

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Mastergradavhandling

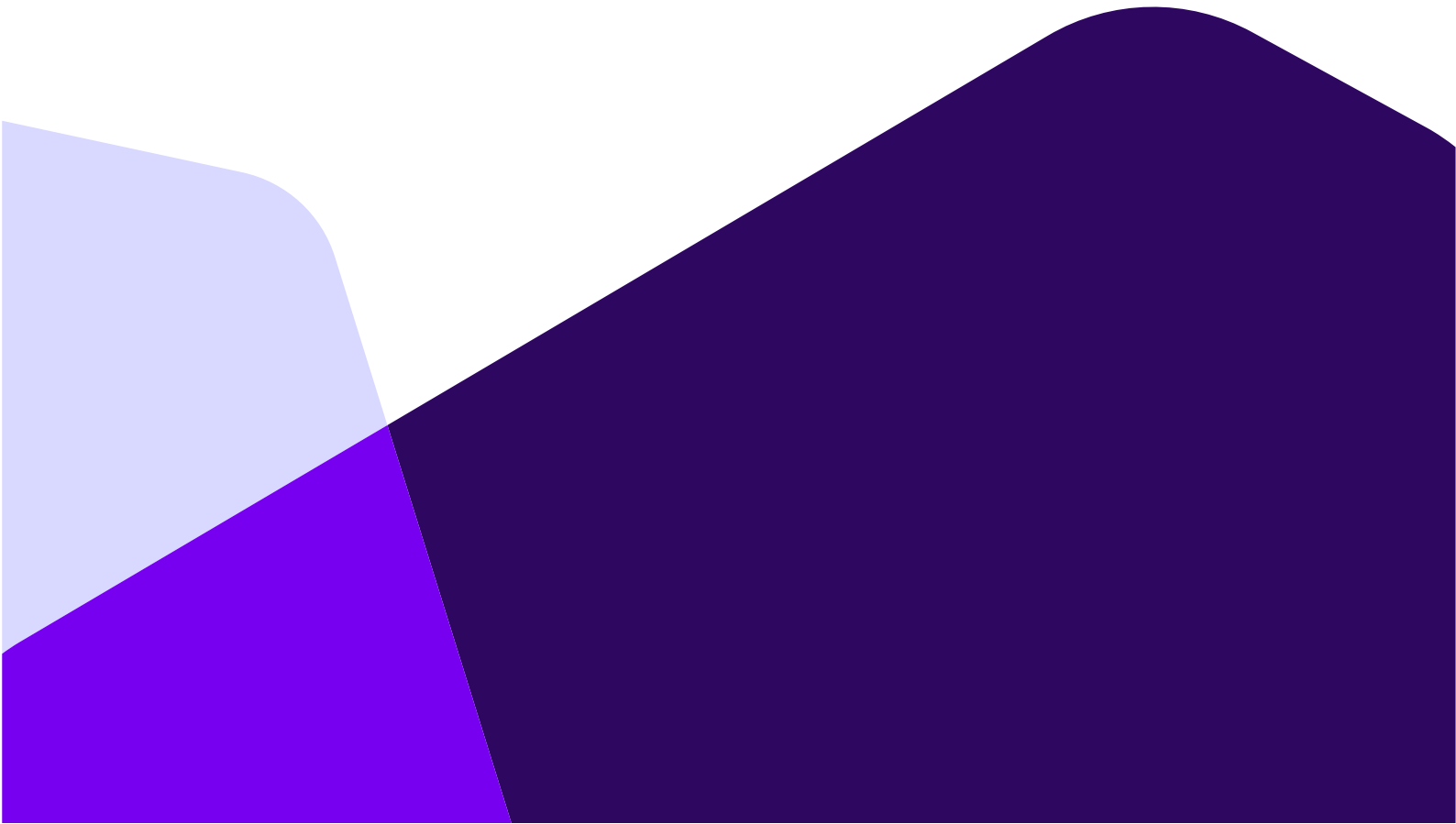
Studieprogram: Master i pedagogikk, spesialisering i barnehageledelse

Vår 2024

Silje Marie Hultmark

Muligheter og spenninger i krysningen av det allmenne og det spesielle

*En studie om det tverrprofesjonelle samarbeidet i søken mot en barnehage for **ALLE barn***



Universitetet i Sørøst-Norge

Fakultet for Humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for Pedagogikk

Postboks 4

3199 Borre

<http://www.usn.no>

© 2024 Silje Marie Hultmark

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

1. Sammendrag

I dagens komplekse barnehagehverdag er det en forutsetning med et godt faglig fellesskap for å skape en inkluderende, lekende og lærende barnehage for alle barn, uavhengig av barnets forutsetninger. Med utgangspunkt i disse forskningsspørsmålene har jeg forsøkt å belyse ulike sider ved det tverrprofesjonelle samarbeidet som ligger i barnehagen:

- 1) Hvilke spenninger og muligheter opplever barnehagelærere og spesialpedagoger i krysspunktet mellom allmennpedagogiske og spesialpedagogiske arbeidsmetoder i barnehagen?
- 2) På hvilken måte kan barnehagelærere tilrettelegge for barn med adferdsvansker i et skille mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk?
- 3) I hvilken grad spiller spesialpedagogens kompetanse inn for barnehagelæreren for å tilrettelegge et barnehagemiljø for alle barn?

For å besvare forskningsspørsmålene har jeg utført tre gruppeintervjuer med hermeneutisk, fenomenologisk tilnærming, der gruppeintervjuene bestod av tre – seks informanter med bakgrunn som spesialpedagoger og pedagogiske ledere i barnehagen. I denne avhandlingen er søkelyset satt på det tverrprofesjonelle samarbeidet mellom spesialpedagogikken og allmennpedagogikken, og hvilke muligheter og spenninger som finnes i dette krysningspunktet. Resultatene indikerer at det er etablert et samarbeid imellom ulike instanser i barnehagene informantene er tilknyttet, dette er en ordning som er bestemt av kommunen og springer ut i ulik praksis i de ulike barnehagene. Viktigheten av tydelig ledelse for å strukturere dette samarbeidet og knytte sammen relasjonene mellom de ulike profesjonene kommer frem i flere av temaene underveis i resultatdelen, det kommer også frem at det er tydelige forventninger til hverandre på avdeling, men også i det tverrprofesjonelle samarbeidet.

Studien konkluderer med at det foreligger et tverrfaglig samarbeid og at barnehagene har tilknytning til minst en spesialpedagog, som har en veiledende rolle mot en felles satsning om et inkluderende barnehagemiljø for alle barn. Samarbeidet er etablert i ulik grad i de ulike barnehagene som er med i studien. Det foreligger begrenset forskning på hvordan det tverrprofesjonelle samarbeidet skal løses i barnehagene, og ledelsesoppgaven i dette bør belyses tydeligere sammen med hva som ligger av ansvar overfor *alle* barn hos en barnehageansatt.

Innholdsfortegnelse

1. Sammendrag.....	2
2. Forord.....	5
3. Innledning.....	6
1. Tidligere forskning.....	7
1.1. Det tverrprofesjonelle, en helhet eller todelt fagfelt	8
1.2. Ledelse i barnehagen.....	9
1.2.1. Innadrette og Utadrettede ledelsesstrategier for kompetanseheving i tidlig innsats.....	9
1.3. Barnehagens kultur for meningsfull praksis	11
1.4. Tidlig innsats og et tverrprofesjonelt samarbeid i barnehagen	13
1.5. Spenninger og muligheter i en inkluderende barnehage	16
2. Metode	19
2.1. Fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming	19
2.1.1. Hermeneutikk	20
2.1.2. Fenomenologi	21
2.2. Semistrukturert intervju	22
2.3. Utvalg og rekruttering.....	24
2.3.1. Presentasjon av informantene	24
Intervju 1	24
Intervju 2	25
Intervju 3	25
2.4. Intervjuguide	26
2.5. Gjennomføring av intervju.....	26
2.6. Transkripsjon	27
2.7. Kvalitet på forskningen.....	28
2.7.1. Min forforståelse.....	28
2.7.2. Pålitelighet.....	28
2.7.3. Holdbarhet	29
2.7.4. Overførbarhet.....	30
2.8. Analyse	31
2.8.1. Tematisk analyse	31
2.8.2. Koding av intervjuene	32
Koding intervju 1.....	33
Koding intervju 2.....	34

2.3. Forskningsetiske hensyn.....	35
3. Resultater og drøfting	36
3.1. Ledelse i barnehagen.....	36
3.1.1. Pedagogisk ledelse.....	36
3.1.2. Oppgavefordeling/rolleavklaring.....	39
3.1.3. Veiledning	41
3.1.4. Gjennomsiktighet/deling av informasjon	42
3.2. Kultur for samarbeid i barnehagen.....	43
3.2.1. Holdninger	43
3.2.2. Møtekultur	45
3.3. Språklig arbeid og kartlegging.....	47
3.3.1. Forståelse av hva som er viktig kunnskap	47
3.3.2. Forståelse av egen og andres kunnskap/ andregjøring.....	49
3.3.3. Systematisk arbeid med dokumentasjon.....	50
3.4. Tverrprofesjonelt samarbeid	52
3.4.1. Utadrettet lederrolle.....	52
3.4.2. Samarbeidsmuligheter	54
3.4.3. Roller i tverrfaglig samarbeid.....	56
3.4.4. Struktur på avdeling og deling av kompetanse.....	57
3.4.5. Spenninger tilknyttet tverrfaglig samarbeid	60
4. Konklusjon	64
5. Litteraturliste.....	68
Referanser.....	68
6.Vedlegg	72
Vedlegg 1	
Vedlegg 2	
Vedlegg 3	
Vedlegg 4	

2. Forord

Denne masteroppgaven markerer min avslutning på et 4 år langt løp som masterstudent ved Universitetet i Sørøst-Norge. Dette har vært en lærerik reise fra start til slutt, dog noe høyt stressnivå i innspurten av selve masteroppgaven.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder Terese Wilhelmsen for god støtte på veien.

Tålmodigheten, motivasjonen, støtten og forståelsen fra familien min har vært avgjørende for å ferdigstille denne studien i en hektisk periode. Alle heia-rop fra foreldrene mine, vennegjengen og kollegaer har gjort prosessen holdbar og bidratt til at jeg har krysset målstreken.

Arbeidet med denne masteroppgaven har gitt meg en større innsikt i hvordan praksisen ser ut i det tverrprofesjonelle samarbeidet i barnehagen, og jeg håper denne studien har satt søkelys på barnehageledelse i et tverrprofesjonelt samarbeid, og ivaretagelse av det tverrfaglige innholdet i barnehagen for å ivareta alle barn, slik ingen faller utenfor fellesskapet.

Hokksund 02.06.2024

Silje Marie Hultmark

3. Innledning

I nordisk barnehagetradisjon er lek det viktigste fundamentet i barns barnehagehverdag (Wilhelmsen, 2023, s. 44). Lev Vigotskij mener lek er den viktigste kilden til utvikling av tanker, vilje og følelser (Hoven, 2007, s. 224), og Erikson forteller om viktigheten av fantasileken for å lære om det å være menneske, og at det er igjennom leken barn lærer å hankses med komplekse sosiale og følelsesmessige utfordringer som ensomhet, skuffelse og det å mislykkes i noe (Hoven, 2007, s. 225). I forskning og politiske føringer kommer viktigheten av et inkluderende barnehagemiljø for alle barn frem, og føringer for et tverrprofesjonelt samarbeid mellom barnehagelærere og spesialpedagoger ligger som en forutsetning for en inkluderende barnehage. Studien undersøker hvilke tverrfaglige samarbeidsmuligheter- og spenninger vi kan finne i disse samarbeidene med problemstillingen: «*Hvilke muligheter og spenninger erfarer barnehagelærere og spesialpedagoger i det tverrprofesjonelle samarbeidet i barnehagen?*» der målet er å belyse ulike muligheter og spenningsfelt som kan oppstå i de tverrprofesjonelle krysningspunktene i barnehagen. Studien viser til kvalitativ metodikk med utgangspunkt i tre ulike fokusgruppeintervjuer der barnehagelærere og spesialpedagoger har delt sine erfaringer ved det tverrprofesjonelle samarbeidet i barnehagen. Studien tar utgangspunkt i et sosiokulturelt, humanistisk vitenskapssyn, der det ene nivået handler om voksenperspektivet i barnehagen og det andre om barneperspektivet, tyngden faller på voksenperspektivet der jeg undersøker hvordan profesjonene arbeider sammen for et inkluderende barnehagemiljø for alle barn. Fra voksenperspektivet undersøkes hvordan sosiale relasjoner mellom profesjonene kan bidra til økt kunnskap. Fra et barneperspektiv undersøkes det hvordan spesialpedagoger og barnehagelærere legger til rette for en inkluderende barnehagehverdag for barn, der alle barn får muligheten til å delta i et sosialt fellesskap med andre. For barn med behov for ekstra støtte undersøker jeg hvordan spesialpedagoger og barnehagelærer ivaretar det individuelle i et helhetlig perspektiv i barnehagen.

I studien fremlegger jeg først aktuell forskning på det *tverrprofesjonelle samarbeidet* i barnehagen deretter *pedagogisk ledelse, tidlig innsats og spenninger og muligheter* i en inkluderende barnehage. Deretter beskriver jeg *metodikken* i lys av en hermeneutisk, fenomenologisk tilnærming, etterfulgt av *resultater og drøfting* og avslutningsvis en *konklusjon*.

1. Tidligere forskning

Denne studien er skrevet ut ifra et humanistisk, sosiokulturelt perspektiv for å besvare problemstillingen. Et humanistisk perspektiv vil kunne gi meg svar på hvordan informantene arbeidet med en tilpasset barnehagehverdag for alle barn, og hvordan personalet skaper en helhetlig praksis der personalet støtter barnet i lek og læring på individnivå. Videre ønsket jeg å undersøke hvordan barnehagelæreren sammen med spesialpedagogen arbeidet med de sosiale relasjonene mellom barnehagebarn, og hvordan det spesielle blir ivaretatt i en kompleks barnehagehverdag. Det sosiokulturelle perspektivet kan bidra med svar på hvordan barnehagen og ytre aktører som PP-tjenesten kan legge til rette for at alle barn, uavhengig av forutsetninger inkluderes i et lærende miljø i barnehagen.

Erving Goffmann mener at barn som ikke får innpass i lek mister muligheten til å utvikle vennskap og relasjonelle ferdigheter som er viktige for å bli aktive og positive samfunnsborgere som voksne. Men lek kan være en krevende aktivitet, som innebærer høy kompetanse på mange områder og leken kommer ikke alltid av seg selv, noen barn trenger hjelp av oss voksne til å leke (Hoven, 2007, s. 227).

Jeg vil videre i studien se på tidligere forskning om det *tverrprofesjonelle arbeidet* for å sikre inkludering i leken, og legger først frem et kort avsnitt om det spesialpedagogiske fagfeltet. Deretter ser jeg nærmere på lederrollen i det *innadrettede* og *utadrettede* ledelsesperspektivet som viser seg å spille en sentral rolle i dette arbeidet. Med utspring fra det tverrprofesjonelle arbeidet inn i barnehagen har jeg sett på *kulturer* og *meningsfull praksis* i barnehagen og satsningsområdet *Tidlig innsats*. Til slutt legger jeg frem *muligheter* og *spenninger* innad i barnehagen med noen tanker fra Rammeplanen for barnehager; «... Å bidra til at alle barn som går i barnehage, får en god barndom preget av trivsel, vennskap og lek, er fundamentalt ...» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8).

1.1. Det tverrprofesjonelle, en helhet eller todelt fagfelt

Tverrprofesjonelt samarbeid og spesialpedagogikkens plass i barns utdanning har gjentatte ganger vært oppe til debatt i fagfeltet. Grue (2021, s.372) retter søkelyset på inkludering og kompleksiteten i ulike forståelser av begrepet. Ved å problematisere hvordan spesialpedagogikken kan være med å forsterke utenforskap og annerledeshet i utdanning, stiller han spørsmål ved om spesialpedagogikk skal være et eget fagfelt. Som et svar på Grue sin tekst skrev Vik og Hausstätter (2022, s. 363) en artikkel som rettet et kritisk blikk på teksten. I deres motsvar fremhever de nettopp viktigheten av spesialpedagogisk kunnskap og at spesialpedagogikken bør sees som et eget fagfelt. Dette er to interessante syn å ta med videre i studien jeg ser litt nærmere på.

Jan Grue (2021) stiller i sin bok «grunnspørsmål i pedagogikken» spørsmålet om spesialpedagogikk bør være et eget felt og sier deretter at spesialpedagogikken er pedagogikkens dårlige samvittighet (Grue, 2021, s. 372). Her løfter han ferm inkluderingsbegrepet på en spennende måte der Grue presiserer kompleksiteten rundt inkludering og hvor stigmatiserende begrepet er (Grue, 2021, s. 372). To som kritiserer Grues (2021) utsagn om spesialpedagogikken som pedagogikkens dårlige samvittighet er Vik og Hausstätter (2022) som hevder at eksistensen av det spesialpedagogiske feltet er den viktigste enkelhetsfaktoren for å endre det allmenne pedagogiske området (Vik & Hausstätter, 2022, s. 363). Vik og Hausstätter sier videre at Grues utsagn kan tolkes dithen at Grue mener spesialpedagogikken forstås som en utvidelse av det almennpedagogiske fagfeltet, imens Vik og Hausstätter mener spesialpedagogikken er en selvstendig disiplin likt som psykolog, lege og tannlege. Spesialpedagogikken er historisk sett et selvstendig fenomen med opphav fra vitenskapelig nysgjerrighet (Vik & Hausstätter, 2022, s. 363). Videre sier Hausstätter (2007) at spesialpedagogikken kan tolkes som en åpen disiplin der fagfeltet påvirkes av samfunnsendringer og skiftende politiske ideologier (Åmot, 2022, s. 155). Det er derfor ifølge Åmot (2022) viktig å ta samfunnsendringer i betraktning når faget og praksisen skal diskuteres og belyses.

1.2.Ledelse i barnehagen

Ledelse i barnehage er en kompleks oppgave med mange ulike roller, siden barnehagen ofte kan sees på som en universell gode som er finansiert av staten, har forventningene fra aktører i det offentlige styringssystemet, andre samarbeidspartnere og media har økt deretter (Moen et.al. 2021, s.19,20). Herunder ligger meld.St.6 (2019-2020) med krav om samarbeid på tvers av instansene i det som heter «Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO».

Inkludering krever at barnehage, skoler og SFO-ene har fleksible løsninger og setter av nok ressurser til å tilpasse tilbudet slik at alle blir ivaretatt. Barna og elevene skal oppleve et helhetlig tilbud der de spesialpedagogiske tiltakene henger godt sammen med det ordinære tilbudet (Meld.St.6. 2019-2022), og Johansen og Kleppe (2021, sitert i Moe, s. 209.2021) fremstiller barnehagens kontakt med hjelpeapparatet, som PP-tjenesten, som en utadrettet ledelsesfunksjon.

Tidligere forskning viser til mange undersøkelser om tverrfaglig samarbeid, men ikke mange av de har søkelys på ledere i barnehagen når det kommer til tidlig innsats (Moe & Moen, 2021, s. 179).

1.2.1. Innadrette og Utadrettede ledelsesstrategier for kompetanseheving i tidlig innsats

Tema utadrettet ledelse er et forholdsvis nytt forskningsfelt i norsk barnehagesammenheng, for utenom noen få artikler (Moen, et.al. 2021, s.20). Det har vært vanlig å betrakte ledelse i barnehagen som pedagogisk ledelse, personalledelse, og administrativ ledelse som innadrettede funksjoner og utadrettet ledelse som noe annet (Granrusten et.al. 2019, .s.146). Utadrettet ledelse handler ikke bare om å påvirke aktørene der ute, det handler også om å inngå relasjoner med styringsaktører og samarbeidspartnere. Styringsaktører kan oppleves som en hierkisk relasjon, som for eksempel Meld. St.6. (2019-2022) som forteller oss om hvordan vi skal jobbe i barnehagen, mens samarbeidspartnere som PP-tjenesten, helsestasjon, barnevernet og andre aktører kan oppleves som en mer horisontal relasjon (Moen et.al. 2021, s.25). Tillit er en viktig faktor som handler om at barnehageledere og øvrig personal stoler på

at de aktuelle samarbeidsaktørene har kunnskap og kompetanse til å ivareta en oppgave på en god måte, denne tilliten kan omfatte både enkeltpersoner som pedagogisk leder og systemer (Moen et.al. 2021, s.25) som for eksempel bemanningsnorm og vedtak. Denne tilliten kan være et bidrag til spenningsfelter i samarbeid mellom barnehagepersonale og aktører utenfra. Pedagogisk ledelse er nært knyttet til faglige spørsmål og ikke minst profesjonelle vurderinger av det pedagogiske arbeidet (Granrusten et.al. 2019, s. 146), det kan da se ut til at det er nødvendig for pedagogiske ledere å ta del i det utadrettede, og at styreren har god kompetanse til å knytte det Klausen (2013, sitert i Granrusten et.al. s. 146. 2019) betegner som det store og lille fellesskapet. Det lille fellesskapet representerer barnehagen og det store fellesskapet representerer ulike aktører, som for eksempel PP-tjenesten (Granrusten et.al. 2019, s.146). Tydelig ledelse er en forutsetning for å få til et godt tverrfaglig samarbeid (Moe T. , 2021, s. 209) og ifølge Børhaug og Lotsberg (2010. sitert i Granrusten et.al. s146. 2019) er det styrerens oppgave å knytte disse fellesskapene sammen og skape tillit mellom fagfeltene, og samtidig bygge nettverk og allianser med aktørene.

Funksjonene til ledelsen i barnehagesammenheng er antatt å handle om de funksjonene som trengs får og ivareta den organisatoriske delen av barnehagedriften. Styrer eller daglig leder i barnehagen har ansvaret for at alle funksjoner skal ivaretas, men å delegere oppgaver ut i sin respektive ledergruppe slik at lederen ikke står alene med ansvaret. Det stilles spørsmål om hvordan ledelsesoppgavene i barnehagen er fordelt mellom barnehageeiere, styrer/daglig leder og pedagogiske ledere i barnehagen, og da hvilke funksjoner som ivaretas blant de forskjellige gruppene av ledere. Det stilles også spørsmål ved hvordan disse oppgavene håndteres og kvaliteten på oppgavens utførelse (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 150). Barnehagelærere karakteriseres innenfor den organisatoriske rammen i barnehagen og de vil støte på andre yrkesgrupper, som assistenter og fagarbeidere, eller samarbeidspartnere i oppvekstsektoren som barnevern, skole og helse (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 149), eller som i et tverrfaglig samarbeid også med PP-tjenesten og helsestasjonen. Forholdet mellom barnehagelærerens autonomi og ytre styring er et dilemma vi kan kjenne igjen i debatter rundt barnehagefeltet (Eik et.al. 2020,s.30), som det Bendix-Olsen (2017, sitert i Wilhelmsen, s.45. 2023) i sin doktorgradsavhandling benevner som en for pragmatisk tilnærming av det pedagogiske ansvaret, og oppgavene til pedagogisk leder blir for oppdelt og for mange. Gode barnehager og gode oppvekst- og læringsarenaer må jobbes med kontinuerlig, for å stadig imøtekomme vekslende forventninger og utfordringer (Fasting, 2019, s. 45).

1.3. Barnehagens kultur for meningsfull praksis

I Omdal og Thygesen (2018) fremkommer det at kompetansen til ansatte i barnehagen må økes, for å drive kompetansebygging er barnehagens kultur en viktig faktor, er det kultur for faglig utvikling i barnehagen? Helgeland og Lund (2022, s.9) skriver frem og identifiserer 7 punkter for et godt arbeidsmiljø, to av disse punktene er interessante å se på i forbindelse med det tverrprofesjonelle samarbeidet i barnehagen;

«En åpen kommunikasjonskultur preget av anerkjennende tilbakemeldinger, tillit og respekt»

Og;

«Avklarte forventninger og muligheter for mestring betyr tydelige, avklarte forventninger mellom ansatte og ledere. Det bidrar til å gi den enkelte ansatte mulighet for en opplevelse av å mestre arbeidsoppgavene» (Lund & Helgeland, 2002, s. 9).

Punktene til Helgeland og Lund (2022) ansees som gode grunnlag for å skape et trygt og forutsigbart arbeidsmiljø for en lærende organisasjon, slik som barnehage. Punktene kan også fordre en kultur for å «dra i felles retning» og et individuelt og kollektivt ønske om å skape en arbeidsplass med rom for et anerkjennende og tydelig miljø med ulike faggrupper. I denne forbindelsen vil holdninger og verdier hos de ansatte være grobunn for videreutvikling av barnehagen som en lærende organisasjon.

Holdninger og verdier er tett forbundet og preget av det livet vi har levd, med erfaringer, formell kunnskap, holdninger på arbeidsplassen og kulturen i barnehagen. Holdninger, kunnskap og handlinger skilr også over i hverandre, og holdninger vi har til egen rolle og evnen til å ta ansvar for det som skjer er avgjørende for arbeidet med et trygt barnehagemiljø for barna. Disse holdningene betyr mye for hvordan vi for eksempel håndterer mobbing (Lund & Helgeland, 2002, s. 10), eller barn med utfordringer som har behov for en tilrettelagt barnehagehverdag. For å skape gode barnehager og gode oppvekst- og læringsarenaer for barn kreves det kontinuitet og kompetanse i arbeidet, og det fordrer at alle parter drar i samme retning (Fasting, 2019, s. 45). Ved å reflektere sammen over holdninger i personalgruppen, blir man også mer bevisst egne holdninger og verdier, som igjen vil øke kompetansen til å snakke om temaer som er vanskelige, og det kan bidra til å styrke samarbeidet og det psykososiale miljøet for både barn og voksne (Lund & Helgeland, 2002, s. 10). Et eksempel er hvordan voksne kan stigmatisere barn med utfordrende adferd, og hvordan personalet

omtaler barn (Lund & Helgeland, 2002, s. 10). Om omtalelsen av enkeltbarn blir utelukkende negativt, vil dette til slutt bli en sannhet for personalgruppen som kan farge måten de ansatte møter både barnet og foreldrene på. En viktig faktor i det systemrettede arbeidet til PP-tjenesten er å skape en forståelse og aksept for at alle barn er alles ansvar, og ikke lenger kun spesialpedagogens, dette forutsetter kollektive læringsprosesser i personalet (Granrusten et.al. 2019, s.147). Det er avgjørende at de voksne opptrer profesjonelt i møte med barn som utfordrer, her spiller det faglige, pedagogiske og etiske bevissthet en stor rolle. Så hvilken kultur har vi i barnehagen? Opptrer vi profesjonelt i møte med barna? Opptrer vi profesjonelt når ansattes holdninger ikke samsvarer med det profesjonelle skjønn? (Lund & Helgeland, 2002, s. 11). Holdningene våre har også innflytelse på hvilken kunnskap vi mener er viktig, og med kunnskap tenker vi da på hva vi får igjennom utdanning og kurs, samt den erfaringsbaserte kunnskapen man sitter på. Fasting beskriver meningsutveksling og fellesrefleksjon som tolkningsfelelsskap, fellesskapet vil fungere som en arena for meningsutveksling og refleksjon, kartlegge oppfatninger og forståelser og vil deretter bli brukt som redskap til forbedring, endring og utvikling av praksisen (Fasting, 2019, s. 51). Ved spørsmål hvem type kunnskap de ansatte i barnehager mangler og trenger mer av, kommer kunnskap om barn med behov om spesialpedagogisk hjelp tydeligst frem, kunnskap om språk er også høyt oppe på ønskelisten om økt kompetanse (Lund & Helgeland, 2002, s. 12). Dette understøtter det Nordahl-rapporten viser om at barn med behov for støtte ikke får den hjelpen de trenger, og hva Omdal og Thygesen skriver om å sette inn ufaglært personale med barn med spesielle behov, begge parter skriver også frem at PP-tjenesten er fraværende i praksisfeltet, noe som antagelig resulterer i hva barnehageansatte beskriver som mangelvare i kunnskapssekken.

1.4. Tidlig innsats og et tverrprofesjonelt samarbeid i barnehagen

PP-tjenesten har en lang tradisjon i norske barnehager, og allerede fra 1800-tallet var det opprettet spesialskoler for barn med særskilte behov (Groven, 2019, ss. 20,21), rett før andre verdenskrig ble den første rådgivningstjenesten opprettet i Norge og det første skolepsykologiske kontoret ble opprettet i 1939. Herfra ble det opprettet skolepsykologiske tjenester i hvert fylke, her ble barn testet for å kartlegge hvem som passet inn i et ordinært skoletilbud og ikke, så barn skulle få opplæring ut ifra sine forutsetninger, og rådgivningstjenesten hadde fokus på individ (Groven, 2019, s. 22), og ikke inkludering slik vi kjenner det i dag, dessuten var målgruppen skolebarn.

I dag har vi andre lovverk å forholde oss til, og som gir andre forutsetninger for arbeid med barn og tettere tverrfaglig samarbeid der barna er, også de minste, 0-6år. Barnehagens samfunnsmandat er uten forbehold; alle barn i barnehagen har lik rett til å få behovene sine dekt uavhengig av behovet, dette skal ivaretas av barnehagens personale i samarbeid med hjemmet (Granrusen et.al. 2019,s.143)Prinsippet om tidlig innsats bygger på en forståelse om at jo tidligere man korrigerer og yter hjelp i forbindelse med konkrete problemer, desto større er muligheten for et positivt utfall av innsatsen man setter inn.» (Hausstätter, 2021, s.50).

Nettressursene til Utdanningsdirektoratet viser at 38% av grunnbemanningen barnehagelærere og ca. en tredjedel av de ansatte har ikke relevant utdanning (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 6). Nordahl-rapporten (meld.St.6. 2019-2020) påpeker at mange barn som har behov for tilrettelegging ikke får den hjelpen de trenger, og at mange barn for ofte blir tatt ut av barnegruppen for eget opplegg. Rapporten fremhever også at barn med spesialpedagogiske vedtak ofte møter voksne uten relevant kompetanse og at PP-tjenesten bruker for lite tid sammen med barna. Dette støtter Omdal og Thygesen (2018, s.15) som skriver frem i sin antropologi at det settes inn mye ufaglært personell for barn med ekstra behov for støtte, det er også påvist manglende innhold og lav kvalitet på spesialundervisningen barn og unge tilbys. De sakkyndige vurderingene er ofte av dårlig kvalitet og det vitner om et dårlig tverrfaglig samarbeid mellom aktørene. Selv om PP-tjenesten har en veiledende funksjon inn i barnehagen viser fagansatte i PP-tjenesten at hele 80% av arbeidstiden blir brukt til arbeid med sakkyndige vurderinger, noe som tilsier at funksjonen med systemrettet arbeid er mer fraværende (Granrusten et.al.2019,s.144). Videre skriver Omdal og Thygesen at det tar for

lang tid for barn med behov å få den hjelpen de trenger i barnehagen, det oppdages for sent og kompetansenivået til de ansatte, som er avgjørende for å ivareta barns individuelle behov, må økes for å skape et utviklingsfremmende læringsmiljø for alle barn (Omdal & Thygesen, 2018, s. 15). Det kan se ut som om det norske utdanningssystemet mangler strategier for å innfri et av sine høyeste mål om å få alle elever som er i stand til å fullføre videregående opplæring igjennom systemet (Omdal & Thygesen, 2018, s. 15).

Fra 1994 og frem til i dag er det 4% av ungdom mellom 16-18 år og 9% av unge mellom 19-25 år som ikke har fullført videregående opplæring eller er i opplæring eller jobb. Det er ofte komplekse grunner til at unge ikke fullfører videregående opplæring, som manglende motivasjon, psykisk uhelse, trøbbel på skolen, hjemme eller i nærmiljøet. Her mener Omdal og Thygesen at det trengs mer kompetanse på hvordan sårbare barn kan støttes bedre i barnehage og skole der det er et tettere tverrfaglig samarbeid mellom profesjonsgrupper i oppvekstsektoren (Omdal & Thygesen, 2018, ss. 15,16). I rapporten til Nordahl legges det frem at det bør foregå store endringer i utdanningssystemet for at kompetansen skal komme nærmere barna og elevene (Meld.St.6. 2019-2020). Noen spenningsfelt som kan oppstå i samarbeidet rundt barn og unge handler ofte om ulike disiplinligninger og spenninger som er relatert til ulike verdier, normer og motivasjon, samt konflikter om de profesjonelles ansvars- og kompetanseområder og ulike standarder for utøvelsen (Omdal & Thygesen, 2018, s. 16).

Organisasjonskulturen i barnehagen eller skolen er med å påvirke det profesjonelle samarbeidet og hvordan de profesjonelle samarbeider både innad og utad med andre organisasjoner. Det trengs god koordinering når ulike aktører samarbeider om en sak, samt en individuell plan for barnet. Her må det bygges opp gode rutiner, prosedyrer og en stabil struktur for hver profesjonsgruppe og for organisasjonen i sin helhet for å sikre at ikke endringer hos de enkelte profesjonelle hemmer arbeidet med barnet (Omdal & Thygesen, 2018, s. 16), som for eksempel langvarig sykdom hos personalet eller mangel på kompetanse hos de ansatte.

Kunnskapsdepartementet (2022) har i «Kompetanse for fremtidens barnehage» laget en strategiplan for kompetanse og rekruttering for 2023-2025 hvor kunnskapsminister Tonje Bremma sier innledningsvis at målet er å styrke kvaliteten i barnehagene ved å sikre de ansatte mer kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 3). Også her presiseres rammeplanens føringer (2017) om at alle barn skal få et likeverdig barnehagetilbud uavhengig av forutsetninger. For å oppnå likeverdighet og inkludering må barnehagen møte barns

enkelte behov med et personale med relevant kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 6). Styrer og barnehagelærers ledelse er sentralt for at barnehagen skal fungere som en lærende organisasjon, og barnehagelærerens kompetanse er av stor betydning. Barnehagens ledelse må ha en reflektert og analytisk tilnærming i arbeidet sitt for drive systematisk vurdering av barnehagens praksis og ha kompetanse til å lede og å drive kvalitetsutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 7). Under målgruppen for strategiens tiltak finner vi også PP-tjenesten i kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis (Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 7).

En eksplorerende pilotundersøkelse gjort av Granrusten med kolleger (2017,2018) der barnehageledere i to kommuner ble spurt om involvering i arbeid med spesialpedagogiske tiltak i barnehagen. Denne undersøkelsen viser at under halvparten av barnehageledere, styrere og pedagogiske ledere er involvert i de spesialpedagogiske tiltakene i barnehagene (Granrusen et.al. 2019, s.144,150). Om denne undersøkelsen ikke er generaliserbar, kan den fungere som en veiviser for videre forskning og undring. Joakim Caspersen m. Kolleger skriver ut ifra sin delrapport 1 (2023) at spesialpedagogenes tilknytning til barnehagene kan ha betydning for samarbeidet mellom spesialpedagogene og de ansatte i barnehagen, og det er forskjell i de ulike kommunene for hvordan hjelp fra det spesialpedagogiske og almennpedagogiske knyttes sammen i enkeltvedtak (Caspersen, et al., 2023, s. 121).

1.5. Spenninger og muligheter i en inkluderende barnehage

Målet om et inkluderende fellesskap er grunnleggende i barnehagepedagogikken (Åmot, 2015, s. 93), og i Rammeplan for barnehager kan vi lese:

«Barnehagen skal anerkjenne og ivareta barndommens egenverdi. Å bidra til at alle barn som går i barnehage, får en god barndom preget av trivsel, vennskap og lek, er fundamentalt. Barnehagen er også en forberedelse til aktiv deltakelse i samfunnet og bidrar til å legge grunnlaget for et godt liv. Alle handlinger og avgjørelser som berører barnet, skal ha barnets beste som grunnleggende hensyn, jf. Grunnloven § 104 og barnekonvensjonen art. 3 nr. 1. Dette er et overordnet prinsipp som gjelder for all barnehagevirksomhet.»
(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8)

Inkluderingsideologien har fått sterkt grep i det norske rammeverket vårt, og ligger implisitt i begrepet «en barnehage for alle barn» (Åmot, 2015, s. 93) dette er et stort og komplekst mål for ansatte i barnehagen. Begreper «participation» kommer fra det latinske participatus som betyr å dele, eller ta del i og bunner i to ulike perspektiver som virker inn på arbeid med barn med behov (Åmot, 2015, ss. 93,94). Det ene er knyttet til funksjonshemningsperspektivet og deltagelse, det andre knyttes til medvirkning som en føring i norske barnehager.

Barnekonvensjonen har tydelig føring på at barns egne uttryksmåter skal tas på alvor, og de ansatte skal gi rom for ulike perspektiver hos barn og de ansatte skal vise respekt for barns intensjoner og opplevelsesverden. I barnehagesammenheng blir «*participation*» tolket som medvirkning, et begrep som er både drøftet og skrevet frem i mange sammenhenger fra 2005 og frem til i dag (Åmot, 2015, s. 94). Alder eller funksjonsnivå skal ikke være et hinder for å bli forstått som barn, Jansen, Johansson og Ødegård (2011, sitert i Åmot, s.94, 2015) har påpekt at medvirkning blir knyttet til barns rettigheter som medborgere og blir satt sammen med demokratisering. Oppsummert blir begrepet medvirkning rettet mot almenpedagogikken og begrepet deltagelse og inkludering knyttes til spesialpedagogikken, selv om begrepene på mange måter favner det sammen, understreker Åmot at medvirkning og deltagelse i hovedsak har et individperspektiv med oppmerksomhet rettet mot individets plass og rett i fellesskapet, mens inkludering handler mer om samfunnsstrukturer og krav til tilrettelegging (Åmot, 2015, ss. 94,95).

Barnehagen er imidlertid i dag en arena for kryssende interesser og intensjoner, og en arena for dilemmaer rundt fellesskap kontra individualisering, og innenfor inkludering og

ekskludering (Arnesen & Simonsen, 2011, s. 116). Åmot har i sin artikkel undersøkt barnas rett til medvirkning i praksisfeltet i en studie med 7 ulike fokusgruppeintervjuer og observasjoner på barn med samspillsvansker. Undersøkelsen ble gjort i 2008-2009, og mye har skjedd på feltet siden den tid, men hovedpoengene i teksten er at barn med nedsatt funksjonsevne har samme rettigheter som alle andre barn, og det er fortsatt gjeldene. Det som kan oppleves som spenninger for ansatte som arbeider med barn som har spesialpedagogiske vedtak er opplevelsen av et rigid krav om måloppnåelse og ferdighetstrening i forbindelse med medvirkning (Åmot, 2015, s. 101). Videre påpeker Åmot at manglende evne eller vilje til å reflektere over egen praksis eller mangel på kompetanse reduserer muligheten til å utøve barns rett til medvirkning igjennom barnehagedagen (Åmot, 2015, s. 101).

Når det kommer til muligheter for at barn som mottar spesialpedagogisk hjelp skal få retten til medvirkning i barnehagen, betyr de ansattes anerkjennelse og de ansattes modighet til å slippe til andre barn i møte med barna med samspillsvansker. Dette kan gi mulighet for gode situasjoner der barna blir tatt i betraktning og kommer til syne i barnegruppa, der de ansatte fungerer som mediatorer (Åmot 2012) og støtter og bidrar til godt samspill. Disse mulighetene fordrer kunnskap og kompetanse, evnen til skjønnsmessige vurderinger og samarbeid, og spesialpedagogisk kompetanse kan bidra til mer robust kunnskapsbase slik at de ansatte blir bedre rustet til å ta disse avgjørelsene og bidrar til en helhetlig refleksjon og syn på barnet og ikke kun ytre krav og forventninger (Åmot, 2015, ss. 102,103). Hvor ansvaret for denne praksisen ligger, kan være diffus for noen, men ifølge Delrapport 2 av Evaluering av kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis, er det statsforvalter som arbeider med forankringen ut til kommuner og fylkeskommuner, og har gjennomført informasjonsmøter, erfaringsoverføring og har jevnlig møter med skole- og barnehageeiere (Wendelborg, 2023, s. 40). Det er ifølge statsforvalter en variert oppslutning i ulike fylker og regioner, og bemerker at det er utfordringer med kapasiteten der ute (Wendelborg, 2023, s. 40). Tverrprofesjonelt samarbeid kan være krevende og komplekst, å samarbeide på tvers av profesjoner innebærer å møte ulike praksiser og ulike syn på praksis (Hesjedal, 2017, s. 306). Det er kanskje ikke en fasit på hvordan det skal arbeides med inkludering og medvirkning for barn med samspillsvansker, men det handler om hvordan vi oppfatter begrensninger, håndterer ulike dilemmaer og hvordan vi utnytter mulighetene når det kommer til handlings- og tolkningsrommet som alltid finnes i barnehagepraksisen (Åmot, 2015, s. 103). Et handlingsrom vi kan ha er muligheten i det tverrprofesjonelle. Ifølge Hesjedal (2017) viser nasjonal og internasjonal forskning at det tverrprofesjonelle

samarbeidet blir påvirket av ulike faktorer på person, gruppe og systemnivå, både negativt og positivt, og fokuset på samarbeidet blir det motsatte av hva vi ser som fremmede arbeid av det tverrprofesjonelle (Hesjedal, 2017, s. 306). Det vi ser som fremmer dette samarbeidet er tillit og respekt for de ulike samarbeidspartnerne, god dialog, likeverdige samarbeidsrelasjoner, betydningen av sosial støtte, felles innsats, klare definerte roller, ansvar, god møteledelse og støttende lederskap for alle involverte parter (Hesjedal, 2017, s. 306). I disse samarbeidsrelasjonene skal det foreligge samtykke når det utarbeides individuelle planer (Barnehageloven§32), der både barn og omsorgspersoner får medvirke, men også her finnes det studier som forteller om at barn og omsorgspersoner føler seg lite inkludert i dette samarbeidet (Hesjedal, 2017, s. 307). I en artikkel i Første steg fra 2014 skriver Jens-Christian Smeby frem en diskusjon om barnehagelæreres profesjonalitet og at barnehagelæreres arbeidsoppgaver i barnehagen har et lekmannspreg, der assistenter og barnehagelærere utfører samme arbeidsoppgaver. Smeby mener profesjonalisering handler om selve kunnskapsgrunnlaget barnehagelærere innehar, så vel som anerkjennelse av yrkesgruppens ekspertise og at førskolelærere ikke utnytter seg av muligheten som ligger til i den organisatoriske profesjonaliteten. Kunnskapsgrunnlaget førskolelærere innehar er diffuse og den pedagogiske kompetansen blir ifølge Smeby lite fremhevet for styrking av opplæringsaspektet i barnehagen (Smeby, 2014, s. 18). Artikkelen til Smeby ser jeg i sammenheng med hva Gilje (2017) skriver om profesjonens kombinasjon av hetrogene former for disiplinkunnskap og ulike former for praktisk kunnskap, og trekker frem aristoteliske termer, episteme, techne og fronesis inn i profesjonens praktiske synteser (Gilje, 2017, s. 22).

2. Metode

Når vi spør etter sannhet- og dette er avgjørende- forblir vi alltid fanget innenfor grense av vår hermeneutiske situasjon. Dette betyr igjen at det finnes mye som er sant som vi overhodet ikke er i stand til å erkjenne fordi vi er begrenset av fordommer uten at vi selv er klar over det.

Hans-Georg Gadamer (1957) (Sitert i Gadamer, 2003, s. 25)

Metode som begrep betyr opprinnelig «veien til målet» (Kvale & Brinkmann, 2022, s. 140). Denne studien tar utgangspunkt i kvalitativ metode, og ut ifra det kvalitative springer hermeneutikken og fenomenologien frem.

Kvalitativ forskning er preget av en følsomhet ovenfor konteksten den gjennomføres i, man er ofte tett på de man forsker på (Tjora, 2021, s. 17), slik som denne studien der det er gjort et intervju med en gruppe barnehagelærer og spesialpedagoger. Forskere som anvender kvalitativ metode, vil definere seg innenfor et konstruktivistisk paradigme, og ontologisk vil kvalitativ forskning ta utgangspunkt i at virkelighet er noe som skapes av forskeren og menneskene som deltar i studien (Postholm & Jacobsen, 2022, s. 90). Man må underveis være innstilt på å justere på eget prosjekt, handlinger eller ideer i møte med feltet da man ofte kan oppdage at forholdene ikke er slik man har tenkt ut på forhånd (Tjora, 2021, s. 17).

2.1. Fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming

Ifølge Kvale og Brinkmann (2022) står i dag kvalitative forskningsmetoder sterkt gjeldene i mange disipliner. Nielsen et al. (2008) sier kvalitative metoders popularitet bør ses i sammenheng med en kvalitativ orientering (Kvale & Brinkmann, 2022, s. 30). I min oppgave har jeg valgt ut kvalitativ fenomenologisk metode i et semistrukturert intervju i gruppe, der jeg ønsker å finne ut av intervjupersonenes opplevelser rundt temaet jeg forsker på, som ifølge Kvale og Brinkmann (2022) er en inngang til forutsigbarhet og kontroll (Kvale & Brinkmann, 2022, s. 33). Et semistrukturert livsverden intervju har røtter i fenomenologien og en fenomenolog vil være opptatt av å illustrere hvordan mennesker opplever fenomener i sin

livsverden er en hermeneutiker opptatt av fortolkning og mening (Kvale & Brinkmann, 2022, s. 33). Metodologisk vil denne studien knytte fenomenologien og hermeneutikken sammen i min analyse ved at intervjuet innhenter informasjon fra intervjupersonenes livsverden for å deretter tolke og gi mening til deres utsagn ved hjelp av teoretiske perspektiver.

Forskning i seg selv er en systematisk produksjon av kunnskap, og en definisjon av kunnskap er å ha en sann og godt begrunnet oppfatning av noe. Det som skiller vitenskap og kunnskap fra andre kunnskapskilder er dog ikke en sannhet i og for seg, men på hvilken *måte* vi søker sannheten på. Kjennetegnene gjelder metodene som skal sikre at resultatene er godt begrunnet (Nyeng, 2020, s. 9). Videre skriver Nyeng (2012) at vitenskap er systematiske undersøkelser av sosiale og fysiske fenomener som baserer seg på en organisert skepsis der resultater gjøres tilgjengelige for kritisk offentlighet, og som går ut på å fremstille kunnskap som er folkets felleseie (Nyeng, 2020, s. 10). For utgangspunktet for forskning er at det skal frembringe kunnskap som er gyldig for flere enn seg selv, og nettopp på denne måten karakteriseres forskning med intersubjektivitet (Postholm & Jacobsen, 2022, s. 15)..De sentrale temaene i vitenskapsteorien er hva som skiller forskning fra andre kilder til kunnskap, hva som særpreger de forskjellige vitenskapene, i hvor stor grad en beskriver objektiv virkelighet, hvordan en begrunner vitenskapelige teorier, hva som utgjør vitenskapelig fremgang og dermed hva som utgjør vår tillit til vitenskapelig kunnskap (Nyeng, 2020, ss. 10,11).

2.1.1. Hermeneutikk

Den hermeneutiske regelen er å forstå helheten ut ifra delen og delen ut ifra helheten, Gadamer (1959) kaller dette forståelsens sirkel eller den hermeneutiske sirkel (Gadamer, 2003, s. 33). Hermeneutikken er læren om fortolkninger av tekster og fra et hermeneutisk synspunkt er fortolkningen av mening det sentrale tema i forbindelse med en fremheving av de formene for mening som søkes, og oppmerksomhet ovenfor spørsmål som stilles i en tekst (Kvale & Brinkmann, 2022, s. 73). Studien tar utgangspunkt i et hermeneutisk vitenskapssyn, fenomenet eller temaet som har blitt undersøkt handler om hvilke spenningsfelter som kan oppstå mellom barnehagelærere og spesialpedagoger i samarbeid rundt barn i barnehagen. I intervjuene ble det innhentet data på tvers av profesjoner, barnehagelærere og spesialpedagoger. Intervjuene ble transkribert for å deretter fortolke det som ble sagt. Tidligere erfaring med tverrprofesjonelt samarbeid og arbeid med barn som har hatt behov

for et tilrettelagt barnehagemiljø, er erfaringer som tas med inn i intervjuene med informantene. I denne prosessen er det to faktorer inn i hermeneutikken som tas stilling til; det ene er at empirien som samles inn må tolkes i lys av konteksten, som tidligere relasjoner til intervjupersonene, følelser og intervjusituasjonen. Det andre er at som forsker, er man selv en del av den sosiale virkeligheten, i dette tilfellet intervjusituasjonen og er ikke i posisjon til å ta en helt nøytral tilskuerposisjon. Personlig historie vil også påvirke, og vil ikke være helt nullstilt i prosessen med å innhente empiri til denne studien (Nyeng, 2020, s. 51). Vivi Nilssen (2021) skriver at tolkning og forståelse er viktig for forskere i samfunnsvitenskapene og humaniora, dette er fordi analyseenheten og empirien ofte er fenomener som uttrykker mening i form av menneskers handlinger, ytringer og tekstproduksjon (Nilssen, 2021, s. 71). Tolkning er et forsøk på å belyse eller gi mening til et forsknings subjekt som overfladisk sett kan være kaotisk og kompleks, men som man ønsker å finne en mening med. Ettersom hermeneutikken har et dialogisk habitat, der både tolkningen og forståelsen betraktes som en kunnskapsprosess. Denne prosessen vil bli utviklet gjennom en samtale mellom forskeren og de/det som blir tolket i. Informantenes utsagn støttes derfor på et hermeneutisk vitenskapssyn i analysedelen (Nilssen, 2021, ss. 71,72).

2.1.2. Fenomenologi

I et fenomenologisk perspektiv sier Postholm og Jacobsen (2022) at alles oppfatninger av verden er sanne for den enkelte, og når man i forskning skal innhente menneskers oppfatninger av et fenomen, er fenomenologien et interessant utgangspunkt for innhenting av empiri (Postholm & Jacobsen, 2022, s. 50).

Ved å anvende en fenomenologisk tilnærming i intervjuene ønskes det å få tak på hvordan deltakerens opplevelse av tema var (Nyeng, 2020, s. 35), og målet med intervjuene som er gjort var å innhente spesialpedagogenes og barnehagelærerens subjektive beskrivelser av fenomenet som undersøkes. Ut ifra en fenomenologisk metode vil vi ved disse subjektive beskrivelsene fange opp de strukturene som er nedfelt i intervjupersonenes bevissthet, rutiner og vaner i tankene rundt fenomenet tverrprofesjonelt samarbeid. Fenomenologisk forskning blir i all hovedsak brukt innenfor kvalitative metoder, og særlig ved innhenting av empiri fra dybdeintervjuer (Nyeng, 2020, s. 36). Fra datamaskinene ble tilgjengelige verktøy inn i

forskning ble det lettere å gjøre kvalitative analyser av transkriberte intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2022, s. 30). Samfunnsvitenskapene åpnet opp for filosofi og "humaniora" og trakk inn fenomenologi og hermeneutikken i forskningen, på lik linje med narrative, diskursive, samtalebaserte og lingvistiske former for analyse. Ulike filosofiske grupper som i en eller annen grad har påvirket dagens samfunnsvitenskap er opptatt av aspekter som er relevant for intervjuforskningen, også fenomenologiske beskrivelser og hermeneutikkens fortolkninger sammen med den avgjørende postmoderne sosialkonstruksjonen av ny viten (Kvale & Brinkmann, 2022, s. 30). Fenomenologien har hatt stor betydning for kvalitativ forskning og for utviklingen av kvalitativ forskning når det kommer til å etablere trinn og prosedyrer for analyse, men den har også blitt kritisert ved at fenomenologien kun fremmer det individuelle og essensialistiske i forskningen (Kvale & Brinkmann, 2022, s. 50). Sellars (1956) mente fenomenologien var «myten om det gitte» og mente ingen ting er gitt, og at enhver forståelse er basert på et perspektiv og bygger på tolkning (Kvale & Brinkmann, 2022, s. 50). Videre mente Husserls at målet for den fenomenologiske analyser var å avdekke erfaringer vesen stemte dårlig med den postmodernistiske tenkningens antiessensialisme, og Jacques Derrida (1970), dekonstruksjonens far, mente at erfaringen som idé er forbundet med nærværsmetafysikk. Nærværsmetafysikken bygger på kunnskapen som er nærværende for et vitende subjekt som både Foucault, Deleuze og Derrida selv som poststrukturalistiske filosofer mener er en illusjon (Kvale & Brinkmann, 2022, s. 50).

2.2. Semistrukturert intervju

I denne prosessen har det ikke blitt anvendt dybdeintervju, men tatt utgangspunkt i at det vil få et tilnærmet resultat av dette semistrukturerte intervjuet, der informantene kjenner til hverandre og er trygge i hverandres selskap. Kvalitative forskningsmetoder kan ofte omhandler datainnsamling via for eksempel spørreundersøkelser og har ellers sin styrke i å nå ut til flere forskningspersoner (Kleven & Hjordemaal, 2021). I kvantitative metoder prioriteres nærhet mellom forsker og forskerpersoner og fleksibilitet i datainnsamlings situasjonen. Metoden er ikke like fast strukturert som den kvantitative metoden og kan gi forskeren tilgang til kunnskap som ellers ville vært vanskelig å få tak i. Kvalitativ metode kan også gi en dypere kunnskap i at forskeren blir en del av datainnsamlingsmetoden i en observasjon, eller i et ustrukturert intervju, som vises i denne datainnsamlingen. Som forsker vil man benytte seg av

egen fagkunnskap og vil få betydning når datainnsamlingsinstrumentet lages, i denne studien, intervjuguiden, og i etterarbeidet når datamaterialet skal analyseres og tolkes (Kleven & Hjordemaal, 2021). I det kvalitative forskningsintervjuet er målet å forstå intervjupersonenes dagligliv fra deres perspektiv, strukturen på intervjuet er likt som en dagligdags samtale, men med innhold av en bestemt metode og spørreteknikk (Kvale, Karakterisering av det kvalitative forskningsintervjuet, 2015, s. 49). Et semistrukturert intervju kan brukes når forsker ønsker å undersøke temaer fra dagliglivet og som skal forstås ut ifra intervjupersonens ståsted, som i denne studien, er å undersøke hvordan intervjupersonene opplever å arbeide tverrprofesjonelt i barnehagen (Kvale, 2015, s. 53). I intervju metoden ligger fenomenologi som et begrep for å forstå sosiale fenomener ut ifra intervjupersonens perspektiv, og beskriver verden slik den oppfattes av informantene, ut ifra den forståelsen at den virkelige virkelighet er den mennesker oppfatter (Kvale, 2015, s. 52). Et kvalitativt forskningsintervju bør inneholde både fakta spørsmål og meningsspørsmål, og kan baseres på ulike forståelsesformer i det semistrukturerte og empatiske livsverden intervjuet med inspirasjon fra fenomenologien. Et kvalitativt intervju handler om å bevisstgjøre det kvalitative, å komme nærmere virkeligheten slik vi sanser den som helhetlige vesener og fenomenologisk metode brukes til å studere verdenen slik som den er (Nyeng, 2020, s. 35). Et kvantitativt intervju søker kunnskap uttrykt i normalt språk der målet ikke er kvantitativt. Intervjuet skal gi beskrivelser av intervjupersonens opplevelse av fenomenet gjennom språket (Kvale, 2015, s. 54). Et kvalitativt intervju søker innhenting av så omfattende og beskrivende av temaer i intervjupersonens livsverden. *Målet er å være nysgjerrig og lydhør for det som sies, og det som ikke sies.* Man bør også være kritisk ovenfor egne oppfatninger av temaet for intervjuet og egen forforståelse for temaet. I intervjuet har det blitt satt søkelys på bestemte temaer, som tverrprofesjonelt samarbeid, det ønskes ikke ønsker ikke helt stram struktur og det benyttes derfor semi-strukturert metode for intervjuet, det er et ønske med en dialog rundt temaet, men med en viss struktur. Grunnen til ønske om en viss struktur handler om erfaring, rettere sagt manglende erfaring på intervjusituasjoner. I forskningsintervjuet skapes kunnskap i samspillet mellom mennesker, som forsker og intervjuperson som agerer ovenfor hverandre og vil påvirke hverandre. Samspillet kan være angstprovoserende og utløse forsvarsmekanismer hos den som blir intervjuet og forskeren (Kvale, 2015, ss. 53-56). Som forsker ønskes det å være oppmerksom på mulige etiske krenkelser av intervjupersonens personlige grenser og være i stand til å håndtere det mellommenneskelige samspillet under intervjuet. Det er forsøkt å bidra til en positiv opplevelse under intervjuet, et godt forskningsintervju kan oppleves både berikende og som en fin opplevelse for

intervjupersonen, og intervjupersonen kan kanskje få en ny innsikt i temaet for intervjuet (Kvale, 2015, ss. 53-56)

2.3. Utvalg og rekruttering

Informantene i denne studien er valgt ut fra det kriterium at det ene utvalget måtte være utdannende barnehagelærere, det andre utvalget måtte være utdannet spesialpedagog, felles kriterier for informantene var at de måtte praktisere i barnehage og være tilknyttet enkeltbarn eller barnegruppe. Av informantene var 5 praktiserende spesialpedagoger, men med bakgrunn som pedagogiske ledere og styrere og 7 var praktiserende pedagogiske ledere eller barnehagelærer. Alle hadde arbeidet i barnehage i over 10 år.

Under presenteres informantene i tre figurer, tilpasset de tre ulike intervjuene. Det er den enkelte profesjonens stemme som er interessant å få frem i denne studien, informantene er tiltalt med profesjonstittel for å bevare anonymiteten i studien.

2.3.1. Presentasjon av informantene

Presentasjonen av informantene er lagt i tre ulike figurer for en strukturert oversikt over *stilling* i barnehagen, hvor *arbeidsplassen* er og hvilke *utdanninger* de ulike informantene har.

Intervju 1

Figur 1

Stilling	Arbeidsplass	Utdanning
Pedagogisk leder	Barnehage	Barnehagelærer
Pedagogisk leder	Barnehage	Barnehagelærer
Spesialpedagog	PPT, ulike barnehager	Barnehagelærer, Spesialpedagogikk
Spesialpedagog	PPT, ulike barnehager	Grunnskolelærer, spesialpedagogikk, veiledning og coaching

Intervju 2

Figur 2

Stilling	Arbeidsplass	Utdanning
Pedagogisk leder/assisterende styrer	Barnehage	Veiledning, styrerutdanning og spesialpedagogikk
Pedagogisk leder	Barnehage	Førskolelærer, Styrerutdanning, spesialpedagogikk
Spesialpedagog	Barnehage/Kommunen	Førskolelærer, Spesialpedagogikk og barnehage juss
Barnehagelærer	Barnehage	Spesialpedagogikk
Pedagogisk leder	Barnehage	Lærerhøgskolen, veiledning, læringsmiljø og ledelse, spesialpedagogikk

Intervju 3

Figur 3

Stilling	Arbeidsplass	Utdanning
Spesialpedagog	Barnehage	Barnehagelærerutdanning Veiledning Master i spesialpedagogikk
Pedagogisk leder	Barnehage, barneskole	Førskolelærerutdanning Grunnskolelærer
Spesialpedagog	Kommunen, reisende spesialpedagog i barnehage	Barnehagelærer Veiledning Spesialpedagogikk

2.4. Intervjuguide

En intervjuguide blir brukt for å skape struktur i intervjusituasjonen, i motsetning til et spørreskjema i et survey undersøkelse hvor spørsmålene er redelig utformet, kan spørsmålene i en intervjurunde være mer stikkordspereget (Tjora, 2021, s. 167) . Intervjuguiden for denne studien (se vedlegg nr3.) ble først utformet i samarbeid med veileder, videre ble den vurdert i gruppe på universitetet, deretter ble den justert og sendt til mine kollegaer i barnehagen med spørsmål om anvendelighet. Det ble stilt spørsmål om kollegaene opplevde tema som relevant i forbindelse med praksis og om spørsmålene kunne være gjennomførbare i et gruppeintervju. Etter tilbakemeldinger på intervjuguiden ble den ferdig utformet og sendt for godkjenning til SIKT (Kunnskapssektorens tjenesteleverandør), (se vedlegg nr:1).

Det ble etablert overordnede, fullstendige spørsmål og underkategoriserte spørsmål for å anvende ved behov for oppfølgingsspørsmål. Dette ble gjort for å sikre at ikke dialogen «fløt» av sted til noe som ikke var relevant for denne studien. Det var i liten grad behov for oppfølgingsspørsmål, men noen ble anvendt underveis i intervjuet. En erfaring fra første intervju er som Kvale og Brinkmann (2022) beskriver som at intervjuet åpner opp for nye retninger om intervjueren åpner for skjønn og taktfullhet istedenfor å binde seg helt til intervjuguiden (Kvale & Brinkmann, 2022, s. 162). Med utgangspunkt for forskningsspørsmålene rundt det tverrprofesjonelle samarbeidet mellom barnehagelærer og spesialpedagog, ble foreldresamarbeid et av punktene i intervjuguiden, men dette var et av temaene som i liten grad ble diskutert. Med min forforståelse som pedagogisk leder og styrer valgte jeg å bruke faglig skjønn og heller delvis gå bort fra enkelte spørsmål i intervjuguiden for å undersøke hva informantene satt med av erfaring på feltet, temaet var hele veien relevant for forskningsspørsmålene mine.

2.5. Gjennomføring av intervju

Intervjurundene har foregått på ulike fysiske steder, jeg har forsøkt å tilpasse meg hva som passet best for informantene. To av intervjuene foregikk på møterom i to ulike barnehager og et på universitetets store grupperom. Jeg startet og avsluttet hvert møte med å takke for tiden, og delte ut både samtykkeerklæring og intervjuguide til alle informanter før vi startet opp. For å skape en trygghet og ro for informantene småpratet vi litt før vi satte i gang lydopptak og

selve intervjuet. I et av intervjuene hadde jeg anledning til å servere kaffe, Farris, brus og litt å tygge på, i et annet hadde en av informantene satt frem kaffe og te til alle sammen i forkant av intervjuet. Tiden jeg hadde satt av var 1-1,5t, et av intervjuene tok nesten to timer og i de andre to intervjuene måtte jeg styre avslutningen fordi praten gikk løst. Dette var et tema som engasjerte informantene veldig, og det var hverken utfordrende å starte eller stille oppfølgingsspørsmål. Grunnen til at jeg stoppet to av intervjuene var avtaler jeg eller informantene hadde etter intervjuet, og hadde begrenset tid. En av tilbakemeldingene fra noen av informantene var at dette var et tema de kunne tenke seg å snakke mer om. Det var god stemning underveis, latter, engasjement og alvor.

2.6. Transkripsjon

Intervjuene ble fortløpende transkribert av meg, dette var en tidkrevende oppgave, men ved å transkribere selv ble jeg enda bedre kjent med dataene mine og kodingen kom nesten automatisk i prosessen. Ifølge Nilssen (2021) kan en time opptak ta opptil fire til seks timer å transkribere og enkelte forskere velger å sette denne jobben bort til noen andre (Nilssen, 2021, s. 47). Videre skriver hun at det er såpass mange fordeler med å transkribere selv, at det er verd jobben, først og fremst for at dette er en vesentlig del av analyseprosessen og nye tanker kommer til, samt slik jeg beskriver over, ideer til koding og god kjennskap til materialet (Nilssen, 2021, s. 47). Når man overfører informasjon fra lyd til tekst er det viktig å være så detaljert som mulig, mer detaljert enn hva man tenker er nødvendig (Tjora, 2021, s. 185). I situasjoner der informantene leter etter ord slik som «eem», «mmm», strever med å ordlegge seg eller har tenkepauser bør dette komme frem i transkriberingen. Dette kan ha betydning for analysen senere (Tjora, 2021). Det er stor forskjell på muntlig og skriftlig språk, og min erfaring med transkripsjonen er hvor mye som ikke blir sagt med ord, men med kroppsspråk og stemning. Tjora mener om intervjueren selv transkriberer kan man unngå å miste denne informasjonen i oversettelsen, for når man leser en transkribert tekst fra et intervju man selv har vært med på vil man straks være tilbake i situasjonen og kn se for seg alt dette «usagte». I prosjekter som blir analysert av andre enn den som intervjuet er det større risiko for å miste informasjon som har betydning i analysen (Tjora, 2021, ss. 186,187).

2.7. Kvalitet på forskningen

Heshusius (1994) fremstiller forskeren som subjektiv og anslår at han aldri vil kunne bli helt objektiv i sin forskning, det handler om å skape en bevissthet rundt dette i fremleggelse av forskning og empiri (Postholm & Jacobsen, 2022, s. 220). Nilssen (2021) sier subjektivitet ikke er noe som skal eller bør unngås, men skal håndteres i all forskning, uavhengig av metode (Nilssen, 2021, s. 139). Samtidig må prosessen fra metode til funn være rasjonell så den som leser forskningen klarer å danne seg et bilde av hvordan man kom frem til resultater (Anker, 2020, s. 108).

2.7.1. Min forforståelse

I kvalitativ forskning må forskeren være anerkjennende og oppmerksom på sin subjektivitet og at hun eller han har med sin forforståelse inn i forskningen som erfaring, kunnskap, teori og bakgrunn (Nilssen, 2021, s. 26). Gilje og Grimen (1993) nevner tre ulike forforståelser; det første handler om forskerens språk og begreper, noe som kan føre til at forskere ser ulike ting ut ifra samme materiale. Det andre er hva forskeren anser som sannheter og er en viktig bit da dette kan definere problemstillinger ut ifra hva forskeren opplever som problematisk. Den siste formen for forforståelse handler om det personlige rundt forskeren som vil være ulikt fra forsker til forsker avhengig av miljøet forskeren har levd eller lever i (Nilssen, 2021, s. 68). Alle tre formene for forforståelse er viktige faktorer ifølge Nilssen (2021), det kan da styrke forskerens avstand til sin egen forforståelse å være det Kvale og Brinkmann kaller «å spille djevelens advokat» ovenfor egen forskning (Kvale & Brinkmann, 2022, s. 268).

2.7.2. Pålitelighet

Reliabilitet, eller pålitelighet som er et mer betraktet begrep innenfor fenomenologisk forskning, handler om forskningens konsistens og pålitelighet. Det stilles spørsmål om et resultat kan gjentas senere av andre ved bruk av samme metode (Kvale & Brinkmann, 2022, s. 357). En kvalitativ studie vil dog være utfordrende å replikere, siden møtet mellom mennesker i forskningen vil fremkomme med subjektivitet og individuelle teorier fra både

intervjupersonene og forskeren (Postholm & Jacobsen, 2022, ss. 223,224) som i denne studien. Hva som ble sagt og svart ut der og da av de ulike intervjupersonene, samt min påvirkning i for eksempel kroppsspråk der og da. Forskerens subjektivitet blir en del av studiens kontekst og reproduksjon av en studie vil derfor ikke bli mer pålitelig (Postholm & Jacobsen, 2022, s. 224). Ifølge Tjora (2021) vil synliggjøring av sammenhenger igjennom forskningen, samt relevans mellom empiri, analyse og teori bidrar til en økt pålitelighet (Tjora, 2021, s. 263), Postholm & Jacobsen (2022) bringer frem forskerens refleksjoner over sin påvirkning og gjennomsiktighet i forskningsprosessen (Postholm & Jacobsen, 2022, s. 224). For å øke påliteligheten i forskningen har det i presentasjonen av funn blitt med flere sitater fra intervjupersonene for å belyse hva som kom frem av temaene som ble snakket om i intervjuene.

2.7.3. Holdbarhet

Cronbach (1971) sier validering ikke kun bekrefter, det er også en prosess til å utvikle en utvidet fortolkning av prosess (Kvale & Brinkmann, 2022, s. 277). Det neste er at studien gir svar på det man spør om (begrepsvaliditet) (Postholm & Jacobsen, 2022, s. 229), som i denne studien handler om spenninger og muligheter i et tverrfaglig samarbeid i barnehagen. Gyldigheten kan styrkes ved å belyse hvordan forskningen er praktisert ut ifra spørsmålene vi stiller, og på hvilken måte spørsmålene blir formet ut ifra de temaene vi forsker på og etablert kunnskap om temaene i aktuell forskning (Tjora, 2021, s. 262). I denne forskningen har det vært et utvalg av informanter som i hverdagen er en del av et tverrfaglig samarbeid, både i barnehage og PP-tjenesten, dette var et bevisst utvalg for å øke muligheten for et praksisnært innblikk. Videre er det med relevant teori i forskningen, men NOU`ene har også fått en sentral plass for å undersøke hvordan bestemmelser fra departement og direktoratet møter praksisfeltet der ute. Hvilken metode man har valgt ut ifra problemstilling og forskningsspørsmål veier tungt i forskning (Tjora, 2021, s. 263), og i denne studien kunne det muligens blitt valgt både feltstudie/observasjon og spørreundersøkelse for å få svar på hvordan tverrfagligheten praktiseres i barnehager, men på bakgrunn av ønske om dialog og intervjupersonenes opplevelse rent praktisk falt valget på intervju som metode for innhenting av data. En annen faktor som spiller inn på holdbarhet i forskning, er at forskningen foregår

innenfor rammene av faglighet og at den er forankret i relevant forskning (Tjora, 2021, s. 263). Forskningen sier lite om hvordan det tverrfaglige samarbeidet fungerer ute i barnehagene og lite om hvordan tverrfaglighet kan skape muligheter og spenninger i de ulike fagfeltene. Det har blitt registrert at tydeligheten i temaet kommer frem i NOU'ene, men ikke hvordan det kan oppleves for fagfeltet, dette kan være med på å påvirke både pålitelighet, holdbarhet og overførbarhet i denne studien. Å validere er å kontrollere og å analysere feilkildene og at forskeren har et kritisk syn på egne fortolkninger (Kvale & Brinkmann, 2022, s. 279), og lite relevant faglitteratur, sammen med intervju som kontekst og min begrensede erfaring som forsker ser jeg kritisk på mine funn, men det betyr ikke at forskningen ansees som ugyldig.

2.7.4. Overførbarhet

Generalisering eller forskningens overførbarhet handler om hvorvidt resultatene kun er av lokal interesse, eller om de kan overføres til andre intervjupersoner, kontekster eller situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2022, s. 289). I intervjuforskningen er det ofte innvendinger mot at det blir benyttet for få intervjupersoner til at resultatene kan generaliseres, her stiller Kvale & Brinkmann (2022) spørsmål; Skal all forskning være generaliserbar? En konsekvens av at samfunnsvitenskapene kun produserer kunnskap som er overførbart vil innebære at all vitenskapelig kunnskap må være universell og gyldig alle steder, til alle tider, for alle mennesker for alltid (Kvale & Brinkmann, 2022, s. 289). Det er ikke sikkert denne studien kan ha en overførbart verdi for barn og voksne som jobber med barn i andre land, kanskje ikke innad i Norge heller, men leser vi *Tidlig innsats* og *Meld.St.6* ligger det føringer på hvem retning vi skal i arbeidet med barn og unge. Så om ikke min forskning er overførbart for alle, kan den være en indikasjon på hva som rører seg i barnehagene når det kommer til krysspunktet mellom det almennpedagogiske og spesialpedagogiske. Tjora (2021) støtter det Kvale og Brinkmann stiller spørsmål om; om all forskning må generaliseres, og viser til to ulike skisser av generalisering innenfor kvalitativ forskning; Moderat generalisering og konseptuell generalisering (Tjora, 2021, ss. 267,268). Moderat generalisering beskriver Tjora som en tanke om at det er opptil forskeren å beskrive i hvilke sammenhenger resultatene kan være gyldige, og i konseptuell generalisering som at man i kvalitativ forskning kan utvikle konsepter, typologier eller teorier som kan være relevante for andre (Tjora, 2021, s. 268).

Utsagnene til Kvale & Brinkmann og Tjora kan tolkes slik at kvalitativ forskning bygger mer på forskerens autonomi i hva som kan være overførbart i hvilken sammenheng.

2.8. Analyse

«Så lenge teksten er stum har forståelsen av den ännu inte börjat. Texten kan emmelertid börja tala... Men då säger den inte sitt ord, alltid detsamma, i livlösstelhet, utan ger ständigt nya svar til den som frågar denog ställer ständigt nye frågor till den som svarar den. Förståelsen av texter är en förståelse av sig själv i ett slagat samtal». Gadamer i (Nilssen, 2021, s. 101)

Nilssen (2021) deler arbeidet med analyse i to; analyse og tolkning, der analyseprosessen gir funn og tolkningsprosessen hjelper forskeren å skape mening i funnene (Nilssen, 2021, s. 104). Det første som ble gjort etter transkribering var å fargekode utsagnene til de ulike fagpersonene da spesialpedagogene tok mer plass i intervjuet enn de pedagogiske lederne, dette stemte ifølge fargekodene, men var kun gjeldene for et av intervjuene, så denne metoden er ikke anvendt videre i analysedelen. Det er etablert en modell for hvert intervju der det analyseres hvor ofte enkelte begreper ble nevnt under intervjuet, dette resultere i interessante funn for denne studien, da det ble registrert at ulike begreper som fikk ulikt fokus i de tre ulike intervjuene som ble gjennomført. Dette har bidratt i å finne retning i teamene som er tolket, sammen med kodingen av hvert transkriberte intervju. Videre benyttes Braun og Clarke`s teori på tematisk analyse for å kartlegge temaer som frem under intervjuene.

2.8.1. Tematisk analyse

For å kunne identifisere funn i dataene har det blitt benyttet tematisk analyse. Tematisk analyse er en metode for å identifisere, analysere og rapportere temaer i datamaterialet og kan gi en rik beskrivelse av dataene/temaene (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Siden valget falt på semistrukturert intervju for å få tak i intervjupersonenes opplevelser av studiens tema, kan det komme frem ulike temaer i intervjuene vi vil se nærmere på. Det er etablert en intervjuguide

for å ha en struktur hvis samtale skulle miste fokus, men med denne metoden kan også andre interessante synsvinkler og temaer komme opp, siden intervjuguiden tillater avsporinger. Ved hjelp av tematisk analyse kan det kodes temaer som kommer frem i intervjuene og sette disse i sammenheng med relevant teori vi har valgt. I denne forbindelse vil det rettes oppmerksomhet på at dataene mine er avgrenset, og at de ikke er generaliserende. Av første og andre intervju, spesielt første kommer det frem mange eksempler fra intervjupersonenes praksis, og intervjuet baseres i stor grad på intervjupersonenes praksis og intervjupersonenes virkelighet. Ifølge Braun og Clarke vil ethvert teoretisk rammeverk har med seg en rekke antagelser om dataenes natur og hva de representerer i form av verden og virkelighet. Bruk av tematisk analyse må anvendes slik at valgene som gjøres underveis i analysen må belyses, og gjerne før empirien samles inn (Braun & Clarke, 2006, ss. 81,82). Innsamling av data og analyse gikk parallelt igjennom denne studien, interessante temaer ble belyst før(intervjuguiden), underveis og etter intervjuene, men hyppigheten i temaene ble ikke tydelige før koding etter hvert intervju ble gjennomført og analysert. Temaer som dukket opp underveis i dataene måtte sees i forhold til forskningsspørsmålene, og representerte et eller annet nivå av mønsteret eller ga mening i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 82). For å tydeliggjøre hva som kunne være gjeldene som tema i studien, ble det laget en tabell der begreper som dukket opp i datamaterialet ble loggført, for å registrere hvor mange ganger dette begrepet ble nevnt igjennom intervjuet. Begreper som er nevnt i intervjuguiden er tatt ut av tabellen, slik at det som sto igjen kun var intervjupersonenes stemme. Begreper for hvert intervju ble sammenlignet på tvers av datainnsamlingene etter endt intervju. Et eksempel på første intervjurunde er begrepet «veiledning» som hadde en hyppig forekomst, men ifølge Clarke og Braun er det ikke da nødvendigvis veiledning som tema det som er avgjørende for funn. I leting etter prevalens må forskeren bruke sin dømmekraft og fleksibilitet (Braun & Clarke, 2006, s. 82).

2.8.2. Koding av intervjuene

I denne delen av analysen har det kommet frem nevnte begreper ved hjelp av ordtelling i Word. Det som var interessant å se var om det var noen begreper eller temaer som gikk igjen i de tre ulike fokusgruppeintervjuene, det kunne også vært interessant å undersøke om det var ulike begreper som engasjerte barnehagelærere og spesialpedagoger. Noen av funnene viser at

i to av intervjuene var *tid* et ofte nevnt begrep, dette handlet mye om samarbeidstid, tid til å snakke sammen og tid til å utføre oppgaver uten forstyrrelser av for eksempel sykefravær. *Samarbeid* ble også nevnt registrerbart mange ganger i to av intervjuene, dette i tilknytning til tid. *Veiledning* ble nevnt betydelig i kun et av intervjuene, *kompetanse* ble nevnt i to av intervjuene og *ledelse* ble kun nevnt få ganger i to av intervjuene, noe som kan være spennende funn i et intervju der halvparten av informantene er pedagogiske ledere i barnehagen.

Koding intervju 1

Tema	Nevnt antall ganger
Struktur	8
Spenning	12
Almennpedagogiske tiltak	4
Tverrfaglig	11
Forutsigbarhet	5
Veiledning	23
Forventning	5
Miljø	2

Koding intervju 2

Tema	Antall benevninger
Tverrfaglig	5
Tid	23
Spenninger	4
samarbeid	18
Veiledning	3
Struktur	4
Ledelse	2
Kompetanse	9
Allmennpedagogikk	3

Koding intervju 3

Tema	Antall benevninger
Tverrfaglig	4
Tid	14
Spenningsfelt	6
Samarbeid	11
Veiledning	3
Struktur	7
Ledelse	3
Kompetanse	5
Forventninger	2
Almennpedagogiske tiltak	1

2.3. Forskningsetiske hensyn

Etikken rundt intervjuer er knyttet til hvordan dataene blir presentert når det kommer til anonymisering og empirisk transparens, men handler også om forskningsetikk i selve intervjuet (Tjora, 2021, s. 187).

Før intervjuene startet opp ble informantene kjent med at forskningen var konfidensiell, og navn på personer, arbeidsplass og kommune ikke ville bli videre transkribert av lydopptaket. Det er referere til tittel på intervjupersonene gjennom transkriberingen, det ble under intervjuene nevnt både personer, kommune og navn på barnehage, dette er ikke transkribert videre. Anonymisering innebærer at man fjerner forbindelsen mellom personer og informasjon så opplysninger ikke kan spores tilbake til personen (NESH,2021). Kvale og Brinkmann (2022) sier en intervjuundersøkelse også er en moralsk undersøkelse der man knytter moralske spørsmål til både intervjuundersøkelsens midler og til dens mål (Kvale & Brinkmann, 2022, s. 95). Det foregår et mellommenneskelig samspill i intervjusituasjonen som påvirker personene som deltar der kunnskapen som produseres i intervjuet vil påvirke vårt syn på menneskets situasjon, og intervjuforskningen er derfor fylt med moralske og etiske spørsmål (Kvale og Brinchmann, 2022, s.95).

I forkant av hvert intervju ble det sendt samtykkeskjema til informantene, der det bandt annet opplyses om at de kan trekke samtykket når som helst i prosessen. Et informert samtykke innebærer at intervjupersonene på forhånd skal opplyses om undersøkelsens overordnede formål og det vil også sikre forskeren at intervjupersonene deltar frivillig (Kvale & Brinkmann, 2022, s. 104). Intervjuguiden med forskningsspørsmålene ble sendt ut sammen med samtykkeskjemaet for å sikre at informantene var vel informert om undersøkelsen de skulle delta i. Informert samtykke handler også om spørsmålet om hvor mye informasjon som skal gis og når den skal gis (Kvale & Brinkmann, 2022, s. 105), bakgrunnen for utsendelse av intervjuguide på forhånd er for at informantene skulle forberede seg på tema, men det ble også opplyst at intervjuguiden ville fungere som en veileder for meg og selve intervjuet ble lagt opp til en dialog rundt temaene jeg presenterte i intervjuguiden.

3. Resultater og drøfting

Utgangspunktet for studien var å undersøke hvordan barnehagelærere og spesialpedagoger sammen arbeider for å ivareta alle barn, uavhengig av forutsetning, i barnehagen. I intervjuene ble ulike temaer for dette tverrprofesjonelle samarbeidet tydeliggjort, og *ledelsen i barnehagen* hadde en vesentlig betydning. Videre ble ulik *kultur for samarbeid* på avdeling drøftet, deretter det *tverrprofesjonelle samarbeidet* i barnehagen med muligheter og spenninger for hvordan vi kan tilrettelegge en leken og utviklende praksis for alle barn i barnehagen, i krysningpunktet mellom det almennpedagogiske og spesialpedagogiske med problemstillingen; *Hvilke muligheter og spenninger erfarer barnehagelærere og spesialpedagoger i det tverrprofesjonelle samarbeidet i barnehagen?*

3.1. Ledelse i barnehagen

I undersøkelsene som er gjort har det blitt sett ut ifra et ledelsesperspektiv. I samtale trakk deltakerne frem styrerens lederrolle, men helt sentralt pedagogisk leders rolle på avdeling. I lys av tematikken fra intervjuene ble det valgt å se nærmere på *pedagogisk ledelse* og har underkategorisert *oppgavefordeling, veiledning og gjennomsiktighet* i det pedagogiske arbeidet i barnehagen. En viktig dimensjon i samtale var spenningene i hvordan ledelse blir gjort i barnehagen og hvordan både styrer og pedagogisk leder samhandler med andre aktuelle instanser, som PP-tjenesten. I neste undertema presenteres det hvordan ledelse kan påvirke spenninger og muligheter i møte med barnehagens kultur, kartlegging og språk.

3.1.1. Pedagogisk ledelse

Ifølge forskning vil det være nødvendig at styrere oversetter ideer fra relevante aktører fra det store fellesskapet for å skape god forståelse av ideene til de ansatte i barnehagen (Grannrusten, Groven, & Moen, 2019, s. 147). En sentral dimensjon i samtalen om pedagogisk ledelse kom frem når det ble snakk om hvem som har ansvar for blant annet oppfølging av barn med vedtak, veiledning, kultur, struktur og kunnskapsutvikling. En av de pedagogiske lederne i

fokusgruppeintervju 3 understrekte viktigheten av styrers ledelsesstrategi for kunnskapsdeling og utvikling i arbeidet med og oppfølging av barn som mottok spesialpedagogiske hjelp:

«Jeg masa meg til på jobben at jeg og fagarbeideren fikk følge den med spes.ped ansvar hver dag, fordi det var så mye sykdom på avdeling og barnet mistet så mange timer da. Da var styrer med på det da kom det en vikar inn på avdelingen så vi kunne følge treningen med dette barnet, så nå kan vi det, både fagarbeideren og jeg. Så nå er det helt greit om spes.pes er borte for nå kan vi andre det. Der var styrer superfin altså!»

Som sitatet over viser opplevde barnehagelæreren å aktivt søke mer kompetanse for å sikre dette barnets spesialpedagogiske timer ved å skape en felles praksis. Styrers støtte var avgjørende her, da det var behov for å sette inn ekstra personal så pedagog og fagarbeideren kunne frigjøre seg fra andre arbeidsoppgaver, dette blir et økonomisk spørsmål da det var behov for vikar. Men også pedagogisk leders forventninger og ledelse tydelig frem, pedagog var tydelig på behovet for mer kompetanse for å sikre enkeltbarnets rettigheter innenfor spesialpedagogisk tilrettelegging. Om vi skal gå raskt inn på styrers rolle i barnehagen, kan vi kjenne igjen utsagnet over i en forventning til at det er styreren som har hovedansvaret i barnehagen. I dette eksemplet fra informanten tar styreren i denne barnehagen ansvaret for å møte ytre krav (PP-tjenesten) og tilrettelegge for enkeltbarnet samt kompetansebygging hos både pedagog og fagarbeideren. Styreren la også til rett for at enkeltbarnet får de timene det har krav på og den kvaliteten som trengs for barnets utvikling. Børhaug med kollegaer (2018, s. 159) viser til en studie av Moen & Gotvassli (2016) som fant at styrere opplever at forventningene om barnehagen som en læringsarena og viktigheten av barns læring som ufravikelig.

Utsagnet fra informanten viser også barnehagelærerens/pedagogisk ledes rolle i å ivareta kvaliteten i barnets læring ved å etterspørre både tid og kompetanse når det trengs, på vegne av seg selv, for fagarbeideren og ikke minst barnet som mottok disse timene med spesialpedagogisk hjelp.

Videre ble spenningsfeltet mellom erfaringsbasert og forskningsbasert kunnskap et tema som vekket interesse i flere av intervjuene, og en av spesialpedagogene som reiste rundt i ulike barnehager sa; *«jeg tror man kan ha så flott lekemiljø som bare det, så lenge de voksne ikke er lekene, faller det igjennom»*.

Det vi vet fra forskning er blant annet at barn som ikke får innpass i leken mister muligheten til å utvikle vennskap og relasjonelle ferdigheter, men lek kan være en krevende aktivitet og

mange barn trenger hjelp av oss voksne til å leke (Hoven, 2007, s. 227). Det neste sitatet fra spesialpedagog i fokusgruppeintervju 3 understreker hvordan den erfaringsbaserte kunnskapen i barnehagen kan skape spenninger med evidensbasert kunnskap, og henviser til Bronfenbrenners støttende stillas;

«Og jeg ser det gang på gang ... voksne som går rundt og ikke er til stede, jeg etterlyser; hvor er de voksne hen? Ser det alt for lite; voksne som sitter på gulvet og leker med barna. Jeg tror når de føler seg sett i leiken og får et støttende stillas eller en trygg havn å komme til når det glipper litt, da har du noen som kan hjelpe deg videre. Kjenner du leikemønsteret til det barnet tror jeg mye er gjort. Jeg tror det handler mye om mestringsfølelse da, kanskje det kommer hjemmefra, ikke veit jeg, men møter du voksne i barnehagen som avviser deg ... og eneste gangen du får oppmerksomhet er når du gjør ting du ikke skal, da gjør du jo mer av det»

Ifølge ekspertrapporten opplever barnehagelærere at de har god støtte hos kolleger og at erfaringsbasert kunnskap er en viktigere del av det pedagogiske arbeidet med barna enn det som er beskrevet som evidensbasert kunnskap eller metode (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 121).

Om den erfaringsbaserte kunnskapen er av god kvalitet kan kanskje den erfaringsbaserte kunnskapen ta større plass i barnehagens praksis, men en viktig faktor som spiller inn er viktigheten av forskning på feltet som da ikke vil komme til syne i barnehagen. Jeg vil ta med et utsagn fra et av intervjuene der en av informantene opplever noe som kan se ut som enten en u-kultur som har satt seg i praksisen, eller kanskje mangel på den evidensbaserte og metodologiske kunnskapen, eksemplet kommer fra en diskusjon om gode lekemiljøer for barn, og alle informantene i intervjuet kjenner seg igjen i følgende;

Men det er det neste utsagnet en av spesialpedagogene i fokusgruppeintervju 3 jeg knytter aller mest til manglende evidensbasert versus den erfaringsbaserte kunnskapen; *«det hender jeg stiller noen sånne spørsmål, og da svarer de: `jammen jeg sitter på gulvet hele tiden` ja, men du sitter på gulvet og er passiv»*.

I denne studien var informantene godt rustet med veiledningskompetanse, men ifølge Steinnes (2014) viser det at pedagogiske ledere ikke føler de har nok veiledningskompetanse, og at de både får for lite og gir for lite veiledning til de ansatte (Kunnskapsdepartementet, 2018). I intervjuene kommer det ikke frem hvem som ikke er til stede i leken, om det er pedagoger, fagarbeidere eller assistenter, men vil allikevel trekke inn flat struktur som en tråd til

diskusjonen. Det er en lang tradisjon i barnehager med flat struktur og at alle gjør det samme i en ordning der oppgaver knyttes til vaktssystemet i barnehagen og forskningen til Helgøy (2010) med flere viser at det er liten forskjell imellom oppgavene til pedagogene og oppgavene til assistentene (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 163). Som vist i tidligere sitat så kan praktisering av flat struktur være krevende når pedagogisk leder har til hensikt å formidle forskningsbasert kunnskap til ansatte. Spenninger i praktisering av flat struktur er gjentagende drøftet i faglitteraturen, som vist i forskningen til Helgøy (2010) over, og Gotvassli (2006, sitert i Eiliefsen og Dysvik, s.21. 2022) forteller om flat struktur og venninneforhold i barnehagen. I intervjuene ble det drøftet hvordan tydelige rolleavklaringer i barnehagen kan bidra til å støtte oppunder økt kvalitet i arbeidet med å skape et lekende og lærende miljø for barnehagebarn. Undertema rolleavklaring og oppgavefordeling er videre belyst under.

3.1.2. Oppgavefordeling/rolleavklaring

Styrer skal se til at praksisen rundt barns rettigheter blir ivaretatt (Moe et.al. 2023, s. 20). Barnehagen skal være en lærende organisasjon og det stilles krav til at barnehageleder må utvikle, forvalte og ta i bruk barnehagens kunnskapsressursjer så barnehagen som helhet blir i stand til å mestre de daglige utfordringene og å anlegge ny praksis når det er nødvendig (Eiliefsen & Dysvik, 2022, s. 12). I et av intervjuene stilles det spørsmål om hvem som har ansvaret for å følge opp vedtak fra kommunen og se til at dette blir gjennomført, da blir det først stille lenge, helt til en av spesialpedagogene bryter stillheten; *«IOP og mål er mitt ansvar, men alt rundt er jo barnehagens ansvar, eller styrer da.»*. En av de andre informantene skyter inn at alle på avdeling har et ansvar når de har et barn med ekstra tilrettelegging på avdeling; *«alle på en avdeling har ansvar for barn med individuell oppfølging»*

Det er klare føringer på hvordan informantene mente oppgavefordelingen skulle være rundt barn med spesialpedagogisk hjelp. En av spesialpedagogene hadde en annen erfaring, der hen opplevde at IOP kun arbeides med når spesialpedagogen er til stede, spesialpedagogen i fokusgruppeintervjuet var også tydelig på at spesialpedagogen har en rolle med å inkludere personalet og lage noen forventninger;

«min erfaring er at det kanskje ikke blir ikke jobba med den IOPen! Den er det spes.ped som jobber med. Men jeg tenker at vi har et ansvar å inkludere de andre og sette noen

forventninger da, om at de og skal jobbe slik ... at dette forventer jeg at du jobber med ... at det blir tatt opp... for det hjelper ikke bare å lese dokumentet når det kommer ut... det hjelper ikke, det er jo et arbeidsdokument»

Det kan se ut til at det er ulike oppfatninger av oppgavefordeling av hvordan arbeidet rundt spesialpedagogiske tiltak skal være, og hvem som har ansvar for de ulike oppgavene i arbeidet med IOP og mål, og den daglige oppfølgingen i barnehagen. Barnehagelederen blir på en måte todelt i rollen sin, den innadrettede ledelsesfunksjonen og den utadrettede ledelsesfunksjonen. Det har vært vanlig å betrakte ledelse i barnehagen som pedagogisk ledelse, personalledelse, og administrativ ledelse som innadrettede funksjoner og utadrettet ledelse som noe annet (Granrusten et.al. 2019, s. 146). I dette undertema om oppgavefordeling kan det se ut som om det finnes en spenning i hvordan de ulike rollene skal tre ut i praksis rundt barn med individuelle planer, dette kan handle om en splittelse imellom den innadrettede og utadrettede ledelsesfunksjonen. Som sitatet over sier, har alle på avdeling et ansvar, og dette ansvaret er et viktig element inn i PP-tjenesten sitt systemrettede arbeide, uavhengig av personalets rolle (Granrusten et.al. 2019, s. 147) og ifølge Moe (2021, s.209) er det ofte snakk om personalets rolle i det tverrfaglige samarbeidet. Gotvassli (sitert i Moe, 2021, s.209) finner at lederrollen i tverrprofesjonelt sammenheng er i liten grad eksplisitt drøftet, og samarbeidet kan bli svakt om ikke ledere har kjennskap til hverandres faglige grunnlag (Moe T. , 2021, s. 209).I dette eksempelet knytter jeg det utadrettede til spesialpedagogen som bringer IOP og mål inn i barnehagen, og det innadrettede til pedagogen som skal forvalte disse målene sammen med øvrig personale på avdelingen. Pedagogisk ledelse er nært knyttet til faglige spørsmål og ikke minst profesjonelle vurderinger av det pedagogiske arbeidet (Granrusten et.al. 2019, s. 146), det kan da se ut til at det er nødvendig for pedagogiske ledere å ta del i det utadrettede, og at styreren har god kompetanse til å knytte det Klausen (2013) betegner som det store og lille fellesskapet. Det lille fellesskapet representerer barnehagen og det store fellesskapet representerer ulike aktører, som for eksempel PP-tjenesten (Granrusten et.al. 2019, s. 146). I følge Børhaug & Lotsberg (2010) er det styrerens oppgave å knytte disse fellesskapene sammen og skape tillit mellom fellesskapene, samt bygge nettverk og allianser med aktørene. Dette kan ifølge Granrusten med kolleger (2019, s.146) i seg selv skape spenninger, men ut ifra intervjuet kan

det se ut til at det kan oppstå spenninger innad i barnehagen også der oppgavefordeling og avklaring av roller i det lille og det store fellesskapet ikke er godt avklart.

3.1.3. Veiledning

I Rammeplan for barnehager (2017) finner vi at den pedagogiske lederen skal veilede personalet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16), de fleste av informantene i denne studien hadde 30stp i veiledning, og en av de også coaching som videreutdanning, og det kom til uttrykk i begge fagprofesjonene at veiledning av ansatte var avgjørende for tverrfaglig samarbeid. PP-tjenesten har en veiledende funksjon, men ifølge Granrusten med kolleger (2019) bruker PP-tjenesten hele 80% av arbeidstiden på sakkyndige vurderinger (Granrusten et.al. 2019, s. 144). Men i de fleste tilfellene i denne studien ble pedagogiske ledere og assistenter veiledet av spesialpedagoger i tilrettelegging for barn, og en av de pedagogiske lederne i fokusgruppeintervju 1 fortalte om sin erfaring rundt dette; *«vi har opplevd det tverrfaglige som veldig effektivt, vi hadde et barn som alltid slo og var en upopulær lekekamerat, etter veiledning fra dere (spesialpedagog) fikk vi snudd dette»*. Den pedagogiske lederen påpeker at dette arbeidet og veiledningen er nødvendig for alle ansatte som jobber rundt dette barnet og påpeker nødvendigheten med felles veiledning på avdeling; *«Det er kjempeviktig for hele avdelingen så alle snakker «samme språk» rundt dette barnet, det er da det lykkes, det nytter ikke å bare veilede pedagogen»*.

Ut ifra hva informant 1 og informant 2 sier her, kan det virke som om veiledning i barnehagen eller innad på avdelingen er vesentlig for godt utbytte av et tverrfaglig samarbeid og for å heve kompetansen rundt arbeid med barn. I intervjuene, og sitatene jeg har vist her, har det foregått veiledning i etterkant av en drøfting med PP-tjenesten, noe som tyder på at barnehagen har etterspurt veiledning etter bekymring rundt et barn. Omdal og Thygesen (2018) sier noe om at det tar for lang tid for barn å få den hjelpen de trenger i barnehagen og de ansatte oppdager behovet for sent, kompetansen til de ansatte må heves for å kunne skape et utviklingsfremmende læringsmiljø for alle barn (Omdal & Thygesen, 2018, s. 15). I denne undersøkelsen kan det se ut som om at det kommunen har bestemt rundt det tverrfaglige samarbeidet har vært med på å peke ut en retning i hvor vi skal når det kommer til tverrprofesjonelt samarbeid og veien mot et utviklingsfremmende læringsmiljø for alle barn. Nordahl rapporten legger frem at det bør foregå store endringer i utdanningssystemet for at kompetansen skal komme nærmere barna (Meld.St.6. 2019-2020), utsagnene fra informantene tyder på at denne endringen også når frem til barnehagene.

3.1.4. Gjennomsiktighet/deling av informasjon

Ledelse kan oppleves ulikt av ulike parter, og å skape en felles definisjon på hva som er «riktig ledelse» er utfordrende. Men ledere kan allikevel beskrives som involverende, støttende, engasjerte og som noen som klarer å bygge gode relasjoner med medarbeiderne sine (Eilifsen & Dysvik, 2022, s. 11). Gjennomsiktighet handler her om hvordan man som leder på avdeling arbeider med delingskultur, lar øvrig personale få innsikt i dine arbeidsoppgaver og hvordan du inkluderer personalet i arbeid med både enkeltbarn og barnegruppen.

En av de pedagogiske lederne i fokusgruppeintervju 2 fortalte noe fra sin praksis som pedagogisk leder på avdeling, for å få frem hva arbeidet hans gikk ut på i plantiden, men også for å gi personale mulighet til innspill til for eksempel en foreldresamtale;

«det burde det kanskje vært en enda større gjennomsiktighet ... jeg lagde en bok Hva skal plantiden min gå til i dag? Også lå det synlig for alle, da kunne assistentene komme med innspill ... jeg ser du skal ha foreldresamtale med den og den ... jeg har sett sånn og slik hos det barnet`... da følte de ofte de kunne bidra inn i min plantid da ... det opplevde jeg som positivt»

Om vi skal se dette utsagnet i forbindelse med et tverrprofesjonelt samarbeid kan også dette handle om det som en av informantene tidligere sa, om at alle «snakker samme språk» rundt barnet. Lund & Helgeland (2022) sier noe om å snakke sammen i personalgruppen får å bevisstgjøre holdninger og verdier vi sitter med. Disse bevisstgjøringene kan være med på å øke kompetansen i å samtale om de vanskelige tingene, for eksempel barn som utfordrer, men også hvordan disse barna blir omtalt i personalet (Lund & Helgeland, 2002, s. 10). Ved å inkludere øvrig personal, slik informanten over har gjort, kan dette kanskje bidra til en god kultur der alle ansatte får ta del i oppfølging, tilrettelegging og et profesjonelt arbeid rundt enkeltbarn og barnegruppen.

3.2. Kultur for samarbeid i barnehagen

Igjennom intervjuene kommer det frem ulike temaer innenfor spenningsfeltet i tverrprofesjonelt samarbeid. Et hovedtema var kulturen for samarbeid i barnehagen. I samtalene knyttet til kultur ble det gjennomgående snakket om *holdninger* til det tverrprofesjonelle samarbeidet og *møtekulturen* i barnehagene, inkludert kultur for møtevirksomhet eller samarbeidstid. Det har derfor blitt valgt at disse undertemaene strukturerer videre beskrivelse av hovedtema kultur for samarbeid i barnehagen.

3.2.1. Holdninger

Ut ifra intervjuene kan det virke som om kulturen i barnehagen har betydning for kvaliteten i det tverrfaglige samarbeidet. Holdningene våre har innflytelse på hvilken kunnskap vi mener er viktig, og med kunnskap tenker vi da på hva vi får igjennom utdanning og kurs, samt den erfaringsbaserte kunnskapen man sitter på. Ved spørsmål hvem type kunnskap de ansatte i barnehager mangler og trenger mer av, kommer kunnskap om barn med behov om spesialpedagogisk hjelp tydeligst frem (Lund & Helgeland, 2002, s. 12).

En av de pedagogiske lederende i fokusgruppeintervju 3 tok opp begrepet faggruppemotsetninger som kan skapes i en ukultur i det tverrprofesjonelle, men også mellom ufaglærte og faglærte barnehagefolk.

«jeg tenker på tverrfaglighet Det å ha respekt og ha innsikt, raushet, forståelse i stedet for frykt. Så du ikke får sånne faggruppemotsetninger.. det er kjempeviktig, da blir du satt inn i hverandres spesielle oppgaver og når du får verdsettelse på det»

Videre forteller pedagogiske leder om en frykt i personalgruppen som kan føre til mistenkeligjøring av hverandres oppgaver. Kanskje kan det være en sammenheng mellom spesialpedagogens tilstedeværelse i barnehagen og denne frykten og faggruppemotsetningene informanten forteller om. Nordahl-rapporten fremhever PP-tjenestens fraværende rolle sammen med barna, og Omdal og Thygesen (2018 s.15) sier noe om sakkyndige vurderinger av dårlig kvalitet, dårlig tverrfaglig samarbeid og at for mye av PP-tjenestens til går med på sakkyndige skriftliggjøringer.

«det er en dårlig kultur når det er mye frykt i en personalgruppe.. da begynner belæring og kontroll og mistenkeliggjøring Det å skulle forklare ... vi har tilfeller der assistentene begynner å belære pedagogene eller pedagoger som belærer assistenter.. og til og med pedagoger som belærer hverandre ... altså ... hvorfor skal du sette på venstre blinklys i venstresvingen? Og konsekvenser av at du ikke setter på blinklyset ... også begynne å utbrodere det? Altså, da blir tiden og respekten ... det blir skikkelig dårlig samarbeid»

Å ha en god rolleforståelse og å kjenne til sitt ansvarsområde er en viktig faktor for det tverrprofesjonelle samarbeidet, sammen med åpen kommunikasjon (Kvello, 2018, s. 85). Det kan se ut til at kulturen for det tverrprofesjonelle samarbeidet blir hindret i en mangel på en felles forståelse av betydningen av et tverrprofesjonelt samarbeid. Kvello (2018) skriver videre at de som forneker profesjonskamper eller som unngår konflikter som kommer vil lede til at dårlig tverrprofesjonelt samarbeid. For å bidra til et godt tverrprofesjonelt samarbeid krever det en åpen kommunikasjon og en grunnleggende respekt for andres kompetanse (Kvello, 2018, s. 85), det kan se ut til at utsagnet til informanten står i sterk motsetning til Kvellos tanker om å skape et godt tverrprofesjonelt samarbeid i barnehagen.

En annen utfordring som fremtrer i intervjuene, er det personlige, individrettede og at det kan handle mye om hvem person du møter på i barnehagen som avgjør hvor god kvalitet det blir på samarbeidet. En av spesialpedagogene med erfaring som pedagogisk leder og spesialpedagog forteller om sin opplevelse rundt at praksisen i barnehagen blir personavhengig;

«det blir så personavhengig da, du gjør det sånn, transparent, og det er så avhengig av personer som jobber der og hvordan det samarbeidet blir og hvilken grad fagarbeider og assistenter får lov til å være med ikke sant, så det er jo ikke noe sånn felles praksis på en måte»

At det ikke er en felles praksis i barnehager for hvordan vi jobber med inkludering av personal, tverrfaglighet og transparens virker å være en utfordring i intervjuene. Det kommer tydelig frem i dette avsnittet at holdninger hos enkeltpersoner i barnehagen, uavhengig av utdanningsnivå eller profesjon, er avgjørende for hvilken kvalitet vi klarer å levere ut til barna i barnehagen.

3.2.2. Møtekultur

I en artikkel i Første steg fra 2014 skriver Jens-Christian Smeby frem en diskusjon om barnehagelæreres profesjonalitet og barnehagens arbeidsoppgaver i barnehagen har et lekmannspreg der assistenter og barnehagelærere utfører samme arbeidsoppgaver. Smeby (2014) mener profesjonalisering handler om selve kunnskapsgrunlaget barnehagelærere innehar, så vel som anerkjennelse av yrkesgruppens ekspertise og at barnehagelærere ikke utnytter seg av muligheten som ligger til i den organisatoriske profesjonaliteten.

Kunnskapsgrunlaget barnehagelærere innehar er diffuse og den pedagogiske kompetansen blir lite fremhevet for styrking av opplæringsaspektet i barnehagen (Smeby, 2014, s. 18).

Artikkelen til Smeby (2014) kan sees i sammenheng med hva Gilje skriver frem som profesjonskunnskap sett i aristoteliske termer, er ikke profesjonskunnskap en autonom kunnskapsform slik som en disiplinkunnskap (Gilje, 2017, s. 22). Videre skriver Gilje (2017, s.22) at profesjonskunnskapen består av ulike hetrogene kunnskapselementer som utgjør profesjonens praksis, som techne, episteme og fronesis sammen. Informantene i intervjuene forteller om spenningsfelter som kan oppstå innad i barnehagen og på avdeling i arbeidet med tverrfaglighet og samarbeid mellom pedagoger, fagarbeidere og assistenter, kanskje kan denne spenningen forstås som et utspring av kompleksiteten i profesjonskunnskapen som Smeby (2014) og Gilje (2017) viser til over. Møtevirksomheten blir tatt opp som tema i et av intervjuene der pedagogisk leder i fokusgruppeintervju 3 opplever en mistillit fra assistentene nå hun går på møter, som tverrfaglig team, ledermøte ol.; *«det høres ut som om du skal på skravlemøte når du går på møte, det blir en dårlig kultur, med faggruppemotsetninger, sjalu assistenter og frykt. Vi trenger å sette lyskasteren på hva disse møtene handler om»*

Barnehagelærerens eller pedagogisk leders autonomi kan spille inn her. Autonomi handler om at ansatte får handlingsrom i å bruke kompetansen de innehar og at ansatte får gjøre egne vurderinger og valg innenfor de rammene som er satt for arbeidsoppgavene eller arbeidsbeskrivelsen (Lund & Helgeland, 2002, s. 57). Pedagogens autonomi i henhold til pålagte arbeidsoppgaver som tverrfaglig samarbeid for å sørge for at alle barn for eksempel lærer samspill, opplever vennskap og å beholde en venn (Kunnskapsdepartementet, Rammeplan for barnehager, 2017, s. 23). I noen tilfeller kan denne oppgaven, sammen med mange andre oppgaver fra Rammeplanen være utfordrende for allemennpedagogen, for barn som trenger ekstra støtte inn i lek og sosial samhandling, kan møteplasser for tverrfaglig

samarbeid øke kompetanse. Selv om barnehagehverdagen er komplekst, kan samarbeide på tvers av profesjoner møte ulike praksiser og ulike syn på praksis (Hesjedal, 2017, s. 306), dette kan som Åmot (2015) sier, handle om hvordan vi oppfatter begrensninger, håndterer ulike dilemmaer og hvordan vi utnytter mulighetene når det kommer til handlings- og tolkningsrommet som alltid finnes i barnehagepraksisen (Åmot, 2015, s. 103).

Videre setter en av informantene søkelys på innholdet i møter som holdes i barnehagen; «*Hva handler avdeling og personalmøter om? Lærer vi å brette melkekartonger eller det fokus på psykologi, motivasjon, pedagogikk, og styrker? Dette må være en del av en kultur*». I samme intervju var en av informantene tydelige på at alle ansatte i barnehagen bør få gjøre det de er gode på, det de liker innenfor faget for å blomstre i jobben sin. Barnehagen er en lærende organisasjon, og ifølge Senge (1991) er lærende organisasjoner der mennesker kan få videreutvikle sine evner til å skape de resultatene de ønsker, der det blir oppmuntret til nye og ekspansive tankemønstre, der kollektive ambisjoner fritt utløp og der mennesker blir flinkere til å lære i fellesskap (Granrusten et.al. 2019, s. 147). For å skape en lærende barnehage er det en forutsetning at det blir utviklet en god læringskultur der læringsprosessene holdes i gang og ny kunnskap og nye erfaringer deles i personalgruppen (Granrusten et.al. 2019, s. 148). En god læringskultur skapes der individer ikke er redde for å dele tanker om praksis med hverandre og der det finnes en åpen refleksjonsarena for «rett» og «feil» praksis i ulike situasjoner i hverdagen. Det blir lederes ansvar å legge til rette for en slik læringskultur, og pedagogisk ledelse må i stor grad baseres på et tillitsforhold mellom ulike aktører (Granrusten et.al. 2019, s. 148). Det vil jo klart prege barnehagens kvalitet for pedagogisk arbeide om møtene preges av melkekartong-bretting, og ikke pedagogikk, som informanten over peker på. Men det første eksempelet om ansattes holdning til møter i barnehagen sier noe om en tillit som kanskje ikke er til stede. Baklien (2009, sitert i Moe, 2021,s.208) skriver « den viktigste hindringen for et godt tverrfaglig samarbeid synes å være partenes bilde av den andre» (Moe T. , 2021, s. 208), denne hindringen sees sammen med det tverrfaglige samarbeidet, utadrettet, men om vi ser den samme hindringen innadrettet kan det i forhold til informantens utsagn og hva Granrusten et. al.(2019) sier om tillit handle om det samme. Jeg fortolker dette som en form for *andregjøring* innad i barnehagen.

3.3. Språklig arbeid og kartlegging

På nettsidene til Lovdata finner vi at barnehagen skal være bevisst på at kommunikasjon og språk påvirker barns utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). I et av intervjuene blir språk og kartlegging et tema for spesialpedagogene, og pedagogisk leder stiller spørsmålet; «*er barnehagene gode nok til å tilrettelegge gode leke -og språkmiljøer?*». Videre ligger det noen føringer for at barnehagen skal vurdere barnas språklige kompetanse og her er dokumentasjon og vurdering av barnas språklige kompetanse et grunnlag for videre arbeid (Utdanningsdirektoratet, udir.no, 2017, ss. 33,34).

Hvordan pedagogisk leder og styrer leder sitt personale mot et lærende miljø i barnehagen, for både barn og voksne blir viktig her, og kartlegge hvilke *forståelser vi har av hva som er viktig kunnskap* inn i barnehagen. Også *forståelsen av egen og andres kunnskap/ andregjøring* kom frem som et tema i et av intervjuene, der kunnskapen til barnehagelærere omtales som for dårlig når det kommer til kartlegging av språk og barns utvikling generelt. Dette kan handle om kompetansedeling, forventninger, mål og kunnskap om bruken av kartleggingsverktøy, men også hvordan vi tilrettelegger for et godt *systematisk arbeid med dokumentasjon*. På UDIR sine nettsider kan vi lese at språklig arbeid i barnehagen må skje systematisk, være kunnskapsbasert, reflektert, planlagt, begrunnet og organisert, målrettet og helhetlig (Utdanningsdirektoratet, udir.no, 2017, s. 4).

3.3.1. Forståelse av hva som er viktig kunnskap

Gjennomgående i intervjuene, og i tolkningen kan det se ut som om det finnes en spenning imellom hva som ansees å være viktig kompetanse å ha i barnehagen, samt hva som er viktige oppgaver i barnehagehverdagen. Kan det oppleves at det er for liten tid til å møtes og reflektere over praksis, samt liten til å eniges over de praktiske tingene som må gjøres i barnehagen, som å for eksempel holde orden. Barnehagehverdagen er kompleks, og tiden til å skape en lærende kultur med høy grad av faglighet og en delingskultur mellom instansene for best mulig praksis kan sees som krevende. Under kommer det noen sitater fra intervjuene der

noen av informantene opplever en svak kompetanse blant barnehageansatte ift. barns språkutvikling. Om vi ser dette i sammenheng med andre utsagn fra intervjuene om usikkerhet i oppgavefordeling, møtekultur, involvering av alle ansatte i den pedagogiske praksisen, tid og mulighet til veiledning og til slutt ledelsesfunksjoner for styrer og pedagogiske ledere, er det ikke sikkert det er en felles forståelse av hva som er viktig kunnskap, men det trenger ikke bety at ledere i barnehagen ikke kan faget sitt, men det kan handle om at det er en for dårlig grunnleggende struktur til å utføre arbeidet på en fornuftig måte.

«så lenge du kan normal utvikling; mange pedagoger der ute har ikke peiling på hva de skal forvente av en 1-2-3-åring ift. språk, og da blir det jo vanskelig her, da kan man butte veldig ift. hvordan man skal tilrettelegge for dette barnet. Da gjelder ikke bare den spesial pedagoger som kommer inn 8 timer i uka hvis det ikke blir gjort noen ting mer»

I utsagnet er det en av spesialpedagogene som uttaler seg, og opplever at det blir arbeidet lite med språk i barnehagen, og presiserer at det ikke er nok at barn får 8 timer i uken med spesialpedagogisk hjelp om det skal være progresjon i språket. I UDIR sine nettressurser vektlegges hva som er viktig i barnehagens språklige arena for barn;

«Pedagogen bruker dokumentasjonen til forebyggende språkstimuleringstiltak og må bruke sitt faglige skjønn og sin kunnskap om barns språktilegnelse, flerspråklighet, språkforsinkelser og språkvansker. Det handler om at pedagogen skal danne seg et helhetlig bilde på enkeltbarnets språkferdigheter» (Utdanningsdirektoratet, udir.no, 2017, ss. 33,34).

I sitatet fra UDIR ligger det tydelige føringer for hvordan barnehagen skal arbeidet rundt språk i barnehagen, og det er pedagogen som har ansvaret. Ifølge utsagnet fra intervjuet over, er kunnskapsnivået til pedagoger i barnehager for dårlig når det kommer til språk og hva man kan forvente av en 1,2,3-åring i språkutvikling. Slik jeg leser UDIR skal pedagogen bruke faglig skjønn og kunnskap for å dokumentere barns språk, og faglig skjønn kan slik jeg ser det være å innhente det tverrprofesjonelle om det oppstår språkvansker og språkforsinkelser i barnehagen. Om vi ser dette opp imot rapporten til Nordahl (meld.St.6. 2019-2020) og det som legges frem som for lite hjelp til barn som har behov for tilrettelegging, kan det være lett å konkludere med at barn ikke blir kartlagt ift. Språk, og tiltak ikke blir satt i gang grunnet manglende kompetanse på barns språkutvikling. Men samme rapport skriver også frem at PP-

tjenesten bruker for lite tid med barna (meld.St.6.2019-2020), i utsagnet fra informanten kom det frem at det var 8 timer i uken med spesialpedagogisk hjelp og det holder ikke for å oppnå utvikling, det må skje mer tilrettelagt språktrening utenom disse 8 timene. Jeg kan få en opplevelse av at UDIR og utsagnet fra intervjupersonen står litt i strid med Nordahl-rapporten, og til sammen blir dette et spenningsfelt på hvem som har ansvaret og hvem som har den rette kunnskapen om barns språkutvikling, dette skaper et «oss og dem»-fenomen.

3.3.2. Forståelse av egen og andres kunnskap/ andregjøring

Ifølge Åmot (2022) kan kartlegging som redskap og metode bli et negativt fenomen dersom pedagogen mangler kompetanse, kunnskap og evne til skjønsmessige vurderinger (Åmot, 2022, s. 162). Kartlegging av språk og kartleggingsverktøyet “TRAS” ble et tema for den almennpedagogiske kunnskapen rundt kartlegging av språk i barnehagen. Ut ifra spesialpedagogenes erfaring i intervju 1 mangler det kunnskap hos pedagogene om normalutvikling på språk hos barnehagebarn;

«det veit vi fra forskning; om det er gode almennpedagogiske tiltak er det veldig heving av de ungene som har spes.ped, og noen av de kunne vært unngått. Det er noe av det gjennomgående jeg ser; når det er fylt ut TRAS... hva forventer du når «hen» skal kunne preposisjoner da? HÆ sier de da. Der er det store hull hos almennpedagoger generelt. De sier noe om at de ikke har lært noe, det gjelder alle utviklingsområdene, de har hatt mye om leik virker det som, men de kan ikke si noe om på hvilken måte de kan lære begreper i leiken. Også hvordan jobbe systematisk med begrepsopplæring? Dette er gjennomgående i alle barnehagene, det er mangel på et system for å sjekke grunnpakka på lårs stadiet, også blir det høler, ikke sant»

For å oppnå en åpen vurdering på individnivå er den enkeltes pedagogs blikk og evne til teoretisk og praktisk vurdering, samt være kritisk til egne forforståelser vesentlig (Åmot, 2022, s. 162). Arnesen og Simonsen (2011) fremhever at det er ytre faktorer som politiske føringer og prioriteringer som spiller inn på hvilke problemstillinger og forskning som ansees som viktig, og det er kryssende interesser og intensjoner som legger føringer for hvordan barnehagepedagogikken skal se ut (Wilhelmsen, 2023, s. 45). Videre skal barnehagene legge

til rette for alle barns behov for lek, læring, danning og omsorg parallelt med at barnehagene skal forebygge problemer (som språklige utfordringer) som kan oppstå senere i barnets liv og skolegang. Informanten over forteller at barnehagelærere sier noe om sitt eget kunnskapsnivå på ulike utviklingsstadier etter utdanningen, kanskje kan dette handle om det Bendix-Olsen (2017, sitert i Wilhelmsen, 2023, s.45) i sin doktorgradsavhandling benevner som en for fragmentert tilnærming av det pedagogiske ansvaret (Wilhelmsen, 2023, s. 45), og oppgavene til pedagogisk leder blir for oppdelt og for mange. Ifølge Fasting (2019) har PP-tjenesten en viktig rolle i det pedagogiske systemarbeidet i barnehagen, og det er en forutsetning om god samhandling mellom det allmennpedagogiske og spesialpedagogiske for å støtte opp rundt tilhørighet og fellesskap (Fasting, 2019, ss. 55,56). Kanskje kunne denne kartleggingspraksisen foregått i samhandling med en PP-rådgiver om det er slik at allmennpedagogene opplever at kompetansen på blant annet språkutvikling er for dårlig, eller om det trengs å opprettes et mer tillitsfullt samarbeidet mellom profesjonene for å unngå en form for andregjøring, og heller se kompetansene som en helhet.

3.3.3. Systematisk arbeid med dokumentasjon

Det er en forutsetning at det samarbeides godt mellom allmennpedagogiske- og spesialpedagogiske tiltak for å få til god utvikling, og et pedagogisk systemarbeid forutsetter et kontinuerlig og dynamisk samspill (Fasting, 2019, ss. 55,56.57). Et spenningsfelt som kom frem av en av informantene var god, organisert og gjennomarbeidet dokumentasjon på arbeidet i etterkant av veiledning. Dette kan også handle om hvordan spesialpedagoger og pedagoger legger til rette for et systematisk samarbeid rundt enkeltbarn. Ifølge Fasting (2019) vil en samtale mellom en spesialpedagog og en barnehagelærer føre med seg både relasjonene til barn, foresatte, kolleger og andre aktører på feltet. En slik samtale kan forstås som å springe ut i et fargespekter fra et prisme (Bakhtin,1984, sitert i Fasting s.52, 2019), og ytringer fra de ulike feltene kan bli mer nyansert i møte med den andres synspunkter, som igjen kan føre til en styrket faglig-sosial samhandling mellom barnehager og PP-tjenesten (Fasting, 2019, s. 52). Et eksempel fra en av spesialpedagogene forteller noe om utfordringer som kan oppstå i samarbeid rundet enkeltbarn;

«et eksempel nå; et barn har vært drøfta for 2,5 år siden, nå skal dette barnet begynne på skolen, nå er det krise og barnet henvist PPT. Men hvor ble det av tiltakene? Jeg veit jeg har

tatt en screening av dette barnet, hvor ligger dette? Nei, ingen finner det, hva med tiltak? Jeg har hatt gruppeveiledning med dere og jeg har skrevet tiltak 1,2 og 3, nei, ingen har sett det, det handler om kvalitet her!»

Når ulike aktører samarbeider, slik som i eksemplet over, krever det ifølge Omdal og Thygesen (2018, s.16) god koordinering og en individuell plan for barnet. Om vi går tilbake til pilotundersøkelsen til Granrusten med kolleger (2017,2018) viste det seg at under halvparten av styrene og de pedagogiske lederne var involvert i de spesialpedagogiske tiltakene i barnehagen (Granrusten et.al 2019, s. 150). Ut ifra utsagnet til spesialpedagogen over kan det se ut som om det støtter studien til Granrusten med kolleger som fremhevet i Rammeplan for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2017 s.16) er pedagogisk leders rolle å blant annet lede arbeidet med gjennomføring og dokumentasjon (s.16), det er ikke spesielt utnevnt at dette gjelder tiltak og individuelle planer for enkeltbarn. Styreren i barnehagen skal sørge for et godt, rutinert, innarbeidet samarbeid med relevante institusjoner, som for eksempel PP-tjenesten, heller ikke her er det spesielt utnevnt hvordan oppfølging av tiltak og individuelle planer inkluderes i ansvaret. En av barnehagelærerne fra intervju 2 fremhever utfordringer med samarbeidstiden i barnehagen;

«det er jo også en utfordring for pedagogiske ledere, at man ikke får den samarbeidstiden da. Dette er et gjensidig ønske, at hvis man skal tenke helheten må man ha tid til å samarbeide da. Man må få det mer i system»

Gode barnehager og gode oppvekst- og læringsarenaer må jobbes med kontinuerlig, for å stadig imøtekomme vekslende forventninger og utfordringer (Fasting, 2019, s. 45). de to sitatene over er hentet fra ulike intervjuer, men kan allikevel sees i sammenheng der den første informanten etterspør kontinuitet i systemarbeid, og informant nummer to forklarer denne kontinuiteten som mangler på samarbeidstid mellom instansene. Dette står da i strid med det Fasting (2019) skriver frem som en forutsetning for gode oppvekst- og læringsarenaer. Videre bruker Fasting begrepet tolkningsfellesskap for det tverrprofesjonelle samarbeidet som fungerer som en arena for meningsutveksling og refleksjon, som skaper mentale kart over oppfatninger og forståelser og som fungerer som et redskap for forbedring, endring og utvikling (Fasting, 2019, s. 51).

3.4. Tverrprofesjonelt samarbeid

Det gjennomgående i intervjuguiden var spørsmål rettet mot hvilke tverrfaglige samarbeidsformer som ble benyttet i barnehagene. En viktig faktor for opprettelse av et tverrprofesjonelt samarbeid er den *utadrettede lederrollen* styreren innehar, videre ble det kartlagt hvilke tverrfaglige *samarbeidsmuligheter* som fantes der ute i det store fellesskapet samt ulike *roller* inn i det tverrfaglige samarbeidet. Det kom frem av intervjuene at *struktur og kompetansedeling* innad på avdeling spilte inn for kvaliteten i det tverrprofesjonelle samarbeidet, til slutt blir fokuset rettet mot *spenninger* som kan oppstå i dette samarbeidet.

«Prinsippet om tidlig innsats bygger på en forståelse om at jo tidligere man korrigerer og yter hjelp i forbindelse med konkrete problemer, desto større er muligheten for et positivt utfall av innsatsen man setter inn.» (Haustätter, 2021, s.50).

3.4.1. Utadrettet lederrolle

Slik jeg ser spenningene handler mitt tema om hvordan ledelse blir gjort i barnehagen og hvordan både styrer og pedagogisk leder samhandler med andre parter «der ute».

I et samarbeid med andre instanser utenfra, som i denne studien i hovedsak handler om PP-tjenesten, barnevern og helsesykepleier er det vesentlig med kunnskap om ledelsesfunksjoner som handler om å innhente kunnskap utenifra. I intervjuene forteller samtlige intervjupersoner om et tverrfaglig samarbeid der PP-tjenesten, barnevern og helsestasjonen kommer til barnehagen en gang i måneden for å drøfte enkeltbarn, drøfte caser eller drive systemveiledning og å bistå barnehagen når det er enkeltbarn eller barnegrupper de trenger hjelp til. Som fremhevet av spesialpedagogene i fokusgruppeintervju 1 er dette en ordning som er bestemt av kommunen: «*Dette er bestemt av kommunen, tverrfaglig team en gang i måneden. Her kan barnehagene diskutere enkeltbarn anonymt med barnevern, PP-tjenesten og helsestasjonen eller familieteam*»

Videre forteller pedagogisk leder i et av intervjuene at foresatte kan være med inn i tverrfaglig team når barnehagen er bekymret for et barn. Dette kan virke som et betryggende tiltak for foreldrene som ikke har helt kjennskap til teamet og det kommer frem at dette tiltaket kan bidra til foreldrenes samtykke for eventuelt videre arbeid. En av spesialpedagogene presiserer at det er foreldrene som «eier» sitt eget barn og de trenger å få en oversikt over hva som skjer. Det kan virke som om informasjonen ut til foreldrene om hva et tverrfaglig samarbeid dreier seg om er for dårlig, ansvaret for denne informasjonen ligger på styrer;

«Foreldre kan også være med i tverrfaglig team når barnehagen er bekymret for et barn. Jeg har opplevd å ikke få samtykke av foreldrene, men da jeg inviterte de inn i tverrfaglig team og de fikk hilse på de som sitter der fikk jeg samtykke. Dette handler om at foreldrene trenger den tryggheten, de veit ikke hva et tverrfaglig team er»

Forholdet mellom barnehagens autonomi og ytre styring har vært et spenningsfelt i debatter rundt barnehagefeltet (Eik et.al. 2020, s. 30). Med både en bestemmelse nedfelt av kommunen og foreldrenes påvirkningskraft i form av samtykke eller ikke, er dette to faktorer som påvirker barnehagen utenfra, og en av de pedagogiske lederne i fokusgruppeintervju 2 fremhever viktigheten av samtykke; *«Jeg tenker at de samarbeidsmulighetene ligger mye i å ha samtykke eller ikke. Jeg syntes vi jobber mindre og mindre anonymt, vi har foreldre mer med oss fra start og drøftinger med andre instanser er ofte navngitt da»*

Det kan antas ut i fra informantene at samtykke fra foresatte har ført til en endring i praksisen til informantene, det kan virke som om det nå er en større gjennomsiktighet i det tverrfaglige samarbeidet rundt enkeltbarn og barnehagen er mer åpen for innsyn og åpenhet for foresatte, det kan se ut til at barnehagelærere i dette intervjuet er mer utadrettet nå enn tidligere;

«Jeg tenker det handler mer om oss jeg. At det er vi som anonymiserte det, at vi snakket om det og drøftet det uten at foreldrene visste om det. Men nå ser vi betydningen av at foreldre er med helt fra start da»

En annen faktor som kommer fra en av de pedagogiske lederne er hvordan samarbeidet nå foregår rent praktisk; *«Før dro jo vi til familiehuset for å ha noen å drøfte med, nå gjør vi jo ikke det lenger, nå kommer jo KOB-teamet til barnehagen»,* og veien for å informere foresatte er kortere en før; *«Og at ikke vi går en lang vei før vi kobler på foreldrene og.. og det ligger mye ressurser inni der da, hos foreldrene. Når vi snakker tverrfaglig så er det jo foreldre der og».*

I intervjuet var et av spørsmålene rettet mot hvilke erfaringer informantene hadde rundt tverrfaglig samarbeid i barnehagen. Ulike samarbeidsrelasjoner ble beskrevet, noe mer etablert enn andre, men samtlige informanter kunne fortelle om et etablert samarbeid med PP-tjenesten. Andre samarbeidspartnere som ble nevnt var barneverntjenesten, helsesykepleier, familiesenteret, en av informantene nevnte også HAB-teamet, fysioterapeut, logoped og tolkeapparatet som sine samarbeidspartnere. Informantene beskrev både spenninger og muligheter knyttet til dette samarbeidet, fremst ligger samarbeidet mellom pedagogisk leder og spesialpedagog.

3.4.2. Samarbeidsmuligheter

I intervjuene er samarbeidet med ytre instanser satt i system i varierende grad, det var mange ulike aktører barnehagen samarbeidet med, noen av samarbeidspartene ble benyttet ved behov, mens andre samarbeid var satt i et fast system, men varierte fra barnehage til barnehage. Disse samarbeidsmulighetene er viktige å se på for å sikre en inkluderende praksis i barnehagen da inkluderingsideologien ligger sterkt i norske barnehager, og alder og funksjonsnivå skal ifølge Jansen med kolleger (2011) ikke være til hinder for å bli forstått som barn (Åmot, 2015, s. 94). Som fremhevet at informantene i fokusgruppene er det mange ulike aktører barnehagen samarbeider med; *«Fysio, logoped, helsestasjon, tolkeapparatet, HAB-team BV, PPT, Helsestasjon/familieteam, det er oftest enkeltbarn som blir drøftet»*. Fysioterapeut, logoped, tolkeapparat og HAB-team ble kontaktet ved behov, mens teamet med PP-tjenesten, barnevern og helsestasjon/helsesykepleier var mer satt i system i det som kalles Tverrfaglig team eller Forebyggende team. Det var dette samarbeidet som hadde en variasjon i struktur i de ulike barnehagene som lå i ulike kommuner; *«Ofte er det barnehager som ikke har barn å drøfte. Det er ulik praksis i barnehagene ift. hvordan dette jobbes ut, ift. referatføring og agenda, dette er stor forskjell fra barnehage til barnehage»*.

I et av intervjuene kommer det frem at det tverrfaglige samarbeidet ikke er like godt etablert enda, men intervjupersonene sier noe om at det er mange muligheter. Undersøkelsen som har blitt gjort har foregått i to ulike kommuner, det er ikke barnehagene selv som styrer etableringen av tverrprofesjonelt samarbeid, dette blir bestemt av kommunen, deretter det det styrere som må arbeide med å opprettholde strukturen i dette samarbeidet. En av

barnehagelærerne fra fokusgruppeintervju 3 fremhever at det er ulikt i barnehagene; «*Det er litt ulikt fra barnehage til barnehage, dette er ny oppstartet*».

Noe samarbeid ligger der allerede, og informantene forteller om at de tar kontakt med instanser ved behov. Ellers har barnehagene i en av kommunene en fast helsesykepleier tilknyttet hver barnehage, samt at PP-tjenesten har fast tilstedeværelsestid en gang i måneden som fungerer som et lavterskeltilbud. Samarbeidet med helsesykepleier er her godt etablert, og det foreligger et tett samarbeid med fra helsestasjonen ved barnehage oppstart. Dette er ikke nødvendigvis samme helsesykepleier som har fulgt barnet fra fødsel.

«Vi har intern KOB-team en gang i året, koordinerende team, og da er det med helsesykepleier som vi går igjennom barn, da med tanke på utvikling, motorikk, språk, kognitivt også er det da mulig å gå videre til utvidende KOB-team ved behov for yttligere kartlegging og da vil vi gjerne ha foreldrene koblet på»

I intervjuet spurte jeg informantene om hvordan disse ressursene og instansene brukes inn i barnehagen. Det kommer frem at det tverrfaglige teamet i en av kommunene også jobber ut mot familiene og ikke bare bistår barnehagene;

«Jeg har erfaring ved at personer fra forebyggende enhet følger opp familier eller barn som strever med ulike ting, veileder inn i familier, men også- veileder inn i barnehager. For noen ganger er det barn som strever, andre ganger er det familier som strever. Og dette skal være et lavterskeltilbud.»

To av de pedagogiske lederne i intervjuene fortalte om sin erfaring med tverrfaglig team og opplevde teamet som et berikende fora og svært positivt for en felles forståelse for alle ansatte som jobbet rundt enkeltbarn;

«Første gang jeg var med på dette syntes jeg det var en positiv ting, at det var flere instanser som kunne komme med tilbakemeldinger på det vi lurte på istedenfor at man henvender seg til en spesialpedagog så kanskje familieteamet hadde noe som kunne si noe ... det ble mer utfyllende. Diskusjonene ble rikere. De ser ting annerledes, de er gode på enkelte ting og man får mer forståelse for barnet.»

Utsagnet fra den pedagogiske lederen og utsagnet som kommer under opplever jeg knytter teoriene til Grue (2021) og Vik og Hausstätter (2022) sammen. Selv om Grue mener spesialpedagogikken er almennpedagogikken dårlig samvittighet (Grue, 2021, s. 372) og Vik og Hausstätter ser spesialpedagogikken som den viktigste enkelhetsfaktoren for å endre det

allmenne pedagogiske området (Vik & Hausstätter, 2022, s. 363), om spesialpedagogikken ikke er pedagogikkens dårlige samvittighet, blir det en utstrakt arm for almennpedagogikken, og denne selvstendige disiplinen Vik og Hausstätter (2022) mener spesialpedagogikken er har en god innvirkning på barnehagens komplekse hverdag i møte med alle ulike individer.

«Vi har også opplevd at dette er veldig effektivt, fra et barn som alltid slår og er upopulær til å bli et barn mange vil være sammen med ... dere har snudd noe her, ting snur når dere kommer inn for å veilede, dette er kjempeviktig for hele avdelingen så alle snakker samme språket. Det er da dette lykkes, det nytter ikke å bare snakke med pedagogen om ikke pedagogen er dritflink til å ta dette videre da, jeg vil ikke klare å formidle det spesialpedagogen sier like godt videre»

Pedagogene i intervjuet forteller om rikere diskusjoner og endring i adferdsmønsteret hos barn etter samarbeid med spesialpedagoger. De ansatte vil da fungere som det Åmot (2012) omtaler som mediatorer for barna, der de støtter og bidrar til et godt samspill, men dette fordrer kunnskap og kompetanse og her kan spesialpedagogene bidra til en mer robust kunnskapsbase hos de ansatte (Åmot, 2015, ss. 102,103). De to siste eksemplene fra intervjuet er hentet fra kommunen der det tverrfaglige samarbeid var godt etablert i barnehagen.

3.4.3. Roller i tverrfaglig samarbeid

Tverrfaglig team, eller forebyggende enhet består av spesialpedagog fra PP-tjenesten som arbeider med systemveiledning, veiledning på enkeltbarn og observasjon, barnevern og helsesykepleier fungerer også som et veiledende organ der en case eller enkeltbarns behov belyses fra flere synsperspektiver.

«Vi diskuterer barn anonymt i tverrfaglig team. BV, PPT, Helsestasjon/familieteam. Noen spes.ped i kommunen er med, mange er ikke med i teamet, Tanken er systemveiledning og kompetanseheving».

Fra barnehagens side er det ofte pedagogisk leder som sitter i tverrfaglig team og kan drøfte enkeltbarn eller case med teamet. Her kan også fagarbeidere, assistenter og foresatte bli med inn for å drøfte saker. Det er styrer som har i oppgave å følge protokollen og å skrive referat fra hvert møte. Ifølge Delrapport 2 av Evaluering av kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis, er det statsforvalter som arbeider med forankringen ut til kommuner

og fylkeskommuner, og har gjennomført informasjonsmøter, erfaringsoverføring og har jevnlig møter med skole- og barnehageeiere (Wendelborg, 2023, s. 40). Det er ulik praksis i ulike kommuner, noen av teamene er fastsatt med møtepunkt en gang i måneden, noen har etablert fast møtepunkt med kun PP-tjenesten en gang i måneden og har ikke helt etablert fast møtepunkt med både PP-tjenesten, barnevern og helsestasjonen/familiehuset. Det er ifølge statsforvalter en variert oppslutning i ulike fylker og regioner innad i fylkene, og bemerker at det er utfordringer med kapasiteten der ute (Wendelborg, 2023, s. 40)

3.4.4. Struktur på avdeling og deling av kompetanse

I et av intervjuene kom tid frem som en betydelig faktor i tverrfaglig samarbeid og kunnskapsdeling rundt enkeltbarn på avdeling. I en av barnehagene var spesialpedagogen på avdeling hver dag og arbeidet mye med tilrettelegging for enkeltbarn hen fulgte opp. Å dele kunnskap på tvers av profesjonene kan være positivt for alle barn, ikke kun de barna med vedtak. Slik det er i dag er det pedagogisk leder som har hovedansvaret for vedtakene på avdelingene, og rent praktisk, kunne et felles mål for alle barna, med tilpasninger for enkeltbarn være en god praksis. Men strukturelle faktorer påvirker samarbeid og deling av kompetanse, tid til å dele, møtestruktur, struktur på avsatt tid til samarbeid og struktur i dagsplanen på avdeling. At det faste personalet faktisk er på plass i barnehagen spiller også inn, det indikeres gjennom intervjuene at det er et høyt sykefravær i barnehagene. Informantene forteller noe om hvor viktig det er med planer og struktur rundt arbeidet med barna når det mangler en voksen på avdeling, eller når det kommer inn ukjent vikar. I Nordahl – rapporten foreslår ekspertgruppen at det skal grunnlegges et helhetlig system for en inkluderende og tilpasset pedagogisk praksis i barnehagen (Nordahl, 2018, s. 8).

«Samarbeidet mellom spesialpedagog og pedagogisk leder fungerer bra når det blir satt av tid til det, men det settes av lite tid til samarbeid mellom pedagogisk leder og spesialpedagog (kontekst: spes.ped her jobber i barnehagen 100%), jeg tror jeg kan telle på en hånd hvor menger møter jeg har hatt på tre år, som skal være samarbeidstid da, det blir liksom ikke satt av tid til sånt. Dette syntes jeg burde vært bedre systematisert, det burde komme ovenfra da, at dette kommer fra ledelsen at her skal det være samarbeids tid»

Omdal og Thygesen (2018, s.15) mener det tar for lang tid for at barn og unge som har behov for tilrettelegging får hjelp og at dette handler om både kompetansenivået til de ansatte, men

også at det oppdages for sent. Det kan ifølge sitatet fra informanten se ut som om behov blir oppdaget tidlig, er det ikke god nok organisering til å arbeide systematisert og kontinuerlig med tiltak. Organisasjonskulturen i barnehagen påvirker det profesjonelle samarbeidet innad og utad i samhandling med andre profesjoner, det må bygges gode rutiner og holde en stabil struktur for hver profesjonsgruppe (Omdal & Thygesen, 2018, s. 16). Informantene i intervjuet har gode erfaringer ved tett samarbeid, og forteller om hva som skal til for positiv aktivitet for alle i barnegruppen;

«Jeg opplever at når vi samarbeider godt så er det lettere å få med de barna som trenger noe ekstra, for da kan man forberede dem på det som kommer, at de har noen forkunnskaper som gir god uttelling for barna, det er lettere å være deltagende og aktiv»

Både spesialpedagogene og pedagogiske ledere i intervjuet forteller at de savner avsatt tid til å dele og samkjøre planer for et inkluderende barnehagemiljø for alle barn;

«Kanskje vi kunne samkjøre planer, legge opp det spesialpedagogiske opplegget rundt det resten av avdelingen jobber med, for det syntes jeg er kjempeviktig. At når det er prosjekt på avdelingen så skal på en måte det spesialpedagogiske jobbes inn i det, det skal ikke være et eget prosjekt for seg sjøl, for det tjener ikke ungene på, de skal jo være en del av barnegruppa»

En forutsetning for samkjøring av planer er avsatt samarbeidstid mellom pedagog og spesialpedagog, men det kan virke som om denne samarbeidstiden er fraværende, eller for dårlig organisert. Fra pilotundersøkelsen til Granrusten med kolleger (2019) viste det seg at under halvparten av barnehagelærere, styrere og pedagogiske ledere involverte seg i de spesialpedagogiske tiltakene i barnehagen (Granrusten et.al. 2019, ss. 144,150).

Undersøkelsen kan gjenkjennes i informantenes utsagn, det kan finnes en utfordring i involveringen til barnehagen når det kommer til spesialpedagogiske tiltak. Å finne konkret forskning som sier noe om *hvordan* det almennpedagogiske og spesialpedagogiske skal organiseres rundt enkeltbarn i barnehagen er krevende.

En av de pedagogiske lederne forteller at de har en god struktur på deling av planer med spesialpedagogen som er tilknyttet et barn på hens avdeling, som igjen åpner muligheten for samkjøring og inkludering for barna, men; *«alt sånt går så lenge folk er på plass. Men så fort det er sykdom eller vikar eller Så skjærer jo det seg da»*. I et av intervjuene kommer det frem viktigheten av grunnleggende planer på avdeling og det å være tro mot de planene som blir laget. For planer på avdeling skaper forutsigbarhet for både barn og voksne. I sitatene

inder er spesialpedagoger og pedagogiske ledere enige, struktur og planer øker kvaliteten på arbeidet med barna. I intervjuet fremhever en av pedagogene; *«For de voksne blir trygg på ukeplanen og dette går videre ut på barna. Noen av oss har større behov for at det skal være sånn og slik, og ikke takler like godt at det blir sykdom for eksempel»*. Spesialpedagogene sier seg enige og utdyper med setningen; *«jeg tenker at om man har gode planer er det også lettere å endre på planene»*.

En av de pedagogiske lederne forteller om sin opplevelse av at ansatte i barnehagen vanligvis har en god endringspraksis, men når det kommer til fravær av faste ansatte virker det som om endringsviljen blir satt litt på prøve;

«... det handler om å ikke miste hue for oss som jobber hvis det er en borte da.... Vi er jo veldig gode på å ta ting på sparket når det gjelder andre ting, da er vi løsningsorienterte, men når det kommer til sykdom så er det sånn: `nei, da får vi ikke gjort no!` også er det fullt kaos på avdeling. Det blir en mye verre dag det enn om man prøver å forholde seg til planene, men gjør noen justeringer»

Samtidig kommer det frem i Meld.St.6. (2019-2022) at det krever å sette av nok ressurser for å tilpasse et tilbud om en inkluderende hverdag for barn og unge. Tilbudet skal sørge for at alle blir ivaretatt og barn og elever skal oppleve at det er et helhetlig tilbud der se spesialpedagogiske tiltakene henger sammen med det ordinære tilbudet i barnehagen eller skolen (Meld.St.6. 2019-2022). Så selv om de ansatte i barnehagen er gode på endring, fremstår det i intervjuet at det er en forutsetning at det foreligger gode planer i bunnen som dekker et helhetlig tilbud på tvers av profesjonene, og det må settes inn ressurser til å ivareta tilbudet. Spesialpedagogene i intervjuet har noen forventninger til vikarer som kommer i barnehagen og det å være tro mot de planene pedagogisk leder har bestemt, her trenger ikke alltid alle på avdelingen å ha mange meninger når det eventuelt kommer inn en vikar, eller om planer skal endres eller ikke. Dette handler om å holde en viss kvalitet i arbeidet selv om det er sykdom hos personalet, og en av spesialpedagogene i intervju 1 kommer med sitt synspunkt;

«Hva gjør at hvis en gruppe egentlig skulle vært i fellesrommet ... hvorfor kan ikke da den vikaren som kommer inn bare få to min med pedagogen og si; du skal være her inne en halv time, der ligger tingene- lag en hinderløype ... kan gjerne leike frilek et kvarter ... men da er det diskusjoner ... og alle har et ord med. Det er litt med at de som sitter og bestemmer ...vi må være litt tro til det da»

Sitatet over tolkes slik at «de som bestemmer» her er myntet på den pedagogiske lederen i barnehagen. Videre trekkes trådene tilbake til hva Smeby (2014) skriver om det diffuse kunnskapsgrunnlaget til barnehagelærere og anerkjennelse av ekspertisen barnehagelærere innehar (Smeby, 2014, s. 18). Dette kan handle om et lekmannspreg der «alle har et ord med», selv om strukturelle føringer avhenger av det informanten sier om «å være litt tro mot de som sitter og bestemmer». Det neste som kommer frem i intervjuet er at vi må forutse at vikarene som kommer inn i barnehagen faktisk kan noe om barnehagehverdagen og lett kan ta selvstendig ansvar for en gruppe barn, uten at dette går ut over kvaliteten i barnehagen, og en av spesialpedagogene uttaler;

«Hvis vi da har en plan kunne den vikaren raskt gått inn og laget den hinderløypa da. Vi må jo forutse at de som jobber i barnehage skjønner hva du mener når du sier ordet hinderløype, hvis ikke må du ha mer opplæring med den ansatte da»

I forhold til de organisatoriske rammene i barnehagen har barnehagelæreren et ansvar for å ivareta oppgaver som er viktige for barnehagens funksjon (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 150). Ser vi utsagnet over fra et instrumentelt perspektiv kan det handle om barnehagens formelle struktur og et hierkisk utgangspunkt for å opprettholde regler og rutiner for utførelse av arbeidet samt arbeidsfordeling, slik at ansatte får bidratt på en samordnet og målrettet måte (Moe & Moen, 2021, s. 181). Om vi har en god grunnstruktur i barnehagen, og en holdning som tilsier at vikarer faktisk må kunne ta ansvar for pedagogisk utførelse, trenger kanskje ikke fravær av en fast ansatt «velte» en hel dag med planer og pedagogisk opplegg.

3.4.5. Spenninger tilknyttet tverrfaglig samarbeid

I intervjuene fremgår spenningsfelter i det tverrprofesjonelle i flere ledd. Det kan virke som om noe kan handle om kompetanse og ulik kultur for samarbeidet mellom pedagogisk leder og spesialpedagogen, men også om strukturert tid for samarbeidsmøter. Oppgavefordeling, sykefravær og holdninger til et annet fagfelt enn det man selv er en del av kan også oppleves som et spenningsfelt mellom profesjonene. Noen av spenningene kan gjenkjennes i delrapport 1 av «Tett på- nye arbeidsmåter og samspill mellom skole, barnehage og PPT» (Caspersen, et.al. 2023, s. 121).

Om oppgavefordeling og bruk av verktøy som ansees som spesialpedagogisk verktøy sier en av de barnehagelærerne dette, og trekker frem ASK som et verktøy inn i det almennpedagogiske;

«jeg tror det handler om de oppgavene, ikke bare spesialpedagog og pedagogisk leder, men hva som er det almennpedagogiske, og om det skjer spesialpedagogikk først når en spesialpedagog kommer eller kan vi drive spesialpedagogikk uten spesial pedagogen? med tanke på det som er alternativ pedagogikk da? Ask for eksempel; Nødvendig for noen og bra for alle. Og da får man jo oppleve at sånne spesielle verktøy blir ryddet i hop når spesialpedagogen ikke er til stede «jeg la tinga dine der jeg» ... når det egentlig er verktøy for barna ... der tenker jeg det kan skje spenninger da»

Delrapport 1 (2023) viser at spesialpedagogens tilstedeværelse i barnehagen kan minke vedtak inn til PP-tjenesten, siden kompetansen er tilgjengelig i barnehagen og saker løses mer internt (Caspersen, et al., 2023, s. 121). Siden spesialpedagogens tilstedeværelse er ulik i ulike kommuner, kan det ut ifra sitatet fra intervjuet se ut til at også kvaliteten blir ulik, og bruken av spesialpedagogiske virkemidler kun er forbeholdt spesialpedagogen og ikke almennpedagogene og barna.

En av spesialpedagogene i intervjuet presiserer også oppgavefordelingen og viktigheten av tydelige forventninger til hverandre, men trekker også frem at her er det forskjeller fra kommunal til privat sektor som kan være med på å skape en spenning innad i barnehagen. Dette kan tolkes slik at det kan oppleves krevende å få til det gode samarbeidet når man ikke er en del av et fast team rundt barnet i det daglige;

«viktig med forventninger, hva er jobben min, hva er jobben din? Det er ulikt med private og kommunale barnehager, alle kommunale har en spesialpedagog hver, der er styreren sjefen din, men i private er du ikke ansatt i barnehagen, har kun timer fra kommunen. Det er en veldig spenning innad i de private, jeg kan ikke ha noen goder i de private barnehagene, men i de kommunale vil jeg være en del av en personalgruppe»

Disse forventningene kan ifølge Joakim Caspersen m. kolleger skriver ut ifra sin delrapport at spesialpedagogenes tilknytning til barnehagene kan ha betydning for samarbeidet mellom spesialpedagogene og de ansatte i barnehagen, og det er ulikt i ulike kommuner for hvordan

hjelp fra det spesialpedagogiske og almennpedagogiske knyttes sammen i enkeltvedtak (Caspersen, et al., 2023, s. 121).

I intervjuene blir også samarbeidstid tatt opp som et spenningsfelt, rettere sagt mangel på tid. To av de pedagogiske lederne trekker tid til samarbeid frem som en faktor for mangelfull oppgavefordeling og helhetstanken rundt enkeltbarn;

«Jeg tenker også den spenningen som kan oppstå mellom spesialpedagog og pedagogisk leder er at man har liten tid til samarbeid, og det er vanskelig å vite hvem som tar ansvar for hva, hvem som følger målene og hvordan man klarer å samarbeide på avdeling når man ikke tar barn ut av gruppen, så det er jo mange rom for at det skal oppstå mange spenninger»

Dette kan sees i sammenheng med at det lille fellesskapet (Klausen, 2013, sitert i Granrusten et.al. 2019, s. 146) kommer i en konflikt når det store fellesskapet skal inn i barnehagen og mene noe, og at det er en utydelig ramme for hvem som har ansvaret. Fra delrapport 1 (2023) etterspør PP-tjenesten i en av kommunene at barnehager (og skoler) i større grad kobler seg på det tverrfaglige, men det kan se ut til at det også her er usikkerhet rundt hvem som har ansvaret for dette på ledernivå (Caspersen, et al., 2023, s. 119). En faktor som spiller inn her kan være usikkerhet rundt den utadrettede ledelsesfunksjonen i barnehagen, som ifølge Granrusten med kolleger (2019) ikke kom inn i barnehagene før etter årtusenskiftet (Granrusten, Groven, & Moen, 2019, s. 146). Som nevnt av informantene tidligere er det kommunen som har bestemt det som utgjør tverrfaglig team. Delrapport 1 (2023) tar utgangspunkt i andre kommuner enn hva denne studien representerer, men her legges det også frem at det er kommunene som sitter på budsjetter og ressurser til prosjektet «Tett på». Dette kan ha betydning for gjennomføringen og det ligger en utfordring for ledere der ute å stille krav til gjennomføring da ledere ikke har råderett over ressursene (Caspersen, et al., 2023, s. 119).

Som en forlengelse av sitatet over har det i tillegg skjedd en endring i hvordan spesialpedagogene arbeider med enkeltbarn i barnehagen, og en av spesialpedagogene sier noe om at det oppleves som et spenningsfelt at det fortsatt er noen holdninger knyttet til spesialpedagogens arbeidsmetode ute i barnehagene der de ikke lenger tar barn ut av gruppa, men er mer i aktivitet på avdeling sammen med barnegruppen;

«Jeg tenker det er et spenningsfelt det med at vi tidligere satt og trente med barna, men vi gjør ikke det like mye lenger, det er noen holdninger knyttet til det. Jeg er jo også i leken sammen med en gruppe barn, det kommer jo an på hva barnet trenger å trene på. Denne

endringen- fra å jobbe på et rom til å være mer aktiv på avdeling. Men vi skal ikke svinge pendelen for langt heller, for spesialpedagog trengs i barnehagene, barna har behov for det»

At alle barn er alles ansvar er et sentralt element inn i det systemrettede arbeidet til PP-tjenesten, og det krever en aksept og en forståelse hos de ansatte. Dette innebærer at alle ansatte på avdeling eller basen har et ansvar for å gjennomføre tiltak for barn med spesielle behov, arbeidet forutsetter at barnehagen legger til rette for kollektive læringsprosesser i personalgruppen (Granrusten et.al. 2019, s. 147). I «Tett på» prosjektet fra Delrapport 1 ligger det et søkelys på å inkludere barn med vedtak i barnegruppen og i fellesskapet i barnehagen, herunder ligger også mål om å øke kompetansen i det almennpedagogiske tilbudet. Men rapporten viser at det også foreligger et uutnyttet potensial i organiseringen og samarbeidet rundt dette målet (Caspersen, et al., 2023, s. 122).

«og det tenker jeg ift. spenningsfelter mellom pedagoger og spesialpedagoger og, så handler det jo om at det ikke alltid er så lett å se enkeltbarnets behov da, at det er viktig at vi med den kompetansen vi har som ivaretar enkeltbarnet inn i fellesskapet, det er min erfaring. Vi er opptatt av smågrupper og skjerming, men vi vil og ha de i fellesskapet, ikke sant. Men det å møte forståelse fra pedagogisk leder ... Når vi ikke er til stede så trenger fortsatt det baret mindre grupper og skjerming. Hva er det som skjer når jeg ikke er til stede da. Hvordan blir det da ivaretatt? Så det blir et spenningsfelt mellom profesjoner»

I sitatet over har en av spesialpedagogene uttalt seg og ytrer en bekymring for ivaretagelse av barn med vedtak når hen selv ikke er til stede. Fasting (2019) skriver frem at forskning og fagrapporter viser at oppgaver som strekker seg ut over tiltak for enkeltbarn, i stor grad har vært forstått og praktisert med perspektiv på enkeltindivid, ikke på gruppenivå og over i den ordinære pedagogiske virksomheten (Fasting, 2019, s. 49). Dette på tross av noe jeg opplever som tydelige føringer for PP-tjenestens systemrettede arbeid inn i barnehagen og en klar tanke om at alle barn, er alles ansvar.

4. Konklusjon

I denne studien har det blitt undersøkt hvilke *muligheter* og *spenninger* barnehagelærer og spesialpedagoger erfarer i det tverrprofesjonelle samarbeidet i barnehagen, gjennom tre ulike fokusgruppeintervjuer bestående av pedagogiske ledere i barnehagen og spesialpedagoger med tett tilknytning til barnehager.

I muligheter for et tverrprofesjonelt samarbeid mellom barnehagelærer og spesialpedagog finner vi at det er føringer om et tverrprofesjonelt samarbeid som er etablert i større eller mindre grad i barnehagene. Samarbeidet som belyses i denne studien er samarbeidet mellom PP-tjenesten og barnehagen. De formelle føringene kommer fra meld.St.6 (2019-2020) med krav om samarbeid på tvers av instansene i det som heter «Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO».

Det viser seg at informantene i intervjuet, uavhengig av rolle, ser på det tverrprofesjonelle samarbeidet som en viktig faktor for å tilrettelegge et godt barnehagemiljø for alle barn. En av barnehagelærerne i intervjuet erfarte en endring hos et barn på avdelingen etter veiledning med spesialpedagog, men presiserte at denne veiledningen var viktig for alle ansatte som jobbet rundt dette barnet.

Gode ledelsesstrategier ser ut til å ha en viktig rolle inn i det tverrprofesjonelle arbeidet i barnehagen der det ifølge Granrusten et.al. (2019, s.147) er nødvendig at styrere har en oversettende rolle mellom det Klausen (2013, sitert i Granrusten et.al. s. 146. 2019) kaller det store og det lille fellesskapet. Spenningsfelt som kommer frem av intervjuene og forskningen er relatert til personalets ulike verdier, normer og motivasjon, sammen med konflikter om de profesjonelles ansvar knyttet til utøvelse (Omdal & Thygesen, 2018, s. 16). En av spesialpedagogene i intervjuet knytter spenningen til at verktøy som for eksempel ASK blir ryddet vekk når spesialpedagogen ikke er til stede, og understreker at dette er verktøy som er ment som støtte for barn igjennom dagen i barnehagen. De politiske føringene for et tett tverrprofesjonelt samarbeid for en inkluderende barnehage for alle barn er tydelige, og fra alle tre intervjuene kommer det frem både fordel og ønske om et tett samarbeid mellom barnehagelærere og spesialpedagoger. Det kan imidlertid se ut til at felles forståelse for praksis mellom de ulike profesjonene, struktur for samarbeid og høyt fravær kan skape betydelige spenninger for felles praksis på veien for å tilrettelegge et lekende, lærende og inkluderende barnehagemiljø for alle barn.

Funnene i studien viser noen grunnleggende implikasjoner for både mulighetene og spenningene i det tverrprofesjonelle arbeidet. Mange samarbeid er godt etablert mellom barnehagen og ytre aktører som for eksempel PP-tjenesten, barnevern og helsestasjonen, og her ligger det mange muligheter for å skape god kvalitet i barnehagen. Men hvordan dette samarbeide oppleves innad i barnehagen er ifølge denne studien ulikt.

Nedenfor vil det legges til noen teoretiske implikasjoner for denne studien, etterfulgt av studiens begrensninger og tanker om videre forskning. Avslutningsvis viser jeg til egne tanker om hvordan studien har gitt et større perspektiv på det tverrprofesjonelle samarbeidet i barnehagen.

Funnene i studien støtter Hausstätters (Vik & Hausstätter 2022, s. 363) tolkning av Grue (2021, s. 372) der spesialpedagogikken kan forstås som en utvidelse av det almennpedagogiske fagfeltet, da flere av barnehagelærerne i studien beskriver spesialpedagogens tilstedeværelse som «et nytt par briller» og ansatte på avdeling som får et felles språk for å utvikle god praksis for alle barn på avdelingen.

Resultatene i denne studien kan gi noen implikasjoner på hvordan en god struktur og systematisk arbeid rundt blant annet kartlegging kan øke kvaliteten i barnehagen. En av spesialpedagogene i studien forteller om tap av tiltak og kartlegging, og informanten forteller om en «krisesituasjon» rundt dette barnet før skolestart. Dette støtter Omdal og Thygesen (2018, s.16) da de fremlegger viktigheten rundt god koordinering og en individuell plan rundt barn som har behov for ekstra oppfølging.

Nordahl-rapporten viser at mange barn med behov for tilrettelegging ikke får den hjelpen de trenger (meld.st.6. 2019-2020) og ifølge Granrusten med kolleger (2019, s.150) går store deler av spesialpedagogenes tid med på å skrive sakkyndige vurderinger, og tiden ut til barnehagene blir for liten, samtidig skriver Granrusten med kolleger (2019,s. 150) at kun halvparten av styrere og pedagogiske ledere var involvert i de spesialpedagogiske tiltakene i barnehagen. Fra denne studien finner vi at det er en betydelig begrensning i samarbeidstiden mellom barnehagelærer og spesialpedagoger, noe som oppleves som et savn fra begge profesjonsgrupper, *tid* er i et av intervjuene nevnt hele 23 ganger, noe som kan indikere at tiden til det tverrprofesjonelle samarbeidet ikke er godt nok tilrettelagt i barnehagene.

Denne studien har noen begrensninger da data kun er innhentet fra tre ulike fokusgruppeintervjuer i to forskjellige kommuner, ved å innhente informasjon fra fler ulike fokusgruppeintervjuer i ulike kommuner kunne vi fått et bredere bilde på hvordan de tverrprofesjonelle samarbeidene oppleves og struktureres ulike steder i landet. I et av intervjuene manglet også en informant, og bestod da kun av to spesialpedagoger og en pedagogisk leder. Å innhente informanter som er villige til å stille på et slikt intervju har vært utfordrende, det som har gått igjen i tilbakemeldinger fra ulike barnehager og PP-tjenestens kontor er at det ikke er ressurser eller tid til å stille. I informasjonsskrivet til barnehage og PP-tjenesten kunne jeg vært tydeligere på at det ikke var en forventning til at intervjuene måtte skje innenfor arbeidstiden. En annen begrensning jeg har opplevd igjennom denne studien er innhenting av relevant forskning gjort på området med spenninger og muligheter i et tverrprofesjonelt samarbeid, samt å finne konkret og relevant forskning innenfor det spesialpedagogiske området da dette ikke i like stor grad er mitt fagfelt innenfor barnehageledelse. Disse begrensningene kan bidra til en svakere holdbarhet og subjektiviteten i studien må tas i betraktning da det er informantenes opplevelser av det tverrprofesjonelle arbeidet.

Basert på funnene i denne studien og begrensninger i forskningen anbefales det å se nærmere på betydningen av utadrettet ledelse for å knytte både relasjoner og å skape tillit mellom barnehageansatte og det spesialpedagogiske fagfeltet. Det andre er å se nærmere på hvordan ledelsen av dette arbeidet fungerer innadrettet i barnehagen for økt kvalitet i arbeidet av allmennpedagogiske tiltak sammen med spesialpedagogiske tiltak. Det vil være hensiktsmessig å innhente data fra flere ulike kommuner kvalitativt. En kvantitativ undersøkelse på landsbasis kunne avdekket eksisterende praksis i det tverrprofesjonelle arbeidet, og kunne også med utgangspunkt i funnene i denne studien kartlagt spenninger og muligheter i dette arbeidet for å styrke validiteten i forskningen.

Avslutningsvis har denne studien tross sine begrensninger gitt noen indikasjoner på hvordan det tverrprofesjonelle samarbeidet oppleves ute i barnehagene, og hvordan det oppleves direkte i avdelingsarbeidet. Videre kunne det vært hensiktsmessig å se enda nærmere på hvilket ansvar alle ansatte i barnehagen har og ledelsesfunksjoner for både styrer og pedagogisk leder.

Om denne studien ikke er generaliserbar opplever jeg at den gir noen svar på hvordan barnehagelærer og spesialpedagoger opplever muligheter og spenninger i et tverrprofesjonelt samarbeid som kan sees som det Postholm & Jacobsen (2022, s.s229) beskriver som begrepsvaliditet. Det neste jeg opplever studien har gitt noen svar på er viktigheten av en strukturert arbeidsmetode i barnehagen ledet av tydelige styrere og pedagogiske ledere, samt viktigheten av forventningsavklaring til hverandre i et tverrprofesjonelt samarbeid. Studien synliggjør også noe av forskningen og ulike føringer for et tverrprofesjonelt samarbeid, samt noen stemmer fra praksisfeltet. Selv opplever jeg å ha fått et større perspektiv på hva som fungerer og hva som ikke fungerer i det tverrprofesjonelle samarbeidet mellom spesialpedagoger og barnehagelærere, og det tverrprofesjonelle samarbeidet generelt i barnehagen, samt betydningen og viktigheten at ulike faggrupper jobber sammen for å nå målet om en inkluderende barnehage for *alle* barn.

5. Litteraturliste

Referanser

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis. En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Arnesen, A.-L., & Simonsen, E. (2011). Spesialpedagogikk- merkevare i epistemisk drift? Refleksjoner i et barnehageperspektiv. *Nprsk Pedagogisk Tidsskrift*, 115-128.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. I D. Giles, B. Gough, & A. Lyons, *Qualitative Research in Psychology* (ss. 77-101). Routledge Taylor & Francis Group.
- Caspersen, J., Hermstad, I. H., Johansen, W., Leiulfsrud, H., Lillebø, O., Nyhus, O. H., & Wendelborg, C. (2023). *udir.no*. Hentet fra Tett på- nye arbeidsmåter og samspill mellom skole, barnehage og PPT. Delrapport 1 fra et modellutprøvningsprosjekt i tre kommuner: https://www.udir.no/contentassets/4db986459df548c0a8274c283667ded2/ntnu__rapport_tettpaa_uu.pdf
- Eik, L., Steinnes, G., & Ødegård, E. (2020). *Fra intensjon til handling i barnehagen. Dilemmaer som omdreiningspunkt for kompetansebygging*. Fagbokforlaget.
- Eilifsen, M., & Dysvik, A. (2022). God ledelse i barnehagen. I M. Eilifsen, & A. Dysvik, *Barnehagelederen. En samling av erfaringsbasert teori* (ss. 11-22). Universitetsforlaget.
- Fasting, R. B. (2019). Pedagogisk systemarbeid. I M. Bjerklund, B. Groven, & I. Åmot, *PPTs systemrettede arbeid i barnehagen* (ss. 45-56). Universitetsforlaget.
- Flyvbjerg, B. (2015). Fem misforståelser om casestudiet. I S. Brinkmann, *Kvalitative metoder* (ss. 497-520).
- Gadamer, H. G. (2003). *Forståelsens filosofi*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Gilje, N. (2017). Profesjonskunnskapens elementære former. I J.-C. Smeby, & S. Mausehagen, *Kvalifisering til profesjonell yrketsutøvelse* (ss. 21-33). Universitetsforlaget.
- Granrusten, P., Groven, B., & Moen, K. H. (2019). Barnehageleders involvering i spesialpedagogiske tiltak og PPTs systemrettede arbeid. I M. Bjerklund, B. Groven, & I. Åmot, *PPTs systemrettede arbeid i barnehagen* (ss. 143-156). Universitetsforlaget.
- Groven, B. (2019). PPTs systemrettede arbeid med utgangspunkt i barn under opplæringspliktig alderspor og trekk over år. I M. Bjerkelund, B. Groven, & I. Åmot, *PPTs systemrettede arbeid i barnehageb* (ss. 20-33). Universitetsforlaget.

- Grue, J. (2021). *Grunnspørsmål i pedagogikken*. Fagbokforlaget.
- Hesjedal, E. (2017). Tverrprofesjonelt samarbeid i ansvarsgrupper for utsette barn i lys av etisk fordring og instrumentalistisk mistak. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 304-314.
- Hoven, . (2007). Lek for alle barn? I G. Hoven, *En barnehage for alle* (ss. 221-239). Universitetsforlaget.
- Johansson, J.-E. (2020). *Barnehagens opprinnelse, styring og praksis. En introduksjon til barnehagepedagogikkens kraftfelt*. Fagbokforlaget.
- Kleven, A., & Hjordemaal, F. R. (2021). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Fagbokforlaget.
- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017, 04 24). Rammeplan for barnehager.
- Kunnskapsdepartementet. (2018, 12 5). *Barnehagelæreren i et profesjonsperspektiv- et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra www.regjeringen.no/contentassets/f78959abdc54b0497a8716ab2cbbb63/barnehagelarerollen-i-et-profesjonsperspektiv.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2022, 10). *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2023-2025*. Hentet fra www.regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/contentassets/60cb8cea7014464a9cbd22bbb2e3664e/no/pdfs/kompetansestrategi-barnehage.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2022, 03 28). *Lov om barnehager (barnehageloven)*. Hentet fra lovdata.no: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64/KAPITTEL_2#KAPITTEL_2
- Kvale, S. (2015). Karakterisering av det kvalitative forskningsintervjuet. I S. Kvale, & S. Brinkmann, *Det kvalitative forskningsintervju* (ss. 42-68). Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2022). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal.
- Kvelling, Ø. (2018). Hvorfor kloke hoder ikke jobber flerfaglig eller tverrfaglig. I H. Omdal, & R. Thygesen, *Å falle mellom to stoler* (ss. 74-87). Universitetsforlaget.
- Lund, I., & Helgeland, A. (2002). *barnehagekultur- utfordringer og muligheter*. Fagbokforlaget.

- Moe, B. E., & Moen, K. H. (2021). Styreeren som bindeledd mellom tidlig innsats i barnahagen og tverrfaglig samarbeid. I W. H. Iversen, B. Ljunggren, & K. H. Moen, *Utadrettet barnehageledelse* (ss. 177-189). Universitetsforlaget.
- Moe, M., Nissen, K., & Mørreaunet, S. (2023). Bevegelser i barnehageledelse. I M. Moe, K. Nissen, & S. Mørreaunet, *Barnehageledelse i bevegelse* (s. 15.31). Fagbokforlaget.
- Moe, T. (2021). Gjensidig ledersamarbeid mellom barnehage og barnevern. I W. I. Iversen, B. Ljunggren, & K. H. Moen, *Utadrettet barnehageledelse* (ss. 206-217). Universitetsforlaget.
- Moen, K. H., Ljunggren, B., & Iversen, W. (2021). Oppspill: Utadrettet ledelse- ledelse i grenseland? I W. H. Iversen, B. Ljunggren, & K. H. Moen, *Utadrettet barnehageledelse* (ss. 19-27). Universitetsforlaget.
- NESH (2021, 12 16). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora.
- Nilssen, V. (2021). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. m. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Hentet fra regjeringen.no: <https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/blogs.dir/215/files/2018/04/INKLUDERE-NDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>
- Nyeng, F. (2020). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Nyeng, F. (2020). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Omdal, H., & Thygesen, R. (2018). Profesjonelt samarbeid rundt barn og unge med ekstra utfordringer i barnehage og skole. I H. Omdal, & R. Thygesen, *Å falle mellom to stoler. Samarbeid til barnets beste i barnehage og skole* (ss. 15-48). Universitetsforlaget.
- Postholm, M., & Jacobsen, D. (2022). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Smeby, J.-C. (2014, 01). Førskolelæreryrket vil neppe utvikle seg til en profesjon. *Første steg*, ss. 12-19.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 12 08). *udir.no*. Hentet fra [udir.no](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/sprak-i-barnehagen--mye-mer-enn-bare-prat/1.-sprakstimulering/sprakmiljo-og-barnas-sprak/): <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/sprak-i-barnehagen--mye-mer-enn-bare-prat/1.-sprakstimulering/sprakmiljo-og-barnas-sprak/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 11 29). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra [www.udir.no](https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-for-barnehage-og-skole/#barnehage): <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-for-barnehage-og-skole/#barnehage>

- Vik, S., & Hausstätter, R. (2022, 10). Bør "spesialpedagogikk" være et eget felt? Et innenfra perspektiv. *Nordisk tidsskrift pedagogikk og kritikk vol.8*, ss. 362-374.
- Wendelborg, C. e. (2023, 08). *NTNU Samforsk*. Hentet fra Evaluering av kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis:
<https://samforsk.no/uploads/files/EvalueringavkompetanselB8ftetforspesialpedagogikkoginkluderendepraksisdelrapport22023.pdf>
- Wilhelmsen, T. (2023). Sosial konstruksjon av barn, lek og funksjonshemming i nordisk barnehageforskning. I T. Wilhelmsen, E. Berg, K. V. Evensen, G. M. Solstad, & I. M. Thorjossen, *Bevegelsesfellesskap i oppveksten. Kritiske perspektiver på inkludering og mangfold* (ss. 27-52). Fagbokforlaget.
- Åmot, I. (2012). Mediator eller moderator. Et blikk på voksenrollen i forhold til barn med samspillsvansker og det relasjonelle fellesskapet i barnehagen. I I. Åmot, *Anerkjennelsens kompleksitet i barnahge og skole* (ss. 61-83). Universitetsforlaget.
- Åmot, I. (2015). Realisering av rett til medvirkning og rett til spesialpedagogisk hjelp: Muligheter, begrensninger og dilemmaer diskutert i lys av eksempler fra praksiser i norske barnehager. *Barn*.(2), ss. 91-105.
- Åmot, I. (2022). Kartleggingens mangfoldighet og nødvendighet. I I. Åmot, *Tidlig innsats i tidlig barndom* (ss. 153-171). Gyldendal Norsk Forlag AS.

Vedlegg 1



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
111314

Vurderingstype
Automatisk ?

Dato
30.10.2023

Tittel
Masteroppgave barnehageledelse

Behandlingsansvarlig institusjon
Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig
Terese Wilhelmsen

Student
Silje Marie Hultmark

Prosjektperiode
11.09.2023 - 01.07.2024

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 01.07.2024.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

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

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

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

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

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

Informasjonssikkerhet

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

Vedlegg 2

Samtykke

Vil du delta i forskningsprosjektet **Master i barnehageledelse**

Formålet med prosjektet

Dette er et spørsmål til deg om du vil delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å

- Sette søkelys på barn med ulike sosiale utfordringer i barnehagen der to ulike profesjoner får brukt sin stemme
- Dette er en masteroppgave i barnehageledelse
- Om det vil være aktuelt ønsker jeg å bruke datamaterialet til videre forskning og/eller undervisning senere, ved samtykke

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne forespørselen fordi

- Jeg ønsker å koble sammen to profesjoner for en felles samtale rundt tema dere begge arbeider tett med.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sør-Øst Norge er ansvarlig for personopplysningene som behandles i prosjektet.

Det er frivillig å delta

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

Hva innebærer det for deg å delta?

- Du deltar på et gruppeintervju med barnehagelærere og spesialpedagoger, det vil bli benyttet lydopptak under intervjuet som senere blir transkribert
- Opplysningene blir registrert på lydopptak, ingen navn vil bli transkribert

Kort om personvern

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du kan lese mer om personvern på sikt.no.

Med vennlig hilsen

prosjektansvarlig
Terese Wilhelmsen

Student
Silje Marie Hultmark

LES MER <https://sikt.no/>

Utdypende om personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

- Silje Hultmark og Terese Wilhelmsen vil ha tilgang på opplysninger under prosessen
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data
- I studien vil kun din arbeidstittel brukes

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sør-Øst Norge har personverntjenestene ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- å be om innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende,
- å få slettet personopplysninger om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 01.06.2024

Opplysningene vil da slettes eller lagres videre *om samtykke*

Dersom datamaterialet med personopplysninger skal arkiveres/lagres for videre forskning, må du beskrive:

- Datamaterialerne vil kunne brukes til undervisning eller videre forskning
- Datamaterialet vil bli lagret ved USN
- Andre forskere og studenter kan få tilgang på datamaterialet som er samlet inn
- Personopplysninger lagres da på ubestemt tid ved USN

Spørsmål

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

- Terese Wilhelmsen, terese.wilhelmsen@usn.no

- Vårt personvernombud: personvernombud@usn.no

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

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [sett inn tittel], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i Intervju
- at Silje M Hultmark kan gi opplysninger om meg til prosjektet
- at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt, til videre forskning

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

Vedlegg 3

Intervjuguide

Forskningsspørsmål:

- 1) Hvilke spenninger og muligheter opplever barnehagelærere og spesialpedagoger i krysspunktet mellom allmennpedagogiske og spesialpedagogiske hensyn i møte med barn som strever med å inngå i gode sosiale relasjoner med andre barn?
- 2) På hvilken måte kan barnehagelærere tilrettelegge for barn med sosiale samspillsvansker i et skille mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk?
- 3) I hvilken grad spiller spesialpedagogens kompetanse inn for barnehagelæreren for å tilrettelegge et barnehagemiljø for alle barn?

Introduksjonsspørsmål:

Kan dere si noe om hvilken utdanning dere har, tidligere arbeidserfaring, nåværende arbeidsoppgaver og stilling?

Tverrfaglig samarbeid

1. Hvilke tverrfaglige samarbeidsmuligheter benyttes inn i barnehagen?
2. Kan dere si litt/beskrive hvordan dere barnehagelærer og spesialpedagoger samarbeider i barnehagen?
3. Hva med fagarbeider / assistenter?
4. Hvordan organiserer dere dette samarbeidet? (Kunnskapsdeling, tid, lik/ulik praksis, hele personalgruppa, avdelingsvis)

Hvilke spenninger og muligheter kan oppstå mellom spesialpedagog og barnehagelærer? (kompetanse / ansvarsoppgaver etc)

1. Kan dere beskrive noen muligheter dere har opplevd med tverrfaglig samarbeid?
- På hvilken måte har dette kommet barn og ansatte til gode? (kunnskapsutvikling?)
2. Kan dere beskrive noen spenningsfelt som kan oppstå mellom spesialpedagog og barnehagelærer i tverrfaglig samarbeid?
- På hvilken måte kan dette påvirke samarbeidet?
3. Kan dere si litt om spesialpedagogen utgjør en forskjell for personal og barn i arbeid med barns samspillmønster?
- På hvilken måte utgjør det en forskjell?

Spenningsfelt innad på avdeling

1. Kan dere si noe om spenningsfelt som kan oppstå i personalgruppen i arbeid med barn som utfordrer?
2. Hvordan samarbeider dere på avdeling

Overgang mellom avdelinger

1. Hvordan samarbeider dere mellom ulike avdelinger i overgang fra feks liten til stor avdeling?

Forebyggende arbeid

1. Hvordan legger dere til rette for positiv sosial adferd?
2. På hvilken måte er dere bevisst kroppsspråket til de voksne rundt barna?
3. Hvordan ser dere på plassering i rommet og estetikk?
4. Hvordan arbeider dere med struktur for dagen?
5. Hvordan arbeider dere med trigger-kartlegging?
6. På hvilken måte forebygger dere for eskalering hos barn?

Maktbalanse mellom voksen og barn

1. Kan dere si noe om maktbalanse mellom barn og voksen, hva legger dere i det?
2. Løftes makt-begrepet opp til refleksjon i personalgruppa?
3. På hvilken måte blir dette gjort?

Foreldresamarbeid

1. Kan dere fortelle litt om i hvilken grad dere involverer foreldrene når barnet deres strever med sosial samhandling?
2. På hvilken måte opplever dere foresatte som ressurser i barnehagen?

Takk for tiden!

Vedlegg 4

Informasjonsbrev

Hei dere!

I forbindelse med masteroppgaven min lurer jeg på om deres barnehage har lyst til å stille til disposisjon, jeg trenger i hovedsak pedagoger i prosjektet. I tillegg skal jeg ha med to spesialpedagoger.

Forskningsspørsmål:

- 1) Hvilke spenninger og muligheter opplever barnehagelærere og spesialpedagoger i krysspunktet mellom allmennpedagogiske og spesialpedagogiske hensyn i møte med barn som strever med å inngå i gode sosiale relasjoner med andre barn?
- 2) På hvilken måte kan barnehagelærere tilrettelegge for barn med sosiale samspillsvansker i et skille mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk?
- 3) I hvilken grad spiller spesialpedagogens kompetanse inn for barnehagelæreren for å tilrettelegge et barnehagemiljø for alle barn?

Jeg vil sende ut en kort prosjektbeskrivelse og intervju spørsmål i forkant av et eventuelt besøk hos dere. Dette tar ikke lang tid, jeg ser for meg max 1,5t pr barnehage, forskningen er i henhold til forskningsetikk og NSD sin godkjenning av meg som forsker. Målet er gruppeintervju med 4-6 deltakere der pedagoger og spesialpedagoger deltar.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes ved masterprosjektets slutt ca. 01.06.2024. Da vil alt skriftlig datamateriale være anonymisert og lydfiler og personopplysninger slettet. Anonymisert datamateriale vil ikke slettes, men presentert i masteroppgaven, og kan bli gjenbrukt i forskning ved eventuell publisering.

Dette er helt frivillig, og deltagere kan når som helst trekke seg i prosjektet.