en fleksibel struktur som gjorde at jeg kunne tilpasse, utdypende spørsmål til informantens svar, som kommer til uttrykk i form av erfaringer og synspunkter (Thagaard, 2018, s. 94-96).

En god intervjuguide er godt planlagt, slik at man stiller de spørsmålene som får fram de sentrale temaene i prosjektet (Thagaard, 2018, s. 95). I denne oppgaven ble det valgt en semistrukturert intervjuguide med noen få, overordnede tema og støtte spørsmål kan være med på å gi rom for refleksjoner og en åpen og fri dialog mellom intervjuperson og meg som forsker (Tjora, 2017, s. 158-159). Intervjuguiden med en fleksibel struktur gjør at man kan tilpasse spørsmålene til intervjupersonens svar, som kommer til uttrykk i form av erfaringer og synspunkter. En god intervjuguide inneholder spørsmål som oppmuntrer intervjupersonen til å svare konkret og utfyllende. Hovedspørsmålene i guiden er ment for at informantene skal fortelle om erfaringer og opplevelser omkring temaene – tidlig innsats og normalitet- så konkret som mulig. Oppfølgingsspørsmålene ble benyttet dersom man er i behov for mer utfyllende beskrivelser eller om intervjupersonene stoppet opp i fortellingen sin og trengte

hjelp til å komme videre. Intervjuguiden inneholder også spørsmål der intervjupersonene blir spurt om å fortelle om en episode de husker spesielt godt. Det ble også satt av tid til pauser slik at man kunne reflektere over situasjonen. I overgang til nye spørsmål tema ble det benyttet utsagn som «nå vil jeg over til...» (Thagaard, 2018, 94-96).

## Gjennomføring av intervju

Alle intervjuene ble gjennomført i tidsrommet februar – mai 2023 og hadde en varighet på ca 30 – 60 minutter. Den lange perioden fra første til siste intervju var med på at jeg hadde god tid til å gjennomgå hvert enkelt intervju.

Samtlige intervju ble gjennomført i den barnehagen som informantene jobbet i både for å vise forståelse for deres hektiske hverdag, men også slik at jeg kunne få ett innblikk i den barnehagen informantene jobbet i. Jeg kom med ulike forslag til tidspunkt slik at informantene selv kunne velge hva som passet best for dem.

Intervjuene ble gjennomført èn-til-èn, i ulike rom i barnehagene de tilhørte. De fleste intervjuene ble gjennomført på pauserom eller møterom.

Alle intervjuene ble startet ved å stille spørsmål om barnehagen, antall ansatte og andre ting jeg lurte på da jeg kom til barnehagen. Dette var gjennomtenkt av meg på forhånd og omhandler min kjennskap til barnehagefeltet. Målet ved dette var å forsøke å skape en god og avslappet stemning. Jeg hadde ett ønske om at informantene skulle oppleve intervjuet som en faglig samtale eller refleksjon mellom oss to.

I starten av intervjuene ble informantene informert om formålet ved intervjuet, hvordan jeg hadde tenkt å legge det opp og at intervjuguiden av åpen slik at de kunne gå fram og tilbake i spørsmålene dersom de kom på elementer fra tidligere spørsmål så var det mulig.

Informantene ble også informert omkring deres rettigheter og at de når som helst kunne trekke seg fra studien. Det ble også lagt vekt på anonymisering, for å betrygge de på at hverken de selv eller barnehagen skulle kunne gjenkjennes i den endelige oppgaven. Informantene hadde fått intervjuguiden i forkant og fått anledning til å forberede seg. Jeg spurte før vi begynte om de hadde noen spørsmål til intervju guiden eller om de opplevde noe annet uklart.

Jeg valgte èn til èn intervjuer for å få tak i barnehagelærerens erfaringer og refleksjoner rundt temaet og problemstillingen. Under intervjuene ble det lagt vekt på å lytte aktivt til det som ble sagt ved å nikke eller bekrefte med lyd – mmm-, og under hele intervjuet ble det stilt

oppfølgingsspørsmål, for eksempel ved å spørre «Kan du si fortelle mer om det?». Det ble også lagt oppmerksomhet på å lytte utover det som ble sagt med ord, men som kom gjennom kroppsspråk (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 170). Intervjupersonen avgjorde selv hvor mye vedkommende ønsket å dele av informasjon. For å få fram flest mulige refleksjoner gjennom intervjuet så kan det være av betydning å skape trygghet og en god relasjon da et semistrukturert intervju kan føre til et asymmetrisk forhold, i den forstand at forskeren står for spørsmålene og det kan komme til at intervjupersonen opplever at forskeren sitter på mer kunnskap og er ute etter å kontrollere praksis (Thagaard, 2018, s. 91-92).

Informantene fortalte fra egen hverdag ut ifra intervjuguiden og intervjuene følte som en uformell samtale oss to imellom. Selv om det var intervju personen som fortalte om sine erfaringer så opplevdes det under intervjuene god relasjon oss imellom.

I det første intervjuet så merket jeg at jeg var litt nervøs og når jeg kom hjem for å transkribere intervjuet så oppdaget jeg at det kunne være elementer jeg hadde gått glipp av på bakgrunn av at jeg var litt nervøs og ny i forsker rollen. Fra andre intervju så var jeg tryggere, jeg var mer forberedt og jeg hadde tatt med meg erfaringer fra det første intervjuet som gjorde at gjennom føringene av intervjuene etter dette ble enklere og jeg fikk i større grad taket som informantene beskrev.

Jeg hadde notert oppfølgingsspørsmål på en lapp og jeg opplevde lettere stemning i rommet. Alle intervjuene ble avsluttet med spørsmål om det var noe de ville si som jeg ikke hadde spurt om. Målet med dette spørsmålet var at informanten kunne komme med elementer som jeg ikke hadde tenkt på når intervjuguiden ble laget. Jeg stilte også spørsmål om hvordan informantene hadde opplevd intervju situasjonen. Opplevelsene de delte fra intervjusituasjonen i etterkant var at det var ett spennende tema og en løs og ledig samtale. Det var også lagt til som en slags avslutning på intervjuene. Når båndopptakeren var skrudd av så gikk praten om løst og fast om livet i barnehagen.

## Analyse av empiri

«En analyse er en spørsmålsdrevet prosess, der man leter i data etter svar på spørsmål». (Johannesen et al, 2018, s. 22). Empirien etter intervjuene vil bli analysert med utgangspunkt i Braun & Clarke (2006) sin tematiske analyse. Jeg vil støtte meg til Johannesen et al (2018) sin gjennomgang av metoden. Målet med metoden er å «sette ord på noe som de som alle erfarne analytikere kan, og å tilby en grunnleggende og fleksibel tilnærming som kan brukes for seg

eller i kombinasjon med ulike teorier og perspektiver (Johannesen et al, 2018, s. 279). Analyseprosessen består i at man stiller spørsmål og leter etter svar i datamaterialet. Når man analyserer intervjutranskripsjoner, vil man stille spørsmål til det informantene har sagt for å få svar på forskningsspørsmålene og dermed problemstillingen i oppgaven. Det er mange ulike måter å analysere dataene på. I denne oppgaven er det benyttet tematisk analyse, på bakgrunn av at det er en enkel men grundig framgangsmåte for å gå igjennom og oppdage interessante data (Johannesen et al, 2018, 278). Tematisk analyse metode er mye benyttet innenfor psykologisk forskning og er et nyttig verktøy for å identifisere, analysere og rapportere mønstre eller temaer i datamaterialer. Det er en måte der man forsøker å organisere og å beskrive minimalt av datamaterialet, ved å gjøre det mer detaljert. Metoden beskrives som en fleksibel framgangsmåte og ikke knyttet til et direkte rammeverk. Metoden kan derfor benyttes innenfor ulike områder (Braun & Clarke, 2006). Braun & Clarke (2006) legger vekt på at denne metoden er en fleksibel analysemetode der man går fram og tilbake i materialet. Det er ingen statistisk trinnvis metode der man tar for seg trinn for trinn.

Braun & Clarke (2006, s. 87) tar utgangspunkt i at det er seks trinn i denne analyse prosessen. I denne masteroppgaven er det valgt å forenkle Braun & Clarke (2006) sine seks trinn og følge, Johannesen et al, (2018, s. 282) som har forenklet denne prosessen og viser til fire trinn.

De fire trinnene er:

- 1) Forberedelse- du skaffer til veie og får oversikt over data.
- 2) Koding – du fremhever og setter ord på viktige poenger i data.
- 3) Kategorisering – du kategoriserer de kodede dataene dine i mer generelle temaer.
- 4) Rapportering- der du rapporterer temaene og deres innhold.

Det første steget, i tematisk analyse, er forberedelse for videre analyse. Analyseprosessen starter ved at man transkriberer intervjuene. I dette steget begynner man å tilegne seg oversikt (Johannesen et al, 2018, s. 283; Braun & Clarke, 2006). Transkriberingen av intervjuene ble gjort med det samme de var gjennomført, slik at kvalitet og inntrykket av intervjuet skulle være godt dokumentert. Og transkriberingen gjorde jeg selv. Det var lang tid mellom første og siste intervju. Tiden imellom benyttet jeg på å lese igjennom alle intervjuene etter hvert som de ble gjennomført. På denne måten så opparbeidet jeg meg god kunnskap om samtlige intervjuer og jeg fikk god kjennskap til empirien. Når alle intervjuene var gjennomført, ble hele datamaterialet gjennomgått, på nytt, for å få oversikt. Dette innebar en gjennomlesning

av hele datamaterialet med empiri (Johannesen et al, 2018, s. 284; Braun & Clarke, 2006). Jeg lyttet på deler av intervjuene, spolte fram og tilbake for å få med alt som ble sagt. Når alle intervjuene var ferdig transkribert så ble intervjuene skrevet ut og gitt anonymiserte navn. Videre samlet jeg intervjuene i en mappe på pc'en slik at de var enkle å finne tilbake til. De ulike intervjuene var kodet slik at det anonymitet var ivaretatt.

Jeg leste igjennom intervjuene flere ganger. Enkeltvis og sammen for å forsøke å skape en større helhet. Jeg gikk altså fram og tilbake i de transkriberte intervjuene for å forsøke å finne en helhet som igjen kunne føre meg til neste steg i prosessen.

Den andre fasen i tematisk analyse omhandler koding. Dette gjøres ved tre overlappende årsaker. 1) Å få *oversikt* over innholdet i dataene, 2) frambringe nye og dypere *innsikter*, og 3) *tilrettelegge* dataene til neste fase. Koding omhandler å finne og å få fram essensen i dataene og å klargjøre dataene for kategorisering (Johannesen et al, 2018, s. 284-285). Dette arbeidet startet med at transkriberingen ble gjennomlest og markert rundt viktige poeng. I etterkant ble det gjort en refleksjon omkring det som kom fram i intervjuene. Nøkkelord ble identifisert og brutt ned i mindre og håndterlige biter slik at det ble enklere å finne temaene senere i analysen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 355). Analysen ble kvalitets sikret ved at jeg gikk igjennom dataene ved flere anledninger og det ble benyttet lang tid under denne kodefasen. En slik kvalitetssikring vil være med på å redusere risikoen for å overse viktige data og nøkkelord (Johannesen et al, 2018, s. 292-293). Jeg startet med å lete etter koder i hvert enkelt intervju og leste enkelt intervjuer flere ganger. Når jeg hadde identifisert koder i de enkelte intervjuene så begynte jeg å lete etter nye og lignende koder i andre intervjuer.

Den tredje fasen i tematisk analyse er kategorisering. Kategorisering innebærer å sortere dataene i mer overordnede kategorier, dette er de kategoriene som utgjør analysens temaer. Temaene eller kategoriene er funnene som er sortert i overordnede kategorier for å finne en større helhet. Kategoriene eller temaene blir presentert i resultat delen av oppgaven. (Johannesen et al, 2018, s. 294-295). Braun & Clarke (2006) har i sin artikkel rådet til benyttelse av visuelle hjelpemidler, som for eksempel tankekart eller tabeller, for å kategorisere og sortere de kodede dataene.

Under kategoriseringen av materialet så benyttet jeg tankekart for å lete etter kategoriene. Kategoriene ble samlet i ett tankekart for å igjen finne hvilke ord og begreper som igjen. Tankekartene ble hengt opp på veggen slik at jeg hadde visuell oversikt. Det ble tatt utskrifter



av alle intervjuene og kodene fra forrige ble gjennomgått, gitt egne kategorier og visuelt plassert på tankekartet.

Analysens siste fase omhandler rapportering. I dette ligger det at temaene blir gjort rede for som interessante og gyldige funn i resultatdelen av oppgaven. Rapportering innebærer å skrive fram funnene eller svarene på forskningsspørsmålet. Her skal det komme fram det jeg har funnet og leseren skal overbevises om at disse er gyldige og interessante svar. Et overbevisende resultat kjennetegnes ved at strukturer er ryddig, grundig og nyansert. Der hvert tema eller kategori presenteres og eksemplifiseres (Johannessen et al, 2018, s. 301-302). Dette steget er det som er resultatene i oppgaven. Resultatene i denne oppgaven blir presentert i samme kapittel som drøftingen. Rapporten inneholder følgende overskrifter: 1) Forståelse av tidlig innsats som begrep i barnehagen, 2) Tidlig innsats knyttes til barnehagens kvalitet, forebyggende arbeid og relasjonens betydning 3) Tidlig innsats knyttes til en barnehage i endring, syn på læring 4) Tidlig innsats knyttes til sosialutjevning og spesialpedagogisk hjelp og individets utvikling. 5) Tidlig innsats knyttes til normalitet og utviklingspsykologisk teori.

## FORSKNINGENS KVALITET

I denne delen av oppgaven så vil studiene troverdighet og kvalitet bli belyst. Dette vil bli gjort ved å komme inn på begreper som reliabilitet, validitet og generalisering.

I kvalitativ forskning er begreper som reliabilitet, validitet og generalisering omstridte begreper på bakgrunn av at de har sitt opphav innenfor et positivistisk paradigme. Reliabilitet og validitet kan fort oppleves som «tekniske regler» og det kan være utfordrende å benytte disse i kvalitativ forskning (Østerud, 1998, s. 121). I denne oppgaven ønsker jeg å benytte disse begrepene da de relevante for å vise til studiens gyldighet, pålitelighet og hvordan studien kan være gjenkjennelig for andre i barnehage feltet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 275).

### Reliabilitet

Begrepet reliabilitet omhandler forskningen troverdighet og pålitelighet (Thagaard, 2018, s. 19). Det handler om forskningsresultatene kan benyttes av andre forskere på et senere tidspunkt. Det har også betydning om intervjupersonene ville ha endret sine svar dersom en annen forsker hadde stilt dem og om spørsmålene er ledende (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). I denne studien har jeg forsøkt å redegjøre for mitt valg av metode og jeg har forsøkt å være så transparent som mulig. Ved å redegjøre for valg av metode så har jeg nøye beskrevet hvordan metoden er benyttet, videre har jeg beskrevet hvordan jeg har analysert funnene. Dette slik at leseren skal få en detaljert og nøye beskrivelse av alle detaljene som er gjort underveis. Jeg har i resultat og drøftingsdelen redegjort og tydeliggjort på skillet mellom det informantene forteller og det som er min tolkning av dataene (Thagaard, 2018, s. 200). Tjora (2017, s. 235) viser til forskerens engasjement om det temaet det skrives om kan også påvirke dataene som kommer fram. Dette er tema som engasjerer meg, men jeg har forsøkt under intervjuene ha bevissthet omkring dette slik at mitt engasjement ikke skulle overføres til informantene. Eller til oppgavens helhet.

### Validitet

Validitet kan knyttes til forskningsgyldighet (Thagaard, 2018, s. 19). Det omhandler om metodene undersøker det den er ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Videre kan gyldigheten til forskningen knyttes til resultatene og hvordan dataene er tolket. Å være transparent så kan gyldigheten økes. Jeg har i denne oppgaven både beskrevet mitt teoretiske ståsted, som igjen representerer grunnlaget for mine tolkninger. Dette viser hvordan analysen av mine data gir grunnlag for de tolkningene som har kommet fram (Thagaard, 2018, s. 189).

Jeg har hatt et kritisk syn på mine tolkninger av funnene og jeg har stilt spørsmål ved dem (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 279- 281).

## Generaliserbarhet

Thagaard (2018, s. 19) benytter begrepet overførbarhet og knytter dette til vurderingen om forskningen kan være gyldig i andre sammenhenger. Spørsmålet i denne oppgaven blir som Kvale & Brinkmann (2015, s. 290) skriver, at kan den kunnskapen som er kommet fram under intervjuene gjennomføres til lignende situasjoner?

Jeg har ikke som mål at min studie skal kunne generaliseres globalt eller nasjonalt. Men målet er at den skal kunne være gjenkjennelig for andre som jobber i barnehage og at den kan bidra til økt forståelse og refleksjon.

På bakgrunn av mitt strategiske og begrensede utvalg, på seks intervjupersoner, som beskriver sin opplevelse av tidlig innsats og normalitet og tar utgangspunkt i informantenes personlige erfaringer. Videre er utvalget ikke tilfeldig valgt og man kan ikke kvantifisere resultatene og dermed heller ikke benytte resultatene som en pekepinn på eller en rettleiding for at det samme vil skje i en annen situasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 290-291).

## Forskningsetiske refleksjoner

Et intervju undersøkelse er fylt med moralske og etiske spørsmål. I all forskning vil det melde seg etiske spørsmål, dilemmaer og utfordringer som er knyttet til gjennomføringen, presentasjonen, ivaretagelse av studiens deltakere før, under i etter at forskningen er avsluttet. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 95-97). God forskningsetikk viser til tre ulike normer.

Sannhetsnormen viser til «*sannhetssøken, sannhetsforpliktelse, redelighet og ærlighet er en forutsetning for forskningens kvalitet og pålitelighet*». (NESH, 2021). Metodologien omhandler saklighet, klarhet og etterprøvbarhet. Institusjonelle normer skal bidra til at forskningen er åpen, kollektiv, uavhengig og kritisk (NESH, 2021). Før oppstarten av datainnsamlingen til prosjektet søkte jeg Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD) om godkjenning av gjennomførelse av prosjektet. Søknaden ble innvilget etter ett par uker (Vedlegg 2). Bakgrunnen for søknaden er at oppgaven behandler personopplysninger om informanter i form av samtykkeskjema med navn. I tillegg skulle lydopptaker benyttes under intervjuene og privat PC til transkribering av disse. Alle informantene er anonymisert i

transkripsjonene og alle har fått fiktive navn i oppgaven, samt at områder og navn på steder er utelatt i oppgaven (NESH, 2021). I begynnelsen av intervjuet ble barnehagelærerne informert om hva deres deltakelse ville innebære, de fikk mulighet til å stille spørsmål omkring prosjektet og undersøkelsens temaområder ble presentert (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 103). De fikk også informasjon om at de kunne trekke seg fra prosjektet når som helst ved gjennomlesning og underskrift på vedlagte informasjonsskriv og samtykkeskjema (Vedlegg 3).

## PRESENTASJON AV EMPIRI OG DRØFTING AV FUNN.

I denne delen av oppgaven presenteres resultatene fra intervjuene. Resultatene er basert på informantenes egne tanker, meninger, refleksjoner og erfaringer med og rundt tidlig innsats og normalitet i barnehagen. Empirien drøftes i lys av pedagogisk teori. Drøftingen knyttes til de ulike kategoriene som kom fram under analysen og legges fram underveis i framstillingen. Presentasjonen sammenfatter og gjengir sitater fra intervjuene som er vurdert av forskeren som representative for empiriens helhet. Når det gjengis fra intervjuene benyttes informant, barnehagelærer og intervjuperson (er/ene) for å synliggjøre at dette er forskningsresultater. Det benyttes også anonymiserte navn knyttet til direkte sitat

Temaene som blir presentert er vurdert som egnede for å drøfte tema og problemstilling.

Problemstillingen er:

***Hvordan forstår barnehagelærere begrepet tidlig innsats og på hvilken måte kan det ha innvirkning på forståelsen av normalitet?***

Fra analysen kom det fram fem ulike temaer: 1) Forståelse av tidlig innsats som begrep i barnehagen, 2) Tidlig innsats knyttes til barnehagens kvalitet, forebyggende arbeid og relasjonens betydning 3) Tidlig innsats knyttes til en barnehage i endring, syn på læring 4) Tidlig innsats knyttes til sosialutjevning og spesialpedagogisk hjelp 5) Tidlig innsats knyttes til normalitet og utviklingspsykologisk teori. Hvert av punktene vil bli presentert og drøftet fortløpende i det videre.

### Forståelse av tidlig innsats som begrep i barnehagen

Når informantene blir spurt om å beskrive begrepet tidlig innsats er det ingen av svarene som skiller seg stort fra hverandre. Tidlig innsats blir beskrevet som et sentralt begrep i barnehagen og samtlige informanter beskriver det som verdifullt i arbeidet med barna.

*«Det jeg legger i tidlig innsats er å gi hjelp så fort som mulig». (Ola).*

*«Jeg tenker jo at tidlig innsats går på at i arbeidet med barna så skal man på en måte sette i gang tiltakene så fort som mulig slik at barn får best mulig utgangspunkt senere i livet» (Lise).*

*«Tidlig innsats er å legge til rette slik at barn utvikler seg» (Grete).*

*«Det er vel å forebygge» (Ola).*

*«Nå når jeg skulle forklare hva det betyr så ble jeg litt usikker. Jeg burde jo ha lest meg litt opp på tidlig innsats før dette intervjuet, kjenner jeg. Men det handler kanskje mest om å skape gode borgere» (Britt).*

Når regjeringen definerer begrepet tidlig innsats gjennom ulike stortingsmeldinger blir begrepet definert til å omhandle å sette i gang tidlig slik at man kan forebygge, oppdage, inkludere og sette flere mennesker i stand til å mestre livene sine, slik informantene mine beskriver over. Barnehagen betraktes som en viktig institusjon i dette arbeidet (Meld. St. 16 (2006-2007); Meld. St. 41 (2008-2009); Meld. St. 21 (2016-2017); Meld. St. 6 (2019-2020)). Vik (2018, s. 144) og Haugen (2019, s. 2) legger vekt på at tidlig innsats et sentralt begrep i barnehagen i dag og at begrepet har blitt omtalt i flere stortingsmeldinger (Vik 2018, s.144; Haugen, 2019, s. 2). Vik (2018) sier at begrepet ble presentert gjennom stortingsmelding nr. 16 (Meld. St. 16 (2006-2007)). I Stortingsmelding nr. 16 blir tidlig innsats satt som mål for arbeidet i barnehager (Meld. St. 16 (2006-2007)).

Samtlige informanter bekrefter det som beskrives i stortingsmeldingene, barnehagen som en viktig institusjon i arbeidet med tidlig innsats Dette begrunner de med at barnehagen er en av de første institusjonene barn kommer til:

*«Barnehagen er jo tidlig innsats bare i å være seg». (Grete). Barnehagelærerne reflekterer rundt arbeidet de gjør, og de mener at arbeidet rundt tidlig innsats i barnehagen har stor betydning. Ved å arbeide med de minste barna har barnehagen mulighet til å gi flere barn bedre utviklingsbetingelser.*

*«Tidlig innsats er å sette i gang tiltak så tidlig som mulig og med det sammen man oppdager at barnet er forsinket i sin utvikling» (Britt).*

*«Tidlig innsats er å tilrettelegge og støtte barnet slik at små vansker ikke trenger å bli store vansker senere» (Grete)*

Ola legger til at en stor del av hans motivasjon-til å ta utdanning som barnehagelærer i muligheten til å arbeide med tidlig innsats.

*«...tidlig innsats er jo halve grunnen til at jeg valgte dette yrket. Jo tidligere, jo bedre».* (Ola)..

Begrepet tidlige innsats blir ifølge Haugen (2019, s. 2) definert som virkemiddel for å redusere, forebygge og optimalisere barns muligheter til å fullføre skolegangen (Haugen, 2019, s. 2), slik mine informanter beskriver over

I barnehagelærerens beskrivelser av arbeidet med tidlig innsats legger flere av dem vekt på barnehagens miljø og organisering av hverdag. De reflekterer over hvordan de møter barna og hvordan de tiltakene de setter i gang er med på å tilrettelegge for hele barnegruppen. De vektlegger tidlig innsats i forhold til barns utvikling av vennskap, mestring og trivsel.

*«Vi skal jo skape trygge rammer for alle barn. Slik at de har det godt her».* (Sofie).

Flere av barnehagelærerne, i studien, forteller at i noen tilfeller må de sette i gang tiltak rundt enkeltbarn for å ivareta barnets utvikling. De beskriver at dette er tiltak over en periode.

*«Jeg synes vi kan sette i gang mange tiltak internt i barnehagen»* (Ola). Rammeplanen for barnehagen definerer tidlig innsats som innsats i form av tiltak som kan igangsettes innenfor barnehagens allmennpedagogiske miljø og at disse tiltakene kan ha kortere eller lengre varighet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7).

Refleksjonene til barnehagelærerne kan tolkes som at barnehagelærerne har god kunnskap om hvordan tidlig innsats blir definert i ulike stortingsmeldingene og de har betraktninger som omhandler at de ser på barnehagen som en særlig god institusjon i dette arbeidet. Dette er også i tråd med stortingsmeldingene (Meld. St. 16 (2006-2007); Meld. St. 41 (2008-2009); Meld. St. 21 (2016-2017); Meld. St. 6 (2019-2020)). Vik (2014, s. 7-8) stiller spørsmål om tidlig innsats i som beskrevet i politiske styringsdokumenter har et motstridende syn på den norske barnehagepedagogikken.

Man kan videre tolke uttalelsene fra informantene at de mener at tidlig innsats er et viktig begrep i barnehagen og noe de arbeider i forhold til hver dag. Der de både reflekterer rundt begrepets betydning for arbeidet de gjør og på hvilken måte det påvirker hverdagen deres.

## Tidlig innsats knyttes til barnehagens kvalitet, forebyggende arbeid og relasjonens betydning.

Ut ifra analysen av empirien så kommer særlig tre begrep til syne når informantene skal beskrive tidlig innsats, hvilke rammer de har for arbeidet og hvordan de jobber med det i

praksis. Dette er barnehagens kvalitet, barnehagens forebyggende arbeid og relasjonens betydning i arbeidet med tidlig innsats.

Informantene reflekterer rundt barnehagens fysiske miljø når vi snakker om hvilke rammer og ressurser de har å forholde seg til i arbeidet med tidlig innsats. Samtlige barnehagelærere begynner da å fortelle om barnehagen fysiske rom, størrelse på barnehagen og størrelse på avdelingen. De legger vekt på antall rom de har og hvordan de kan organisere og dele barnegruppen opp i forhold til antall ansatte og antall rom de har. De beskriver også at de benytter barnehagens uteområde i denne organiseringen.

*«Jeg synes barnehagen vår har så bra fysiske rom. Vi har eget formingsrom, dramarom og gymsal» (Lise).*

Noen forteller at barnehagen har egen gymsal, andre forteller om at barnehagen har flere små rom og de forteller om hvor mange ansatte de er med og uten utdanning

*«Vi er jo tre i grunnbemanning. Vi er to pedagoger. Det synes jeg er greit. Da har jeg flere med formell kompetanse til å drøfte ting med. Også drøfter vi på tvers av avdelingene... vi tar opp ting på pedagogmøter» (Ola).*

De legger videre vekt på struktur og forutsigbarhet på dagen, hvor mange voksne de er på avdelingen og i hele barnehagen. De forteller videre at dette har betydning for barns trivsel og utvikling.

*«Barn skal trives i barnehagen. Når de trives så utvikler de seg». (Grete).*

Nordahl (2018) viser til at god kvalitet kan forklares ut ifra to forskjellige dimensjoner.

Strukturell kvalitet og prosesskvalitet (Nordahl, 2018, s. 68-69). Bae (2024, s. 27) hevder at strukturell kvalitet ikke er noen garanti for god kvalitet alene, men kan være med på å skape gode betingelser for god prosesskvalitet.

Dette harmonerer godt med informantenes utsagn: at strukturell kvalitet legger føringer for prosesskvalitet, med tanke på at informantene starter med å beskrive de rammene de har rundt arbeidet sitt. De forteller også hvor tett pedagogressursen og viser videre til at tett pedagogressurs kan forstås som en kvalitetsindikator. Dette med tanke på at de viser til hvordan de samarbeider med pedagoger innad på egen avdeling, men også hvordan de benytter pedagoger på andre avdelinger for å få større forståelse om utfordringer de står i.



Samtlige informanter reflekterer rundt behovet for andre rammer i barnehagen og da kommer de inn på antall voksne og hvordan hverdagen i barnehagen kunne sett ut og hvor mye bedre kvalitet det kunne blitt dersom det hadde vært ansatte som jobbet der. Ola og Kari trekker fram at det ikke alltid nytter med flere ansatte hvis de ikke har kompetanse:

*«Det nytter ikke å pøse på med flere folk. Bare for å gjøre det. Det blir ikke bedre tidlig innsats av den grunn. Vi må ha utdanna folk» (Ola).*

*«Det er jo bare sånn at noen ganger kan det rett og slett bli for mange folk på en avdeling. Dersom man har utdanning som barnehagelærer så vet man at man skal sette seg i nærheten av barna. Støtte og hjelpe de. Når man får inn vikarer så er det noen ganger at det er mer arbeid heller enn hjelp».* (Kari).

I lys av uttalelsene over så kan vi forstå at god kvalitet på det pedagogiske tilbudet kan handle om personale med utdanning i barnehagen slik nasjonale føringer beskriver. I Rammeplan for barnehagen legges det vekt betydningen av et kompetent personale for at barnehagen skal kunne ivareta god kvalitet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Stortingsmelding nr. 41 (2008-2009) legger vekt ett godt pedagogisk tilbud fra barna er små. Stortingsmelding nr. 16 beskriver betydningen av et kvalifisert personale for å styrke kvaliteten i barnehagen, i arbeidet med tidlig innsats (Meld. St. 16 (2006-2007)).

Informantene reflekterer også rundt ansattes personlighet og væremåte i relasjon til barna i barnehagen. I disse refleksjonene kan det se ut som om de motsier seg selv litt. Det viser til nasjonale føringer og ønsker mer kompetanse inn i barnehagen samtidig som de legger vekt på indikatorer omkring strukturell kvalitet hvor de vektlegger antall personer framfor utdanning flere av informantene reflekterer rundt ansattes personlighet og væremåte sammen med barna i barnehagen. Det er viktig for informantene at barna blir sett og at de voksne er til stede for barna.

*“Jeg opplever at noe av det viktigste jeg kan gjøre er å skape gode relasjoner, se, og anerkjenne”* (Lise).

Haugen (2019, s. 23) viser til personlig kompetanse som både omhandler egnethet og hvem vi er som personer og som kompetanse som man ikke trenger utdanning for å ha og handler mer om hvem man er som person.

Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging fant indikatorer på at det er store kvalitetsforskjeller i barnehagene og legger vekt på at gode pedagogiske rammer og god kvalitet kan være forebyggende i seg selv (Nordahl et al, 2018, s. 68-69). Dette er

elementer som også viser seg i stortingsmeldinger (Meld. St. 41 (2008-2009); Meld. St. 21 (2016-2017); Meld. St. 6 (2019-2020)). Under intervjuene med barnehagelærerne kommer det fram refleksjoner omkring egen kvalitet på barnehagen og på avdelingen de arbeider på. De legger spesielt vekt på prosesskvalitet (Nordahl et al, 2018; Bae, 2014) som kvalitetsindikatorer. Bae (2024, s. 29) hevder at definisjoner av kvalitet bør beskrives tydelig slik at man har tydelige mål og rammer og arbeide etter. Nordahl et al (2018, s. 68-69) internasjonalt forskning viser at god prosesskvalitet er betydningsfull i forhold til barns trivsel og læring.

Videre viser refleksjonen at barnehagelærerne tenker at kunnskap og kvalitet henger sammen. De vektlegger betydningen av å ha en kultur i barnehagen der man kan drøfte ulike sider ved barns individuelle utvikling, men også kvaliteten på arbeidet som gjøres i allmennpedagogikken. På denne måten kan de arbeide med tidlig innsats slik Grete beskriver: «Å reflektere over egen praksis er grunnmuren i arbeidet vårt».

Pettersvold & Østrem (2012, s. 16-18) mener at stortingsmelding nr. 41 (2008-2009) kan betraktes som et vendepunkt i barnehagens historie da regjeringen i større grad ønsker å styre hvordan barnehagene arbeider med kvalitet. Stortingsmelding nr. 21 og nr. 6, skriver at barn som går i en barnehage med høy kvalitet har bedre forutsetninger for å lykkes enn om barn som går i en barnehage med dårlig kvalitet (Meld. St. 21. (2016-2017), Meld. St. 6. (2019-2020)). Berit Bae (2024, s. 29) hevder at når kvalitet blir for svakt beskrevet så kan vi endre opp med at aktører utenfor barnehagen selger seg inn med programmer og annet materiell som de hevder skal øke kvaliteten i den enkelte barnehage.

Sofie og Britt forteller at de benytter ulike verktøy i arbeidet med tidlig innsats. Dette beskrives som ulike programmer som de benytter i arbeidet.

*«I ...barnehagen har vi hjerteprogrammet vi jobber mye med» (Sofie).*

Vik (2014, s. 7-8) beskriver hvordan aktører utenfor barnehagen lager programmer som skal ivareta barnehageansattes arbeid med tidlig innsats. Pettersvold & Østrem (2019, s. 165) skriver at god kvalitet i barnehagen kan innebære og realiserer barnehagens formål og samfunnsmandat.

Sitatet over av Grete kan tolkes i retning av at refleksjon over egen praksis er det aller viktigste i kvalitetsarbeidet. Gjennom denne refleksjonen evalueres og eventuelt endres tiltak

og finne nye løsninger. Refleksjon både alene og sammen i personalet er noe barnehagelærerne betrakter som en kvalitetsindikator.

Gjennom analysen av empirien kommer det fram at samtlige informantene tenker at en viktig del av arbeidet med tidlig innsats er muligheten de har til å forbygge. Forebyggingstanken omhandler tilrettelegginger rundt enkeltbarn og muligheten de har til å bygge gode læringsmiljø. Flere stortingsmeldinger har også de siste årene tydelig vektlagt forebygging som en sentral og viktig del av barnehagens oppgaver, i lys av tidlig innsats. (Meld. St. 16 (2006-2007); Meld. St. 41 (2008-2009); Meld. St. 21 (2016-2017); Meld. St 6 (2019-2020)). *«Tidlig innsats er å forebygge. Slik at alle barn opplever mestring, glede, samhörighet og inkludering»* (Lise).

Under intervjuene så benytter flere informanter forebyggende innsats og tidlig innsats om hverandre. Groven & Rostad (2022, s. 35-37) hevder at begrepene tidlig innsats og forebygging ikke har noen tydelige skiller seg imellom og at begrepene benyttes om hverandre i allmennpedagogisk og spesialpedagogisk arbeid (Groven & Rostad, 2022, s. 35-37).

Samtlige informanter forteller at de arbeider forebyggende hver dag. Dette gjør de ved å sette i gang tiltak innenfor det allmennpedagogiske miljøet. De legger vekt på at denne tilretteleggingen omhandler barnehagens betydning for barns trivsel og mestring slik det trekkes fram i Barnehageloven (2005, §1) og Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Kari forteller om hvordan hun legger til rette for gode, forebyggende miljøer i sin barnehage: *«Det ligger mye forebygging i god struktur og forutsigbarhet. At det er gode rammer rundt det vi gjør hver dag»*.

Slik man kan forstå Kari så setter hun ord på at forebygging og kvalitet henger tett sammen. Det hun beskriver over kan forstås som både tilrettelegging, forebygging og god strukturell kvalitet (Nordahl, 2018; Bae, 2024). Alle informantene legger stor vekt på hvordan de forebygger både slik at det enkelte barn kan utvikle seg, men også hele gruppen.

Å arbeide forebyggende innebærer, ifølge Befring (2012) å gi rom for utvikling ved legge til rette for gode utviklingsvilkår. Han legger også vekt på at det ikke bare omhandler barnets biologiske ressurser, men at miljøet rundt barnet er av avgjørende betydning (Befring, 2012, s. 22). Forebyggingsperspektivet står sterkt i Stortingsmelding nr. 6 (2019-2020) der det legges

vekt på at et godt læringsmiljø fra tidlig småbarnsalder er av stor betydning og legger grunnlaget for utvikling (Meld.St.6 (2019-2020)). Dette støtter opp under barnehagelærernes tenkning om at forebygging ikke bare omhandler å sette inn tiltak omkring individuelle barn, men også lage gode forebyggende miljøer som innehar god kvalitet for hele barnegruppen. I intervjuene beskriver informantene hvordan de arbeider forebyggende på ulike nivåer og hvordan de vurderer når de må gå videre dersom de ikke opplever at barnet har en god nok utvikling. Grete legger stor vekt på kunnskapen som finnes i personalgruppen og har en gjennomgående tanke om at det kan tilrettelegges for det aller meste innenfor det ordinære læringsmiljøet.

*«På gruppenivå så legger vi til rette for å dele hele barnegruppen opp i mindre grupper. Der en voksen har ansvaret for seks barn. Dette er jo det som er vår bemanningsnorm. Men når man er i en liten gruppe så har man mulighet til å være mye mer sensitiv og tilstedeværende med det enkelte barn. Det er større rom for små og store samtaler. Vi kan planlegge helt konkrete aktiviteter, men vi kan også bare være» (Grete).*

Informantene deler refleksjoner omkring forebyggingsarbeidet ved å dele tanker og erfaringer de har gjort seg ved igangsette tiltak som omhandler enkeltindividet på allmennpedagogisk nivå. De legger også stor vekt på hvor betydningsfullt ett godt læringsmiljø er for barns utvikling.

*«Vi setter inn tiltak med en gang vi ser noe. At vi ikke venter» (Ola).*

Dette samsvarer med Befring (2019, s. 175-180) sin forståelse av forebygging. Han legger vekt på at forebyggingstanken omhandler å komme uheldig utvikling i forkjøpet. Slike tiltak kan være med på å styrke barns læringsglede og mestring. Den andre formen for forebygging omhandler å forebygge for å unngå at problemene blir større ved å sette i gang tiltak som kan bremse eller reversere vanskene (Befring, 2019, s. 175-180; Barne-, og likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013, s. 2-3). Dette kan man tolke i retning av at det er viktig for barnehagen å sette i gang forebyggende tiltak på ulike nivåer og at de vektlegger betydningen forebygging har slik at barn kan ta igjen ulike utviklingsforsinkelser, slik mine informanter i stor grad beskriver at de gjør.

Videre beskriver informantene at de hele tiden arbeider med å observere og å få oversikt over barna de har på avdelingen.

*«Det føles som om jeg hele tiden går rundt og observerer og endrer på tiltak. Hvordan har egentlig dette barnet det? Er det noe jeg burde ha sett eller lagt merke til».* (Sofie).

Samtlige informanter beskriver hverdagen i barnehagen som krevende på bakgrunn av at det er så mange ulike barn som trenger ulike forebyggende tiltak. Vik (2018, s. 151) peker også på at forebyggingsperspektivet kan oppleves problemorientert på bakgrunn av at begrunnelsen for å drive forebyggende arbeid henger sammen med at barn ikke skal utvikle vansker.

Barnehagen skal forebygge slik at barn ikke utvikler hverken sosio – emosjonelle vansker, lese- og skrivevansker eller andre vansker. Dette mener Vik kan være problematisk og ved at alle barnet blir møtt, sett og forstått som et mulig problem som det må forebygges rundt og omhandler en forebyggings tanke som omhandler alle barn (Vik, 2018, s. 151). På samme måte hevder Pettersvold & Østrem, (2019) at forebyggende arbeid kan bidra til en forståelse av at dersom barn ikke har utfordringer så kan de komme til å få det i framtiden. Dette kan bety at barnehagelærerne føler ett stort ansvar for at de skal oppdage de barna som kan ha eller som kan komme til å få vansker. Flere av informantene beskriver at arbeidet de gjør til daglig i stor grad omhandler å observere og å kartlegge barn slik at man kan få identifisert og plassert hvor barn ligger utviklingsmessig.

*«Jeg får en litt sånn følelse noen ganger at jeg driver og leter etter barn som ikke utvikler seg slik de skal og går hele tiden med forebyggingsshatten på» (Kari).*

Slik jeg forstår informantens refleksjoner over så arbeider de med å forebygge at barn skal utvikle vansker parallelt med at de arbeider med å kartlegge og å oppdage, utfordringer hos barn. På denne måten kan de raskest mulig sette i gang forebyggende tiltak slik at vanskene ikke skal bli større enn det de er. De tiltakene informantene beskriver, er i hovedsak tiltak som er igangsatt på allmennpedagogisk nivå og er både tiltak som er bra for alle barn, men også tiltak som er bra for grupper og individet med spesielle behov. De beskriver hverdagen som hektisk, noe som kan ha sammenheng med at de opplever at de har mange oppgaver og mange barn som er i behov for forebyggende tiltak.

Det kommer fram i intervjuene at en viktig forutsetning for å kunne arbeide med forebyggende tiltak beskrives av informantene som betydningen av en god relasjon. Dette kan regnes som prosess kvalitet (Nordahl, 2018; Bae 2024).

I analysen av empirien framkommer relasjonens betydning i forhold til tidlig innsats, kvaliteten i barnehagen og det forebyggende perspektivet. Informantene legger stor vekt på den ansattes personlige kompetanse, holdninger og, spesielt hvordan personalet bygger

relasjon med barna. Informantene mener at relasjonen mellom barn og voksen er ett viktig element og en viktig forutsetning for i arbeidet med tidlig innsats. Informantene kommer stadig tilbake til betydningen av å ha en god relasjon til de barna de har på avdelingen, men også på hele barnehagen. Barnehagelovens formålsparagraf sier at personalet i barnehagen skal møte barna med medmenneskelighet og respekt og de skal vektlegge et humanistisk verdisyn (Barnehageloven, 2005, §1, 1) Vik (2018, s. 149) viser også til barnehagens formålsparagraf og mener at med barnehagelovens humanistiske verdisyn så settes barnet i sentrum for virksomheten.

De beskriver hvordan de bygger gode relasjoner med barn og legger vekt på det forebyggende perspektivet i en god relasjon.

*«Det ligger mye forebygging i en god relasjon» (Ola).*

*«Når det kommer til forebygging og det viktigste for å få til tidlig innsats så er det voksnes relasjoner og holdninger til barna» (Grete).*

Befring (2012, s. 34) legger vekt på at en nøkkelfaktor i forebyggende arbeid er personalets evne til å se barna som er rundt dem, og dette bekrefter opplevelsen mine informanter forteller om.

Barnehagelærerne forteller gjentagende om barn som ikke helt mestrer hverdagen ved at de utagerer. I disse tilfellene forteller informantene om hvor stor betydning relasjonen har for å støtte barnet..

*«Jeg opplever at mange ganger så handler det om at barnet trenger å bli sett».* (Lise).

*«Når det kommer til forebygging og det viktigste for å få til tidlig innsats så er det voksnes relasjoner og holdninger til barna» (Grete).*

Flere av informantene legger vekt på at personalet som jobber i barnehagen er nøkkelpersoner når det gjelder å arbeide forebyggende ved å møte hvert enkelt barn ut ifra barnas forutsetninger. Videre beskriver samtlige, informantene at de benytter mye tid på å bli kjent med barna og at de er opptatt av at relasjonen de har til barna skal være med på å skape trygghet og forutsigbarhet.

*«De voksne må fortelle med hele kroppen sin at de liker barna som er der og gleder seg over å være sammen med de».* (Lise).

Flere stortingsmeldinger har trukket fram viktigheten av det Grete og Lise beskriver.

Stortingsmelding nr. 21 (2016-2017), s. 46) legger vekt på at relasjonen mellom voksne og

barn har avgjørende betydning. Stortingsmelding nr. 6 (2019-2020), s. 64) legger vekt på betydningen av at barn opplever at de har gode relasjoner til de som arbeider i barnehagen slik at hverdagen kan føles trygg.

Barnehagelærerne i studien min beskriver at å bygge en god relasjon til det enkelte barn har stor betydning når det gjelder å forebygge utfordringer hos barn. For å bygge de gode relasjonene vektlegger de uformelle møter mellom dem og barna som særlig verdifulle. De beskriver også mangfoldet av barn i barnehagen.

*«Det er noen barn som utfordrer oss hele tiden» (Lise).*

*«Vi må omfavne alle. Vise at vi er glade i dem og at de er alle viktige» (Grete).*

Samtlige informanter legger vekt på at når man arbeider med barn så må man finne ut hvordan man kan se det enkelte barn.

*«Jeg trenger å bli kjent for å kunne legge til rette for gode møter oss imellom» (Lise).*

Informantene beskriver at de arbeider med å bli kjent med hvert enkelt barn gjennom å legge til rette for gode mestringsopplevelser, ved å ta barn med på avgjørelser, at de får bestemme selv, at de anerkjenner barna og tar følelsene deres på alvor. Videre beskriver informantene betydningen av å ha et felles grunnsyn på barn.

*«Det skal ikke være tilfeldig hvordan vi møter barn» (Grete).*

Når de beskriver hvordan de arbeider for å bygge gode relasjoner så beskriver de ofte dette med blikk- kontakt med barna og betydningen av å gi dem en high five når de har strevd en periode med å få strikket på dressen under skoen og plutselig klarer det.

*«det er ikke alltid enkelt å bygge en god relasjon. Noen barn utfordrer deg som bare det. Da er det viktig å stå i de grensene man har sagt. Vise at man tåler barnet, er glad i barnet. Men rammene er slik de er, og det må barnet også forholde seg til». (Lise).*

Røkenes & Hansen (2002, s. 11) beskriver god relasjon ved at du møter den andre som subjekt og viser respekt for personens integritet og selvbestemmelse, slik informantene over beskriver. Roland (2021, s. 12) legger vekt på at det kan være utfordrende å skape en god balanse mellom grenser og forventninger. Nordahl et al (2005, s. 211) skriver at en god relasjon avhenger av at den voksne anerkjenner, ser og støtter barn. Dette kan være gjennom ros, oppmuntring og positive tilbakemeldinger gjennom dagen. Roland (2021, s. 12) beskriver autoritative voksne som balanser krav og forventninger til barn. Drugli (2012, s. 51-52) sier at dette omhandler å skape tillit og tillitt er noe man må gjøre seg fortjent til.

Teori omkring relasjoner og informantenes beskrivelser av hvordan de arbeider med relasjonsbygging henger tett sammen. Informantene knytter relasjonens betydning opp mot arbeidet med tidlig innsats og dette kan tolkes som at informantene vektlegger relasjonen som et av de viktigste forebyggingstiltakene de gjør. Relasjonenes betydning blir også beskrevet i flere stortingsmeldinger og det humanistiske verdigrunnlaget som blir beskrevet i barnehageloven og rammeplanen for barnehagen (Meld. St. 41 (2008-2009); Meld. St. 21 (2016-2017); Meld. St 6 (2019-2020); Barnehageloven, 2005, § 1; Kunnskapsdepartementet, 2017).

### Tidlig innsats knyttes til en barnehage i endring og syn på læring.

Ut ifra tolkningen av empirien, betydningen av gode relasjoner med barn og mulighetene som beskrives innenfor det kommer det også fram refleksjoner rundt hva dette kan bety for barns læring og utvikling. I stortingsmelding nr. 21 (2016-2017), s. 46) står det at relasjonen mellom voksen og barn har betydning for barns læring.

Under intervjuene kommer det fram ulike refleksjoner fra informantene som tolkes kan tolkes til at de mener at barnehagen har endret seg de siste årene. Dette kan henge sammen med at man erfarer at synet på læring er i endring. Dette henger tett sammen med hverandre og vil bli drøftet som ett punkt.

Barnehagelærerne beskriver i intervjuene at de erfarer at stortingsmeldinger fra stat og regjering i større og større grad setter rammer for arbeidet de gjør.

*«Det er mer når man leser artikler, forskning så er det mye snakk om tidlig innsats» (Britt).*

*«Rammer, det tenker jeg ikke bare handler om de rammene vi har her i barnehagen. Som personalet og det fysiske miljøet det handler jo også om de rammene som kommer fra oppvekst og regjering» (Lise).*

Flere av informantene mener at stortingsmeldingene er med på å sette retning for arbeidet som gjøres på gulvet med barna. Samtidig som det legges vekt på at flere av målene som blir satt av regjering og storting er gode, utviklingsmessige og visjonære mål for barnehagen, mener barnehagelærerne at det ikke alltid henger sammen med hverdagen de har.

*«Tidlig innsats er jo ett så fint begrep, men det føles også så stort, nesten litt uoverkommelig», (Sofie).*



*«Det er noen ganger at jeg tenker at de som bestemmer hvordan vi skal jobbe skulle hatt seg noen dager i barnehagen for å erfare hvordan arbeidet egentlig er» (Britt).*

Kari, Britt og Lise som alle har mer enn ti års erfaring fra arbeidet i barnehagen forteller at for noen år tilbake var leken, det viktigste barna kunne holde på med når de var i barnehagen. Nå beskriver de at de opplever en forventning om at de skal arbeide slik at barn lærer nye ferdigheter og at læringsbegrepet tar større plass i barnehagen nå enn da de begynte å jobbe i barnehage.

*«Det er jo mye mer snakk om læring i barnehagen. At de skal mestre ulike ting og at dette er viktig mot skolestart. Det er jo vanskelig å være uenig i dette, men det er samtidig noe som forsvinner fra denne friheten» (Kari).*

Pettersvold & Østrem (2012, s. 163) skriver at når barnehagen i 2006 ble flyttet kunnskapsdepartementet sammen med skole, så ble dette sett på som positivt for barnehagen på bakgrunn av at da kunne barnehagen få større anerkjennelse av arbeidet som gjøres. De hevder at det som man ikke forutså den gangen var at barnehagens læringssyn skulle bli presset. Stortingsmelding nr. 6 (2019-2020) og stortingsmelding nr. 41(2007-2008), beskriver barnehagen som en viktig læringsarena på bakgrunn av at grunnlaget for læring blir lagt i de første årene av barns liv. Arnesen (2017, s. 69-70) sier at dagens barnehage har blitt mer institusjonalisert og ses i større grad som et sosialpolitisk velferdstiltak og som ett middel for samfunnsøkonomisk vekst. Hun skriver videre at i Norge går nesten alle barn i barnehagen noe som igjen kan føre til økt press på barnehagen, økt bruk av tidlig innsats og økt kartlegging/ diagnostisering. Hun hevder at dette skaper spenninger mellom fellesskap og individualisering, og mellom inkludering og ekskludering. Vik (2014, s. 7-8) hevder at kunnskapsgrunnlaget i barnehagen har gått fra ett å ha søkelys på barns medvirkning og inkludering til å bli en institusjon der målet med barnehagen blir økonomisk vekst, økende læringskrav og større kontroll på hvordan barnehagene drives. Der fokuset ligger i større grad på læring enn på relasjon.

Kari, Britt og Lise sine beskrivelser harmonerer med det teorien over beskriver. De opplever at barnehagen har endret seg mye fra de begynte å arbeide i barnehage. Dette kan tolkes som om at barnehagelærerne som arbeidet i barnehage da de ble flyttet fra barne- og familiedepartementet til kunnskapsdepartementet kan merke dette i det daglige arbeidet ved at de opplever et større press på hvordan de skal arbeide. Dette kan henge sammen med at når barnehagen ble flyttet til kunnskapsdepartementet fikk synet på læring større oppmerksomhet også i barnehagen. Dette på bakgrunn av stortingsmeldinger med økt trykk på tidlig innsats og

på barnehagens rolle i utdanningssystemet. Dette kan også forstås ut ifra Vik (2014, s. 7-8) sine uttalelser om at kunnskapsgrunnet i barnehagen har endret seg i tråd med nye stortingsmeldinger og økende krav om hvordan barnehagen skal drive sin virksomhet ved at stortingsmeldingene i større grad beskriver hvordan barnehagen skal drives.

Dersom vi ser dette i tråd med Biesta (2013) sine to forklaringsmåter i forhold til pedagogisk praksis, så kan det ut ifra beskrivelsene til barnehagelærerne i studien virke som om de forstår læringsbegrepet i tråd med det Biesta forklarer som den anglo- amerikanske pedagogikktradisjonen som er preget av et objektiverende syn på læring (Biesta, 2013, s. 174). Vik (2015, s. 148-149) utdyper disse tradisjonene til at dette også omhandler å drive utdanning eller læring på en slik måte at det er lønnsomt for samfunnet.

I beskrivelser om hvordan de arbeider med tidlig innsats og læring i hverdagen forteller flere informanter at de legger vekt på at barn skal lære nye ferdigheter i barnehagen, og de forteller at dette henger sammen med fagområdene som skisseres i rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre forklarer de hvordan de arbeider med læring i barnehagen.

*«Det er jo sånn at det er læring i alle situasjoner barna er i, i løpet av en barnehagedag».*  
(Grete).

Samtidig som informantene beskriver at det ligger læring i de alle situasjoner barna er igjennom i løpet av en barnehagehverdag, beskriver de også læring som skjer i planlagte situasjoner med tydelige mål for hva barna skal lære. Her beskrives for eksempel samlingsstunder, språkgrupper, lesestunder, turgrupper og lignende.

*«...vi har grupper der vi trener på ulike ting. For eksempel språkgrupper. Da benytter vi ofte bilder og konkrete. Eventyr. Vi har jo Rammeplanenes fagområder som vi skal ta utgangspunkt i»* (Lise).

*«Vi går jo på tur hver uke og da har vi alltid en plan for hvilke ord og begreper vi skal lære barna. Samtidig som vi motiverer for å bevege kroppen»* (Kari).

Forklaringene til barnehagelærerne kan ses i sammenheng med hvordan de arbeider med læring i tråd med rammeplanenes fagområder (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Vik (2018) skriver at det er den tysk-kontinentale tradisjonen som er nærmest den norske pedagogiske tradisjonen der tiltakene omhandler å legge til rette for læring gjennom opplæring og oppdragelse. Her framheves barnet som subjekt og kvaliteten på relasjonen er det viktigste tiltaket, slik Britt beskriver: «*Det viktigste er jo at vi er til stede og ser det enkelte barn*».

Ut ifra intervjuene kan man tolke en slags skepsis til at barnehagen skal drive med læring med små barn. Samtidig beskriver og reflekterer informantene over at de driver med læring i barnehagen, og beskriver at det også ligger mye læring i uformelle situasjoner. De vender ofte blikket mot den formelle læringen når de planlegger en aktivitet og har et tydelig læringsmål i enden, slik den anglo-amerikansk tradisjon beskriver. Samtidig retter de blikket mot det relasjonelle som kan forstås som den tysk – kontinentale tradisjonen hvor barnet betraktes som subjekt og man retter blikket mot det relasjonelle i situasjonene. Denne refleksjonen i forhold til ulike tradisjoner og grunnsyn kan være nyttig å ta med seg inn i det daglige arbeidet i barnehagen da det nå kan se ut som om læringsbegrepet i barnehagen er på vei til å ta mer over i det daglige arbeidet enn det relasjonelle. Man kan i lys av dette støtte seg til Vik (2014, s. 7-8) sine uttalelser der hun stiller spørsmål ved om tidlig innsats i politiske styringsdokumenter har ett motstridende syn på læring enn den norske humanistiske barnehage tradisjonen (Barnehageloven, 2005, § 1).

### Tidlig innsats knyttes til sosialutjevning og spesialpedagogisk hjelp.

Analysen av materialet viser at informantene er opptatt av tidlig innsats omkring enkeltbarn og betydningen av individets utvikling. I dette ligger det en refleksjon omkring de barna som ikke utvikler seg slik de skal og kan bli definert som «annerledes». Disse barna er i behov for spesialpedagogisk hjelp, ifølge informantene. Dette vil si at de vurderer at barna har behov for tiltak som går utover det allmennpedagogiske som kan tilrettelegges for i læringsmiljøet ~~og~~. Informantene beskriver at da er barnehagen i behov for en ekstra kompetanse, i form av en spesialpedagog som kan legge til rette for god individuell utvikling for akkurat dette barnet. Alle informantene forteller at de har spesialpedagog inne på avdelingen noen timer pr uke og legger til at det er mange barn som har ulike utfordringer på barnehagen.

*«I alle årene jeg har jobbet i barnehage så tror jeg ikke at det har vært et eneste år der vi ikke har hatt spesialpedagog på avdelingen» (Britt).*

Informantene reflekterer over hvilke typer utfordringer de oftest observerer, og hvilke vansker barna vanligvis har. De beskriver ofte vansker i forhold til språk og språkutvikling, men de beskriver også barn som har større og mer sammensatte behov.

*«Det er noen barn som strever i forhold til språk, sosiale ferdigheter og har svak utvikling, generelt. Disse barna må jo få hjelp....».(Kari).*

*«Det er jo noen barn i barnegruppen som helt klart skiller seg ut. Man ser det fort at det er noe mer, på en måte».* (Lise).

Pettersvold & Østrem (2019, s. 17) hevder at spesialpedagogisk hjelp utløser ekstra ressurser i barnehagen. De stiller seg kritisk til det dersom personalet i barnehagen henviser barn for å få flere ressurser inn. Rammeplanen for barnehagen sier at de barna som vurderes om de ikke kan ivaretas innenfor det ordinære miljøet så skal barnehagen, i samarbeid med foreldre søke om støtte og hjelp fra PPT (Pedagogiske og psykologiske tjenester). Selv om det gjøres en vurdering om at barnet ikke kan utvikle seg godt nok innenfor det allmennpedagogiske miljøet så legger rammeplanen føringer at for barnehagen samtidig skal inkludere barnet i det allmennpedagogiske arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 40), slik Ola beskriver:

*«de barna som har spesialpedagog har jo denne bare noen timer i uka. Det betyr jo at vi må arbeide tett med dette barnet selv om barnet har spesialpedagog. Alle barn skal være en del av fellesskapet».* (Ola).

Dette kan tolkes som at samtlige informanter har spesialpedagog som arbeider noen timer hver dag på avdelingen og de arbeider også med å inkludere barnet i fellesskapet. Dette kan også forstås som en tidlig innsats i lys av normalitet og spesialpedagogisk hjelp. Barnet får noen timer med spesialpedagog og barnehagen får gjennom dette en kompetanse som de mangler på barnehagen. Dette kan være med på å styrke kvaliteten, men også være nyttig for barnehagen som helhet da det kommer en ekstra ressurs person inn på avdelingen noen timer per uke.

Barnehageloven (2005) skisserer formålet med spesialpedagogisk hjelp i § 31, andre ledd som omhandler at de barna som ikke kan nytte gjøre seg av det ordinære tilbudet i barnehagen skal få tidlig hjelp og støtte av en spesialpedagog (Barnehageloven, 2005, §31-2). Nordahl et al (2018, s. 63) viser til at blant barn som mottar spesialpedagogisk hjelp i barnehagen er barn

med språk og kommunikasjonsvansker i flertall hvor også flerspråklige barn en del av denne gruppen.

Dette bekreftes av informantene. De observerer barn som er forsinket i sin språkutvikling og gjør vurderinger med utgangspunkt i observasjoner om at barnets vansker ikke kan ivaretas innenfor det allmennpedagogiske miljøet og henviser dermed til PPT.

Videre forteller barnehagelærerne at når de observerer barn som ikke utvikler seg slik som de skal, så er det vesentlig med ett godt foreldresamarbeid. Gjennom godt foreldresamarbeidet kan det skapes en felles forståelse omkring barnet. Barnehagelærerne forteller at når de observerer barn som ikke utvikler seg som forventet, setter de i gang en dialog med foreldrene.

*«...da må vi å i dialog med foreldre for å finne ut av om de har samme forståelse av barnets utvikling slik at vi kan henviser til PPT» (Grete).*

Grete bekrefter her at hun har en god forståelse av at foreldrene må samtykke i en henvisning til PPT slik Lov om barnehager § 32, 1 ledd beskriver. Loven sier at foreldre skal tas med i beslutninger omkring en sakkyndig vurdering og at foreldrenes syn skal ilegges stor vekt. Den sier også at før det kan henvises så skal foreldre gi sitt samtykke (Barnehageloven, 2005, §32).

Barnehagelærerne forteller at de henviser til PPT ganske raskt når de ser at barn ikke utvikler seg som forventet og de legger stor vekt på magefølelsen i denne vurderingen.

*«Jeg lytter alltid til urofølelsen når jeg er i tvil. Her er det avvikende utvikling her må vi sette i gang noe» (Kari).*

Groven & Rostad (2022, s. 23) legger vekt på at det kan være vanskelig å vurdere om barnet er i behov for spesialpedagogisk hjelp og at de som arbeider i barnehagen må benytte sine faglige og etiske vurderinger før og når de henviser til PPT. Befring (2019, s. 18-19) utdyper dette ved å legge vekt på at det er stor normalvariasjon og at utfordringer kan være forbigående. Dette kan forstås som om at det å «vente og se» i noen tilfeller kan være det riktige å gjøre. Ifølge denne teorien kan det kanskje tenkes at barnehagen noen ganger er litt for raske til å henviser når de kjenner på en uro.

Samtidig som informantene beskriver at de følger urofølelsen og henviser til PPT når de observerer at barn ikke har forventet utvikling så mener de også at de har et stort normalitets vindu.

*«Det kommer selvfølgelig an på i hvilket perspektiv man ser det ifra. I teorien bruker man gjerne normalitet ut ifra en viss alder. Men i barnehage så er jo spriket så veldig stort. Noen ganger så kan en tre åring det samme som en femåring. Det er innenfor normalen. Og av og til så er en femåring på nivå med en treåring. Også det er normalt. Vi er jo så forskjellige. Vi mennesker». (Ola).*

*«Det er jo mange barn i barnehagen som har ulike vansker. Disse barna vil ha nytte av at man setter i gang tiltak så fort som mulig. Tiltak som omhandler barnets utvikling. Dersom de er veldig forsinket så kan det jo føre til at de vil bli henge etter til langt opp i skoleløpet». (Britt).*

*«Når jeg observerer barn som jeg tenker at ikke utvikler seg som de skal så benytter jeg ofte kartlegging som Tras eller Alle med». (Kari).*

Refleksjonene over kan forstås ut ifra, Nordahl mfl. (2018, s.217-218) sine tanker om at det individentsentrede blikket er sterkt, i barnehagen, og at dette er knyttet til barns individuelle læreforutsetninger. Han sier videre at dette kan forstås som at flere barn har problemer, skader og vansker som gjør det vanskelig for dem å gjøre nytte av det ordinære tilbudet i barnehagen. Franck (2014) legger også vekt på barnehagelærernes individperspektiv, spesielt i lys av normalitets prinsippet, og mener at personalet plasserer barn i behov for spesialpedagogisk hjelp på bakgrunn av deres egne forventninger om hva barn bør mestre. slik særlig Britt og Kari beskriver over. Videre beskrives det av flere av informantene kan mange ting kan løses innenfor det allmennpedagogiske miljøet samtidig så er det ikke alltid at tid og ressurser strekker til.

*«Vi klarer å løse mange ting, flere ting innenfor allmennpedagogikken. Så det tror jeg veldig ofte at ting kan løses der, men at det er rammene som setter begrensningen». (Ola).*

Vik (2015) trekker fram tidlig innsats i forhold til det spesialpedagogiske perspektivet. Tiltakene innenfor dette perspektivet er tiltak som igangsettes rundt barn som har spesifikke vansker innenfor et bestemt område, for eksempel språk og/eller atferd. Hun retter videre kritikk mot det spesialpedagogiske perspektivet til tidlig innsats ved å framme at et spesialpedagogisk syn på tidlig innsats vil forklares ut ifra individets mangler heller enn en allmennpedagogisk praksis der man ser på hvordan miljøet kan endres for å inkludere barnet i fellesskapet slik at barnet kan få nødvendig støtte innenfor det ordinære miljøet. Hun legger videre vekt på at et inkluderingsperspektiv kan forstås som en brobygger mellom tidlig innsats og inkludering der vansken heller kan forstås som et sosialt problem og ikke som et

individuelt problem (Vik, 2015, s. 28-31). Stortingsmelding nr. 6 vektlegger at barnehagen må igangsette tiltak så fort de identifiserer utfordringer hos barn, samt at forebyggingsbegrepet er sentralt. Parallelt sier stortingsmeldingen at en barnehage med god kvalitet kan være med på å redusere omfanget av spesialpedagogisk hjelp (Meld. St. 6 (2019-2020)). Pettersvold & Østrem (2019, s. 18-19) bringer inn ett annet perspektiv: om man ser på vanlige barn som forebyggingsbriller så kan dette være med på å skape barn med utfordringer samtidig som man står i fare for at man ikke ser de barna som virkelig trenger hjelp. Pettersvold & Østrem (2019, s. 18-19) er videre kritisk til å ha flere folk med spesialpedagogisk kompetanse inn i barnehagen da, de mener at det vil blir flere personer med ett blikk for det barn ikke mester.

Denne teorien kan tolkes i retning av at barnehagelærere opplever det som krevende både med å se med individ «briller» på, samtidig som det viser at de kjenner på en forventning omkring at dette er en vesentlig del av arbeidet med tidlig innsats; at de oppdager barn som har vansker og at de setter i gang tiltak så fort som mulig. Dette beskriver også mine informanter. De trekker også fram at dette fokuset kan føre til at, men finner de vanskene som er mest synlige i øyeblikket og kanskje ikke de som trenger det mest.

Når det er snakk om henvisninger så er det tydelig at dette er et tema barnehagelærerne brenner for og det er gjentakende at disse barna må jo få hjelp og da viser de særlig til tidlig innsats. Dersom barn som henvises, får sakkyndig vurdering så vil dette igjen føre til at en spesialpedagog kommer inn i barnehagen. De viser med dette at de har et større blikk for avvikene heller enn ressursene, slik Pettersvold & Østrem (2019, s. 18-19) kommer inn på.

Barnehagelærerne i studien reflekterer mye rundt inkluderingsperspektivet, spesielt når det blir snakk om de barna som har behov for spesialpedagogisk hjelp. Informantene reflekterer mye rundt vårt mangfoldige samfunn og betydningen av å at alle skal få være seg selv. Informantene forteller at de kan oppleve det som vanskelig og til enhver tid passe på at alle barn er en del av fellesskapet i barnehagen og at de som ansatte skal rekke over å se alle i løpet av en dag. De vektlegger at alle barn skal være inkludert i gruppen og at de skal føle at de er en del av fellesskapet.

*«Å være inkludert er ikke å bare med, liksom. Man skal føle at man er en del av noe at man har noe man er felles om» (Lise).*

Lyngseth & Mørland (2022, s. 25) skriver at inkludering er et overordnet mål i hele verden og legger til at dette innebærer, i barnehagesammenheng, at barnehagen må legge til rette for

mangfoldet av barn. I de tilfellene der barnet mottar spesialpedagogisk hjelp så skal barnehagen legge til rette for individuelt tilpassede og fleksible løsninger for å legge til rette for dette. De skriver videre at målet med inkludering forutsetter likeverd og dette vil igjen innbefatte retten til å være en del av fellesskapet (Lyngseth & Mørland, 2022, s. 25). Inkluderingsperspektivet blir beskrevet, i rammeplanen for barnehagen, som tilrettelegginger i det pedagogiske miljøet slik at barn opplever seg som en naturlig del av fellesskapet det samt at det legger vekt på personlige forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 22; Meld. St. 6 (2019-2020), s. 11). Scanning (2020) retter et kritisk blikk på stortingsmelding nr 6 og mener at i meldingen så kommer det fram ett syn på barn som fremmer eksklusjon heller enn inklusjon. Han mener at denne tankegangen kan føre til at barn blir «utsatt» for tidlig innsats (Scanning, 2020). Gjennom intervjuene kommer det tydelig fram at informantene mine opplever balansegangen som teoretikerne over beskriver, som vanskelig.

Hausstätter (2021, s. 49) skriver at samfunnets økte oppmerksomhet mot tidlig innsats fører med seg en evaluering av barns ferdigheter allerede i barnehagen.

I forhold til inkluderingsperspektivet så kan dette forstås som om at målet om inkludering og målet om tidlig innsats er viktige begreper og betydningsfulle perspektiver å ha med seg i hverdagen slik informantene beskriver. Det oppleves som vanskelig å si noe om barnehagelærerne har med seg tilstrekkelig kunnskap om inkludering og tidlig innsats og om at målet om likeverd kan føre til at barn opplever at de blir ekskludert heller enn inkludert. Det kan likevel se ut til at målet om likeverd og inkludering sett i lys av tidlig innsats kan være motstridende også for informantene.

## Tidlig innsats knyttes til normalitet og utviklingspsykologiske teorier

Barnehagelærerne i studien min reflekterer rundt begrepet normalitet og beskriver hva de legger i begrepet. Samtlige informanter beskriver normalitet som et stort begrep og opplever at det kan være vanskelig å sette ord på.

*«Det er så vidt.. så stort.... Hva er normalitet? Hva vil det si å være normal?» (Sofie).*

Franck (2022, s. 175) skriver at normalitet ikke kan betraktes som en fast størrelse, men at syn på hva som er normalt endrer seg i takt med endringer i samfunnet. Strømme (2023, s. 301-



302) hevder at normalitetsbegrepet er lite reflektert og kan fort bli noe som blir «tatt for gitt», i barnehagen.

Samtlige informanter beskriver normalitet som ett begrep som er med på å plassere barn innenfor eller utenfor normalutvikling. De forteller at normalitet ikke er ett begrep de benytter så mye i barnehagen og som de ikke er så glad i.

*«Det første tanken jeg fikk da jeg leste dette spørsmålet så er det første som slår meg at normalitet er et ord eller et begrep jeg ikke er så glad i. Det kommer selvfølgelig an på i hvilket perspektiv man ser det ut ifra» (Ola).*

Informantene forteller også at synet på hva som er normalt og ikke, ofte henger sammen med barn med ulike utfordringer. På bakgrunn av barnas vansker så plasseres barna innenfor eller utenfor normalitetsbegrepet. Franck (2014, s. 91-92) er kritisk til hvordan begrepet benyttes i barnehagesammenheng og hevder at ved å benytte begrepet defineres barn som normale eller avvikende. På den andre siden hevder Nilsen (2015, s. 26) at dersom normalitets perspektivet blir for stort så kan det føre til at barn som er i behov for hjelp ikke får det.

*«Jeg stiller spørsmålstegn ved begrepet normalitet. Hva er normalitet? Tenker jeg... når du jobber med barn så er det noe som engasjerer og provoserer. Er det lov å si? Det gjør noe med meg.. hva er et normalt barns utvikling da? Er ikke alle barn, alle mennesker forskjellige» (Lise).*

Lises utsagn får tydelig fram at normalitets begrepet er noe som skaper engasjement, og også de andre informantene stilte spørsmål ved begrepet. Ut ifra tolkningene fra intervjuene så benytter ikke informantene normalitet som begrep i barnehagehverdagen.

På den ene siden beskriver informantene normalitet som det som plasserer barn innenfor eller utenfor normalutvikling og at det henger tett sammen med barn som er i behov for spesialpedagogisk hjelp. Når de beskriver begrepet kommer de inn på ulike sider ved barn som blir betraktet som normalt eller unormalt. De legger videre vekt på at de er i behov for å vite noe om hva som er normalt innenfor ett vist aldersspenn for å kunne vite om barn utvikler seg slik som det er forventet at de skal.

*«I teorien bruker man gjerne normalitet ut ifra hva som forventes ut ifra en viss alder».* (Ola). Informantene forteller at de kan finne kunnskap omkring hva som er forventet utvikling hos ett barn i forhold til flere områder. Som for eksempel språk, atferd og motorikk. Her kan også utviklingspsykologisk teori være ett nyttig verktøy. Barnehagelærerne beskriver

utviklingspsykologisk teori som ett skjema eller en skala der man kan sjekke ut hvordan barnet ligger an i forhold til utvikling.

*«Da tenker jeg på en sånn skala der vi ønsker at barna skal være ut ifra ulike alderstrinn»* (Sofie).

Informantene viser til utviklingspsykologisk teori som ett nyttig redskap for å kartlegge barns utvikling.

*«Vi benytter også ulike kartleggingsskjemaer når vi er usikre på hvordan barnet utvikler seg»* (Lise).

De forteller at kartleggingsskjemaene de benytter er som oftest Tras eller Alle med.

Informantene forteller at begge disse skjemaene tar for seg ulike utviklingsområder hos barn og kan være nyttige verktøy for å kartlegge og å finne ut om barnet utvikler seg i tråd med gjennomsnittsutviklingen. Samtidig forteller de at kartleggingsskjemaene er til hjelp. Når de skal kartlegge og finne ut hvordan barnets utvikling er, reflekterer de også rundt at bruken av kartleggingsverktøyet kan føre til at de finner områder der barnet ikke har forventet utvikling. I slike tilfeller er det flere av informantene som reflekterer over om dette er det barnet liker å holde på med eller om dette er utenfor deres interesse område at man dermed ikke kan forvente at barnet mestrer så bra innenfor akkurat dette området.

*«Ha det gøy sammen og få fram de positive tingene. Få fram positivitet og ikke sitte med sjekkboka og tenke okey ja.. her er det noe vi må sjekke»* (Sofie).

Vik (2015, s. 27-29) mener at det spesialpedagogiske perspektivet bærer med seg en individualistisk vanskeforståelse som kan forklares ut ifra individets mangler som da ofte kartlegges ved hjelp av ulike kartleggingsverktøy. Pettersvold & Østrem (2019, s. 49) beskriver ulike kartleggingsverktøy og skjemaer som skal definere hvor barn befinner seg i forhold til utvikling og er kritiske til hvordan disse aktørene kan være med på å sette standarder og mål for hvordan barnehagelæreren skal arbeid. På denne måten så kan barnehagelærerens metodefrihet begrenses, slik Sofie sier noe om i sitatet over.

Informantene legger videre vekt på at teori omkring hvordan barn utvikler seg og hva som kan forventes ut ifra ulik alder har vært og er enda ett viktig emne innenfor barnehagelærerutdanningen. De vektlegger behovet for at barnehagelærere har god og solid kunnskap omkring utviklingspsykologiske teorier og normalutvikling hos barn.

*«Barnehagelærere har jo masse kunnskap når det kommer til normal utvikling».* (Lise).

Nordtømme (2010, s. 41) skriver at utviklingspsykologisk teori kan være en støtte for å forstå hvorfor barn handler som de gjør. I likhet med informantene skriver Greve et al. (2014, s. 37) at psykologi generelt og utviklingspsykologi spesielt har et solid feste innenfor norsk barnehagepedagogikk og denne retningen har hatt sterk påvirkning på hvilket syn man skal ha på barn, barndom og barns utvikling. Grue (2016, s. 9-19) viser til Gauskurven som hadde sitt opphav allerede i opplysningstiden og som ser på både hva som er normalutvikling, og hva som kan beskrives som. Kurven tar utgangspunkt i det ønskverdige. Strømme (2023, s. 21) beskriver ordet «normal» som noe som kan omhandle normen, det gjennomsnittlige og det naturlige.

Greve et al (2014, s. 40) viser til utviklingspsykologiske teorier som tar utgangspunkt i barns utvikling i et biologisk utgangspunkt. I dette ligger det en tanke omkring hva som kan forventes og hva som er typisk innenfor ulike alderstrinn. (Hermansen (2018, s. 55) peker på utviklingspsykologiske teorier som tar utgangspunkt i barnets kognitive prosesser. Hammer (2017, s. 39) hevder at denne forståelsen for barns utvikling tar utgangspunkt i de biologiske sidene heller enn å se på miljøet rundt barnet som betydningsfullt, mens Nilsen, (2016, s. 3) hevder at utviklingspsykologiske teorier setter føringen for tidlig innsats, og peker på hvordan barns tidlige erfaringer bidrar til kognitiv utvikling. Strømme (2023, s. 31) skriver at barnehagepersonalet gjennom ulike stortingsmeldinger har fått ett større ansvar og tydeligere føringer for hvordan de skal arbeide. Strømme mener at i denne forbindelse så blir normalitetsbegrepet særlig interessant. Franck (2022, s. 178-179) viser til at dagens barndom ses på som en sterkt samfunnsøkonomisk interesse område og på bakgrunn av det så er det nødvendig at barn utvikler individuelle ferdigheter som samfunnet senere kan gjøre nytte av. Denne tankegangen innebærer en investerings tankegang som går på at barn skal utvikle seg til framtidige og produktive samfunnsborgere.

Disse teoriene kan man tolke i retning av at utviklingspsykologiens sterke feste innenfor barnehagelærer utdanningen bidrar til at pedagogene arbeider med utgangspunkt i at barn skal utvikle seg i tråd med hvordan stadiene og normalfordelingen blir vektlagt. Det kan også tenkes at barnehagelærerne har med seg en forståelse av hva som er ønskverdig og normalt fra samfunnet generelt og at man tar med seg disse forståelsene inn i arbeidet med barna slik Lise beskriver: «*Det er litt sånn som samfunnet er bygd opp*».

Man også undre seg over om barnehagelærere automatisk tenker at dersom kartleggingsskjemaet viser at barn ikke utvikler seg innenfor rammen av det som beskrives som normalt innenfor utviklingspsykologisk teori-er det tidlig innsats i form av

spesialpedagogisk hjelp på individnivå barnet trenger, Informantene vektlegger normalitetsforståelsen i forhold til enkeltindividet, men reflekterer også rundt at miljøet de har på barnehagen har svært stor betydning for barnets utvikling.

Det kommer videre fram under intervjuene at barnehagelærerne beskriver at synet på hva som er normalt, hvordan de skal forstå barn og hvordan barn defineres har endret seg over tid.

*«Det blir litt sånn at man leter etter det barn ikke mestrer» (Kari).*

De forteller om utviklingen av likhetstanken parallelt med tanken på at vi er et mangfoldig samfunn. *«alle skal være så like og like det samme» (Britt).*

I forhold til denne likhetstanken som viser seg i intervjuene så skaper normalitets begrepet refleksjoner i forhold til om normalitets begrepet er med på å plassere barn utenfor.

*«Jeg stiller spørsmål ved normal og normalitet og hvorfor vi skal bestrebe oss å bli så normale. Og så like». (Ola).*

Flere av informantene viser til mangfold og forskjellighet som noe positivt. Lise sier at når man har mange ulike barn på samme avdeling, både barn med ulike diagnoser og barn med ulike språk, så er det kanskje med på å skape en ny normalitet.

Bae (2007) viser til at barnehagetradisjonen med utviklingspsykologien har hatt stort fokus på at alle barn skal kunne og mestre det samme og at de skal behandles likt. I likhet med informantene over hevder Bae (2007) at en slik likhetsideologi kan være med på å plassere flere barn utenfor de gjennomsnittlige normene eller rammene. Strømme (2023, s. 31) skriver at barnehagelærere i dag møter store forventninger, gjennom ulike stortingsmeldinger, som er vist til over. Strømme mener at begrepet normalitet blir særlig aktuelt med tanke på hvordan de skal arbeide med tidlig innsats. Bae (2007) hevder at et utviklingspsykologisk syn på barn kan føre til at barn blir sett på som objekter og at barnet som subjekt kan bli vanskelig å få øye på. Under intervjuene kommer det også fram utsagn som bekrefter en likhetstradisjon, noe også Strømme (2023) er opptatt av. Dette likhetssynet kan føre til at flere barn faller utenfor de gjennomsnittlige rammene som utviklingspsykologien setter og på den måten bli sett på som barn som trenger spesialpedagogisk hjelp for å passe inn.

Med bakgrunn i dette kan utviklingspsykologiens plass, målet med tidlig innsats og regjeringens syn på barnehagens som læringsarena føre med seg en tankegang og en arbeidsmåte som fører til at barn blir sett på som objekter – human becoming (Bae, 2007).

Alle disse teoriene inngår i det Lise beskriver at barnehagelærerne har kunnskap om og kan sammenfatte samtlige informantenes refleksjoner omkring tidlig innsats og normalitet

*«Barn med ulike diagnoser og ulikt språk kan kanskje være med på å skape en ny normalitet. En større forståelse for menneskers ulikhet» (Lise).*

## AVSLUTTENDE REFLEKSKJONER

I denne delen av oppgaven så vil jeg gi en kort oppsummering av oppgaven ved å reflektere rundt temaet og problemstillingen.

Problemstilling:

*Hvordan forstår barnehagelærere begrepet tidlig innsats og på hvilken måte kan det ha innvirkning på forståelsen av normalitet?*

Dette forskningsprosjektet har tatt for seg tidlig innsats og normalitet. Formålet med oppgaven har vært å belyse hvordan barnehage ansatte forstår tidlig innsats og hvordan arbeidet med tidlig innsats kan ha innvirkning på forståelsen av normalitet. Det har ikke vært mål om å finne uttømmende svar eller konklusjoner, men en tanke om at oppgaven kan bidra til en større refleksjon omkring tidlig innsats i den daglige praksisen i barnehagen.

**Tidlig innsats som begrep i barnehagen.** Under dette temaet kommer det tydelig fram at tidlig innsats er et betydningsfullt og viktig begrep for det arbeidet som gjøres i barnehagen. Samtidig som det blir lagt stor vekt på begrepets betydning i barnehagen arbeid så dukker det også fram en type usikkerhet. Det kan virke som om dette omhandler begreps størrelse og innhold.

**Barnehagen kvalitet, forebyggende arbeid og relasjonens** betydning kan forstås som viktige begrep for barnehagelærernes arbeid. Disse begrepene knyttes opp mot forståelsen av tidlig innsats. Ut ifra beskrivelsene så er dette begreper som setter rammer rundt arbeidet og som igjen kan ha påvirkning for hvordan de forstår normalitet. Kvalitets beskrivelser og forebyggende tiltak beskrives som rammer som er satt av storting og regjering. Disse rammene virker inn på barnehagelærernes forståelse av normalitet på bakgrunn av at det er forventet av dem at de skal identifisere barn som har utfordringer tidlig og sette i gang tidlig. Det kommer også tydelig fram at informantene er opptatt av kvalitet i barnehagen. Det teoretiske bakteppet i forhold til kvalitet viser til at det er store kvalitets forskjeller i barnehagene. Videre legger det vekt på relasjonens betydning både i kvalitets arbeidet, men også i det forebyggende arbeidet de gjør.

Det blir også synlig i materialet **at barnehagen har endret** seg de siste årene. Denne endringen kan se ut som også har ført med seg et annet **syn på læring**. Ansvar for barnehagens ble i 2006 flyttet fra barne- og familiedepartementet og til kunnskapsdepartementet. Dette kan ha ført med seg et større syn på læring. Det framkommer i analysen at informantene tenker at det er læring i alle situasjoner i barnehagen samtidig som de forteller om hvordan de organiserer for grupper med mer lærende innhold. De legger videre vekt på å arbeide rammeplanens fagområder. I dette temaet kan man gjennom barnehage lærernes refleksjoner omkring barnehagens endring og syn på læring, tenkes at dette også kan føre til flere barn som faller utenfor normalitets forventningene og dermed kan denne forflyttingen og stortingsmeldinger om tidlig innsats føre til at læring får større plass i barnehagen. Dette kan igjen ses i et objektiverende syn. Barnehagelærerne beskrivelser av hvordan barnehagen har endret seg de siste årene og hvordan denne endringen har vært med på å endre hvordan de arbeider, kan også tolkes i retning av at det er større press på å kartlegge og til rette legge for de barna som har ulike utfordringer med læring. Det kan også se ut som dette kan føre med seg et mer objektiverende syn på barn sett i lys av pedagogisk lærings forståelse.

Refleksjonene omkring tidlig innsats som **sosialutjevning og spesialpedagogikk** ser ut til å være en viktig og vesentlig del av arbeidet med tidlig innsats. Under dette punktet blir barnehagen en viktig institusjon for å gode borgere for framtiden. Samtidig så blir det tydelig beskrevet at det er noen barn som helt klart er i behov for ekstra støtte. Det er viktig for informantene og viktig for samfunnet, sett i lys av stortingsmeldinger, at de barna som ikke utvikler seg som de skal får den hjelpen som de skal. Slik at disse barna igjen kan utvikle seg og mestre livet sitt bedre. Det kommer fram en likhets tanke. At vi skal alle støpes i en form. I forhold til tidlig innsats og normalitet så betraktes dette som viktige refleksjoner å gjøre seg. Dersom det er det som er tanken bak tidlig innsats hvor blir det da av mangfoldet.

**Normalitet og utvikling psykologisk teori.** Informantene forteller at de ikke benytter normalitets begrepet i barnehagen og de beskriver begrepet som vanskelig å definere eller å sette ord på hva det betyr. Når de beskriver begrepet så kommer det til syne teorier om utvikling. Det legges vekt på betydningen utviklingspsykologi har for å kunne avdekke og finne vansker hos barn og da for å definere hvem er i behov for ekstra støtte. På bakgrunn av utviklingspsykologiens lange tradisjon i barnehagen kan det være legitimt å reflektere rundt om denne teorien har innvirkning på tidlig innsats og på hvordan barnehagelærere definerer og

forstår normalitet. Og om dette bidrar til å øke andelen barn som mottar spesialpedagogisk hjelp.

For å forsøke å gjøre noen siste refleksjoner rundt problemstillingen i forhold til funnene:

***Hvordan forstår barnehagelærere begrepet tidlig innsats og på hvilken måte kan det ha innvirkning på forståelsen av normalitet?***

Problemstillingen kan i tråd med informantenes uttalelser og teorien forstås som om at tidlig innsats og normalitet, at tidlig innsats kan ha noen innvirkning på normalitets forståelsen til barnehagelærere. Så kan det se ut til at materialet samlet kan tolkes som om barnehagelærernes forståelse og innvirkningen av normalitet kan forstås som om at likhet blir mer ettertraktet enn forskjellighet.

For å trekke inn tittelen på oppgaven avslutningsvis som tar utgangspunkt i en av informantenes sitater: «***Skal vi liksom støpes i en form***»?

## Videre forskning

I lys av at en masteroppgave har noen formelle retningslinjer å forholde seg til så blir dette blir dette temaet for snevert belyst i en oppgave som denne. Det er behov for mer forskning om hvordan tidlig innsats virker inn på det daglige arbeidet til barnehagelærere, i lys av normalitet. Det er behov for større oppmerksomhet omkring hvordan tidlig innsats virker inn på ansatte i barnehagen, men også hvilken betydning begrepet har på barn og opplevelsen av å være inkludert.

Denne studien har tatt for seg barnehagelæreres opplevelser og erfaringer med arbeidet med tidlig innsats og om tidlig innsats kan ha innvirkning på forståelsen av normalitet. Det kunne vært interessant og forsket videre på dette. Da ved å intervjuere enhetsledere i barnehagen for å finne ut hvilken forståelse og faglige grunnlag de legger vekt på i samarbeid med personalet og arbeidet med tidlig innsats. Det kunne videre vært nyttig kunnskap for barnehagen at man så nærmere på hvordan man kan arbeidet med gode inkluderende læringsmiljø i forhold til barnehagens store mangfold.



## LITTERATURLISTE

Andresen, R. (2017). Idelogiske spenninger mellom offentlig inkluderingspolitikk og barnehagens inkluderende praksis. I Arnesen, A-L. (Red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. (2. utg., s. 114-137). Universitetsforlaget.

Arnesen, A-L. (2017). Inkludering I det utdanningspolitiske barnehagelandskapet. I Arnesen, A-L. (Red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. (2.utg., s. 69-92). Universitetsforlaget.

Bae, B. (2007). Å se barn som subjekt. Noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>

Bae, B. (2024). Politikk, lek og læring. Barnehageliv fra mange kanter. (2.utg.). Fagbokforlaget.

Barne -, likestillings – og inkluderingsdepartementet. (2013). *Forebyggende innsats for barn og unge*. (Q – 16/2013). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/forebyggende-innsats-for-barn-og-unge/id735078/>

Befring, E. (2012). Forebygging – tidlig innsats til barns beste. I Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (Red.), *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?* Cappelen Damm AS.

Befring, E. (2019). Forebygging i barnehage og skole med vekt på barns læring og livsmestring. I E. Befring, K.B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (6.utg., s. 168-195). Cappelen Damm Akademiske.

Biesta, G. (2013). Å snakke «pedagogikk» til education: Internasjonalisering og problemet med konseptuell hegemoni i studiet av pedagogikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(3), 172-184. Hentet fra: <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-03-02>

Braun, V. & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology. Qualitative research in psychology*, 3:(2). 77-101. Hentet fra: <https://doi.org/10.1191/1478000706qp06oa>

Drugli, M.B. (2012). *Relasjonen lærer og elev. Avgjørende for elevens læring og trivsel*. Cappellen Damm akademisk.

Franck, K. (2014). *Constructions of children in – between Normality and Deviance in Norwegian Day-Care Centres*. (Doktoravhandling). Institutt for pedagogikk og livslang læring. (Doktorgradsavhandling, Norwegian University of Science and technology (NTNU)). Trondheim. Hentet fra: [NTNU Open: Constructions of Children In-Between Normality and Deviance in Norwegian Day-care Centres](#)

Franck, K. (2022). Neoliberalisering av normaliteten og det kompetente barnet. I E.J. Lyngseth & B. Mørland (red.). *Tidlig innsats i tidlig barndom* (2.utg., s. 172-189). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Greve, A., Jansen, T. T. & Solheim, M. (2014). *Kritisk og begeistret: Barnehagelærernes fagpolitiske historie*. Fagbokforlaget.

Groven & Rostad. (2022). Forebygging og tidlig innsats- en historisk, ideologisk og teoretisk innramming. I E. J. Lyngseth & B. Mørland (Red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom* (2.utg., s. 33-62). Gyldendal.

Grue, L. (2016). *Normalitet*. Fagbokforlaget.

Hammer, S. (2017). *Foucault og den norske barnehagen*. Fagbokforlaget.

Haugen, V.D. (2019). Profesjonalitet i arbeidet med tidlig innsats. *Psykologi i kommunen*, 2. 19-28. Hentet fra: [Fagfelleverdert: Profesjonalitet i arbeidet med tidlig innsats / Psykologi i kommunen nr. 2 2019 \(psykisk-kommune.no\)](https://psykisk-kommune.no)

Hermansen, M. (2018). *Lærings univers*. Hans Reitzels forlag.

Jacobsen, B., Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2020). Fænomenologi. I S, Brinkmann & L, Tanggaard (Red.). *Kvalitative metoder. En grundbog*. (3.utg., s. 281-308). Hans Reitzels Forlag.

Johannesen, L. E. F., Rafoss, W. T., Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.

Meld. St. 16 (2006-2007). ....Og ingen stod igjen. Tidlig innsats og livslang læring. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: [St.meld. nr. 16 \(2006-2007\) - regjeringen.no](https://regjeringen.no)

Meld. St. 41 (2008-2009) Kvalitet i barnehagen. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: [St.meld. nr. 41 \(2008-2009\) - regjeringen.no](https://regjeringen.no)

Meld. St. 21 (2016-2017). Lærelyst- tidlig innsats og kvalitet i skolen. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: [Meld. St. 21 \(2016-2017\) - regjeringen.no](https://regjeringen.no)

Meld. St. 6 (2019-2020). Tett på-tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og sfo. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: [Meld. St. 6 \(2019-2020\) - regjeringen.no](https://regjeringen.no)

NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora.

Hentet fra: <https://www.forskningsetikk.no/om-oss/komiteer-og-utvalg/nesh/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

Nilsen, A.C. E. (2016). In-between discourses: Early intervention and diversity in the Norwegian kindergarten sector. (Doktorgrads avhandling, Universitetet i Stavanger). Hentet fra: <https://doi.org/10.31265/jcsw.v11i1.136>

Nilsen, A.C.E. (2018). Tidlig innsats. I T.A, Ask & S. B, Eide (Red.), *Barnevernets begreper - i bevegelse*. (s. 138-155). Gyldendal.

Nordahl, T., Sørli, M, Manger, T, & Tveit. A. (2005). Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger. Fagbokforlaget.

Nordahl, T. mfl. (2018). Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Fagbokforlaget.

Nordtømme, S. (2010). Deltakelse og medvirkning. I H.D. Hogsnes (Red.), *Barnehagens læringsliv*. (S. 29-52). Fagbokforlaget.

Omdal, H. (2017). Creating teacher capacity in Early childhood education and care institutions implementing an authoritative adult style. *Journal of Educational Change* 19(1), 103-129. Hentet fra: <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9315-y>

Pettersvold, M. & Østrem, S. (2012). *Mester mestrer ikke*. Res Publica.

Pettersvold, M. & Østrem, S. (2019). Problembarn og programinvasjon. I Pettersvold, M. & Østrem, S. (Red.). *Problembarna. Manualer og metoder i barnehage, skole og barnevern*. Cappelen Damm Akademisk.

Roland, P. (2021). *Den autoritative voksenrollen i barnehage og skole. Relasjonskvalitet, utfordrende atferd, mobbing og sosial emosjonell læring*. Cappelen Damm Akademiske.

Scanning, E. (2020). Ekskluderende individualisme. Arr Idehistorisk tidsskrift. 1-2/2020.

Hentet fra: [Ekskluderende individualisme | Arr – idéhistorisk tidsskrift \(arrvev.no\)](https://arrvev.no)

Seland, S. (2020). Når evidens møter praksis. En studie av programbasert arbeid med sosial kompetanse i barnehagen. Fagbokforlaget.

Strømme, L. M. L. (2019). Normalitet i barnehagen. Ansattes og barns forventninger til det å «være normal». (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Stavanger) [UiS Brage: Normalitet i barnehagen: Ansatte og barns forventninger til det å «være normal» \(unit.no\)](https://unit.no)

Strømme, L, M, L. (2023). *Normalitet i barnehagen*. Universitetsforlaget.

Solli, K-A. (2017). Inkludering i barnehagen i lys av forskning. I A-L. Arnesen (Red.). *Inkludering. Perspektiver på barnehagefaglige praksiser*. (2.utg., s. 36- 68). Universitetsforlaget

Tanggaard, L & Brinkmann, S. (2020). Interviewet. Samtalen som forskningsmetode. I L. Tanggaard & S. Brinkmann (Red.), *Kvalitative metoder. En grundbog*. (3.utg., s. 33-64). Hans Reitzels forlag.

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

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal akademisk.



## VEDLEGG:

### Vedlegg 1:

#### **Intervjuguide for masteroppgaven:**

«Tidlig innsats og inkluderende læringsmiljø».

Intervjuet er et semistrukturert forskningsintervju og tar utgangspunkt i få spørsmål. Målet med intervjuet er at det skal foregå som en samtale mellom intervjuer og intervjuperson, men samtalen skal likevel foregå innenfor temaet for masteroppgaven. Intervjuguiden er et utgangspunkt for samtalen og rekkefølgen for spørsmålene kan bli stilt i ulik rekkefølge. I løpet av intervjuet vil oppfølgings spørsmål være en viktig del av intervjuets rammer og forløp. Oppfølgingsspørsmålene vil være en oppfølging og et ønske om mer informasjon omkring uttalelser gitt av intervjupersonen.

Problemstilling:

*«Hvordan forstår barnehagelærere begrepet tidlig innsats og hvilke diskurser omkring inkludering kan identifiseres som pedagogisk virkemiddel?»*

En diskurs viser til det meningsinnholdet vi tillegger språk, handlinger og omgivelser og som er med på å definere og forme vår oppfattelse av hva dette representerer (Burr, 2015, s. 74-75).

#### **Bakgrunn:**

Kan du fortelle litt om deg selv?

#### **Forståelse av begrepet «tidlig innsats»:**

Kan du beskrive hva du legger i begrepet tidlig innsats?

#### **Tidlig innsats i praksis**

Hvordan vil du beskrive deres praksis rundt tidlig innsats i barnehagen?

Hvilke rammer og ressurser har dere å forholde dere til?

Tenker du at du har nok kunnskap om dette temaet?

Hvilke erfaringer har du gjort deg iforhold til å sette inn tiltak omkring enkeltbarn før det kommer en spesialpedagog inn? Har du noen eksempler?

Er det noe du ville ha endret på for å kunne igangsette tiltak på et tidligere tidspunkt?

Har du noen erfaringer der tidlig innsats har hatt positiv og forebyggende effekt?

### **Normalitet sett i lys av tidlig innsats og inkluderende læringsmiljø?**

*«Inkludering er en uttalt verdi, og innebærer at alle skal føle seg betydningsfulle og ha sin naturlige plass i fellesskapet» (Franck, 2022, s. 173).*

Hvilke tanker gjør du deg når vi snakker om normalitet?

Hvilket syn har du på hva som defineres som normalt innenfor barnets utvikling?

### **Samarbeid og erfaringsdeling**

Hvordan samarbeider dere for å legge til rette for at alle barn skal oppleve at de er en betydningsfull deltaker i fellesskapet?

Hvilke muligheter har dere, innenfor egen enhet til å dele kunnskap og erfaringer? Har du en suksess historie der dere har lykket med inkludering?

### **Avslutningsvis:**

Er det noe du vil trekke fram som du ønsker å si og som jeg ikke har spurt om, omkring dette temaet?

Takk for at du tar deg tid til å snakke litt med meg!





## Vedlegg 2:

# Informasjon om forskningsprosjektet

## *” Tidlig innsats som pedagogisk virkemiddel for en inkluderende praksis”*

I dette skrivet vil du få informasjon omkring formålet med prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

*Masteroppgaven er siste del av studieforløpet i Master i barnehage kunnskap ved Universitetet i Agder. I denne delen av studiet skal det gjøres et forskningsprosjekt. For å gjennomføre dette ønsker jeg å intervju barnehage ansatte omkring deres opplevelser og erfaringer med begrepet tidlig innsats og få dypere innblikk i hvordan begrepet kan være et pedagogisk virkemiddel. Formålet med intervjuet er å få fram barnehagelæreres egne stemmer og opplevelser.*

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder, avdeling for lærerutdanning er ansvarlig for prosjektet. *Anne Karin Vikstøl Olsen er veileder for masteroppgaven.*

### Hvorfor er du inkludert i studien?

Studiens utvalg består av barnehagelærere som arbeider i ulike barnehager i Kristiansand kommune. Kristiansand kommune arbeider nå med et prosjekt omkring inkluderende læringsmiljø og flere barn skal inkluderes i det allmennpedagogiske miljøet. I lys av dette har jeg valgt å ta utgangspunkt i tidlig innsats. De barnehage ansatte som deltar er aktuelle på bakgrunn av dette prosjektet.

De barnehagene som blir kontaktet blir i første omgang kontaktet pr mail til enhetsleder. Dersom det er aktuelle kandidater i barnehagen formidles dette til forskeren og det gjøres nærmere kontakt. Det settes av tid og rom i samarbeid mellom forsker og intervjuperson i etterkant av dette.

Hva innebærer prosjektet for deg?

Gjennom å delta i studien vil det bli gjennomført et semistrukturert intervju på ca 1 time. Tematikken vil være det som er beskrevet over. Intervjuet vil bli tatt opp på lydfil som vil bli slettet ved prosjektets slutt.

### **Du kan protestere**

Du kan når som helst protestere mot at du inkluderes i dette forskningsprosjektet, og du trenger ikke å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du velger å protestere.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

Under forskningsperioden vil forsker og veileder, ved UIA, ha tilgang til den informasjonen som er gitt under intervjuet. Denne informasjonen vil bli anonymisert av forskeren, dette for å sikre at den informasjonen som kommer fram ikke kan spores tilbake til deltakeren. Alle deltakerne og barnehagene vil i oppgaven få fiktive navn. Gjennom denne anonymiseringen vil ikke barnehage eller deltakere kunne gjenkjennes. Navn og kontakt informasjon omkring den enkelte deltaker er det bare forskeren som skal ha.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15.12.2023

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg fordi forskningsprosjektet er vurdert å være i allmennhetens interesse, men du har anledning til å protestere dersom du ikke ønsker å bli inkludert i prosjektet.

På oppdrag fra Universitetet i Agder har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandørs personverntjenester 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 protestere
- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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

- Universitetet i Agder ved Anne Karin Vikstøl Olsen. Epost: [anne.k.olsen@uia.no](mailto:anne.k.olsen@uia.no). Tlf:48248120
- Vårt personvern ombud: Trond Hauso. Epost: [personvernombudet@uia.no](mailto:personvernombudet@uia.no)
- Student: Karianne Wahlin Hansen. Epost: [kwahli03@gmail.com](mailto:kwahli03@gmail.com) Tlf: 99225251.

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen av prosjektet som er gjort av Sikts personverntjenester, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Anne Karin Vikstøl Olsen

Karianne Wahlin Hansen

(Forsker/veileder)

Student

### Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt og forstått informasjon omkring forskningsprosjektet «tidlig innsats som pedagogisk virkemiddel for en inkluderende praksis». Jeg samtykker til å delta i intervju. Jeg samtykker i at mine opplysninger behandles fram til prosjektets slutt.

.....  
Dato/ Prosjektdeltaker

## Vedlegg 3:

**Referansenummer**  
896624

**Vurderingstype**  
Automatisk 

**Dato**  
16.12.2023

**Tittel**  
Tidlig innsats og normalitet

**Behandlingsansvarlig institusjon**  
Universitetet i Agder / Fakultet for humaniora og pedagogikk / Institutt for pedagogikk

**Prosjektansvarlig**  
Anne Karin Vikstøl Olsen

**Student**  
Karianne Wahlin Hansen

**Prosjektperiode**  
13.02.2023 - 16.05.2024

**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 16.05.2024.

[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 lovovertrедelser
- 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.

b2e10a108

