

Masteroppgåve Undervisning og læring

I lys av kompetanseløftetets målsetjing om ein inkluderande barnehagepraksis:
Korleis byggjer barnehagane kompetansen dei treng i sitt spesialpedagogiske arbeid?

Martin Nikolai Lynn Ytrøy

Master Undervisning og læring

28815 ord

Vår 2023



SAMANDRAG

Formålet med denne masteroppgåva er å sjå nærare på korleis barnehagane i lys av kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderande praksis byggjer kompetansen dei treng i sitt spesialpedagogiske arbeid. Kompetanseløftet i spesialpedagogikk og inkluderande praksis er ei ny statleg satsing med oppstart hausten 2021 (Utdanningsdirektoratet, 2021). I masteroppgåva er det teke utgangspunkt i korleis leiarar på systemnivå i eit vald fylke nyttar kompetanseløftet for å sikre at barnehagane har den kompetansen dei har behov for.

Informantane i forskingsprosjektet er strategisk vald, då det tenkjast at kompetanseløftet ikkje har fått fotfeste ute i einingane. Det vert difor satt fokus på korleis leiarar på systemnivå nyttar kompetanseløftet i sin region for å nå målsetjinga om ein inkluderande barnehagepraksis.

For å få tak i informantane sine synspunkt vert det nytta ei kvalitativ forskingstilnærming med ein fenomenologisk hermenautisk tilnærming, med utgangspunkt i semi-strukturerte forskingsintervju. I forskingsprosjektet vart det intervjuet to barnehagefaglege rådgjevarar på kommunenivå, ein leiar innan regional og desentralisert kompetanseheving samt ein styrar i ein barnehage. Alle informantane har tilknytning til arbeid med kompetanseløftet.

Studien vert belyst gjennom følgjande problemstilling:

**I lys av kompetanseløftets målsetjing om ein inkluderande barnehagepraksis:
Korleis byggjer barnehagane kompetansen dei treng i sitt spesialpedagogiske arbeid?**

Funna frå studien peiker i retning av at laget rundt barnet endå står for fragmentert, og det som i dag burde vore ein samla innsats ikkje er slagkraftig nok. Det kjem fram at mykje grunnar i ein tradisjonell organisering i barnehagane som manglar innslag av formell spesialpedagogisk kompetanse, samt ei forståing av inkluderingsomgrepet som ikkje rommar viktige dimensjonar i høve til kva det betyr å vere del av ein fellesskap.

Kompetanseløftet som tiltak er relativt nytt og i ein tidleg fase, difor vart det vanskeleg å peike på konkrete tiltak utarbeida av kommunane på bakgrunn av kompetanseløftet. Funna kan derimot virke som indikatorar på kva behov kommunane vil ha framover, samt kva prosessar som kjem i høve til satsinga. Dette blir spanande å sjå mot prosjektslutt i 2025.

SUMMARY

The purpose of this study is to take a closer look at how kindergartens in light of The development of competence for special education and including practices, builds the competence and knowledge needed to carry out their tasks in special-education and inclusive work. The development of competence for special education and including practices is a relatively new addition to state-funded means to raise the competence in educational institutions, starting in fall 2021. In this master thesis, the research is based on how managers on a systemic level in a chosen municipality integrate the project to ensure that children with needs are met by adults that bring relevant competence to the table. The informants are strategically chosen, due to the fact that the project still has not been utilized fully in the organizations. Therefore, a light has been shed on how managers on a systemic level employ the project within their region to meet the goals of The development of competence for special education and including practices.

To get a hold of the views of the informants, a qualitative, fenomenological and hermenautic approach was used in the research, by applying semi-structured interviews. The informants consisted of two counsellors working for the municipality, one manager working with decentralized and regional development and a manager in a municipal kindergarten.

The study is carried out based on the following thesis statement:

In light of the development of competence for special education and including practices, how do kindergartens build the competence needed to carry out their special-education work?

Some of the finds indicate that the childs surrounding team appears to be too fragmented, though the total effort should stand united even further. It appears that the traditional way of organizing the kindergartens, along with a lack of special-education competence and understanding of the full width of the meaning of inclusion, stand in the way of reaching these goals. The development of competence is in an early phase, which made it difficult to point at specific efforts carried out as a product of the project. However, the finds may indicate what lies ahead for the municipality and institutions within it. The project is set to end in 2025 and it will be exciting to follow the delevopment as it goes on.

FORORD

Innlevering nærmar seg med stormskritt, og eg kan kike tilbake på ein lang og lærerik prosess som vil gagne meg resten av livet. Tidlegare har eg tenkt at å skrive masteroppgåve var ein monumental bragd eg ikkje skulle få til, men samstundes var det aldri eit alternativ å ikkje gjere det. I min nye jobb som pedagogisk-psykologisk rådgjevar får eg nytta perspektiva og kunnskapen eg tileigna meg på masterstudiet, og det å gå i djupna på kompetanseløftet har vist seg å vere uvurderleg i høve til dei nye arbeidsoppgåvene mine.

I prosessen har eg fått hjelp av mange dyktige og kunnskapsrike menneske som fortener den største takk. Fyrst ynskjer eg å takke alle dei flotte informantane som valde å stille til intervju. Utan dykk - ingen forskingsprosjekt. Eg takkar for gode og djupe samtalar om tema som betyr mykje for alle som har ein fot innanfor det spesialpedagogiske feltet.

Eg ynskjer å rette ein stor takk til vegleiaren min, professor Torhild Erika Lillemark Høydalsvik. I tillegg til å vegleie masteroppgåva mi, har du gått ut over det som er forventa og drege meg med på konferansar og workshop rundt om i fylket. Eg vil takka deg for entusiasmen du har vist i høve til problemstillinga og masteroppgåva sin heilskap. Du har inspirert og støtta meg frå dag ein.

Eg vil også rette ein stor takk til doktorgradstipendiat Tara Sapkota. Utan inspirasjonen eg fekk frå deg hadde ikkje oppgåva vorte slik den er i dag. Takk for gode forskingstips og takk for å ha leia meg inn på eit felt eg kjende lite til frå før.

I tillegg vil eg takke min sambuar, medstudent og komande kone Ingeborg for å ha støtta meg i skriveprosessen. Å skrive masteravhandling parallelt under same tak er ikkje meint å gå knirkefritt. Samstundes har det vore uvurderleg å ha ein sparringspartner når ein skal analysere forskingsintervju.

Seks års skulegang på universitet og høgskule går mot slutten. Somme aspekt ved høgare utdanning vil eg sakne, somme ikkje. Takk til alle som har motivert meg for å kome i mål!

Utand dykk, ingen master

Innhald

SAMANDRAG	1
SUMMARY	2
FORORD.....	3
1 INTRODUKSJON	7
1.1 Bakgrunn for val av problemområde.....	7
1.2 Studien si problemstilling.....	8
1.3 Kort om studien sin empiriske bakgrunn – design	9
1.4 Korleis oppgåva er bygd opp.....	10
2 KUNNSKAPSGRUNNLAG	11
2.1 Stortingsmelding 6	11
2.2 Kompetanseløftet	11
2.3 Bronfenbrenners økologiske modell	11
2.4 Inkludering	12
2.5 Systemtenking og laget rundt barnet.....	16
2.6 Tidleg innsats	17
2.7 Kompetanse i barnehagen	20
2.8 Kollektivt kompetansearbeid.....	24
3 METODE	26
3.1 Vitskapsteoretisk ståstad	26
3.2 Studien sitt forskingsdesign	27
3.3 Kvalitativt forskingsintervju	29
3.3.1 Semistrukturert intervju.....	30
3.3.2 Rekruttering og utval av informantar	30
3.3.3 Presentasjon av informantar	31
3.3.4 Informert samtykke	32

3.3.5 Intervjuguide	32
3.3.6 Gjennomføring av intervju	33
3.3.7 Transkripsjon.....	34
3.4 Kvalitetsvurdering	34
3.4.1 Generaliserbarhet	35
3.4.2 Etske utfordringar.....	36
3.4.3 Forskarrolla	37
3.4.4 Reliabilitet	38
4 ANALYSE	40
4.1 Stegvis-deduktiv induksjon	40
4.2 Koding	42
4.3 Kodegruppering.....	42
4.4 Tekstkondensering	43
4.5 Analyseprosessen	43
5 PRESENTASJON AV FUNN	46
5.1 Det vanskelege systemarbeidet	46
5.1.1 Systemarbeid	46
5.1.2 Samarbeid.....	48
5.1.3 Nytt med kompetanseløftet	49
5.2 Informantane sitt syn på å ha ein felles visjon	50
5.2.1 Felles visjon.....	50
5.2.2 Haldningsendring	51
5.2.3 Kompetanse.....	52
5.3 Informantane sine meiningar om laget rundt barnet	55
5.3.1 Samla innsats.....	55
5.3.2 Tilhøyrslø	56

5.3.3 Deltaking	58
6 DRØFTING.....	60
6.1 Drøfting av hovudfunn 1: Det vanskelege systemarbeidet	60
6.2 Drøfting av hovudfunn 2: Felles visjon.....	62
6.3 Drøfting av hovudfunn 3: Laget rundt barnet	68
7 AVSLUTTING.....	75
7.1 Oppsummering	75
7.2 Konklusjon	79
7.3 Vegen vidare	82
LITTERATURLISTE	83
INNHALDSLISTE VEDLEGG.....	87
Vedlegg I - Intervjuguide	88
Vedlegg II - Samtykkeskjema	89
Vedlegg III - Sikt.....	92

1 INTRODUKSJON

1.1 Bakgrunn for val av problemområde

Kompetanseløftet i spesialpedagogikk og inkluderende praksis er eit tilskot til kollektiv etterutdanning og utvikling av relevante nettressursar, kompetansepakkar og vidareutdanningstilbod i spesialpedagogikk. Ordninga skal bidra til å byggje ein grunnleggande kompetanse for å ivareta inkludering og tilrettelegging i tråd med målsetjingane for kompetanseløftet. Barnehage- og skuleeigarar kan søkje om midlar for tilrettelegging for kompetansehevande tiltak i spesialpedagogikk for lærarar, og Utdanningsdirektoratet vil i perioden fram til 2025 vurdere behov for nye eller utvida vidareutdanningstilbod både for leiarar, lærarar, PP-tenesta og andre delar av støttesystemet (Utdanningsdirektoratet, 2021). Tilsette i barnehagar og skular har behov for denne typen kompetanse for å førebygge utanforskap, fange opp utfordringar og gi eit inkluderande og tilpassa pedagogisk tilbod til alle, inkludert dei som har behov for særskild tilrettelegging.

I dag finnast det framleis born og unge i Noreg som ikkje er ein del av fellesskapen. På grunn av dette går samfunnet glipp av ressursar, både menneskelege og økonomiske; om ein skulle fortsetje å organisere det spesialpedagogiske tilbodet på ein tradisjonell måte, der diagnose og behandling har eit sterkt fokus (Bjørnbak, 2020, s. 48). Endring koordinert frå systemnivå krevjar ein samla og koordinert innsats, og skal ein lukkast med endring lyt ein våge å prøve dei forskjellige perspektiva på inkludering i praksis.

I Salamanca-erklæringa frå 1994 som vart skriven under av 92 land kom det fram at «Specialized training in special needs education leading to additional qualifications should normally be integrated with or preceded by training and experience as a regular education teacher in order to ensure complementarity and mobility» (UNESCO, 1994, s. 28).

Stortingsmelding 6 fokuserte på tidleg innsats i barns liv og fortel at "Vi skal ha et utdanningssystem som bidrar til at alle kan oppleve mestring og verdien av kunnskap og fellesskap» (Meld St. 6 (2019-2020), 2019, s. 7). Med desse føresetnadane for å sikre ein inkluderande fellesskap trengs det kompetanse på korleis å skape desse høva, der eit tilpassa og inkluderande pedagogisk tilbod er det barna faktisk møter ute i barnehagane og skulane. Kompetanseløftet i spesialpedagogikk og inkluderande praksis vaks ut av stortingsmelding 6, for å sikre at rett og tilstrekkeleg kompetanse finnast tett på dei borna som har behov for det.

Eg har valt å forske på kompetanseløftet for å skaffe ny kunnskap på området. I forskingsprosjektet vart det tenleg å gjennomføre ein intervjustudie for å få tak i denne nye kunnskapen. Sidan kompetanseløftet i spesialpedagogikk og inkluderande praksis er ei ny ordning finnast det lite tidlegare forskning. Strategien er berre nokre år gamal, og er fyrst no i gang med å finne fotfeste ute i barnehagane og skulane. Som pedagog vert det spanande å følgje utviklinga som skjer ute i einingane her og no. På bakgrunn av dette har eg valt å sjå nærare på kompetanseløftet, og forske på korleis ordninga vert nytta ute i einingane.

1.2 Studien si problemstilling

Med dette som grunnlag laga eg følgjande problemstilling til området: **I lys av kompetanseløftets målsetjing om ein inkluderande barnehagepraksis: Korleis bygger barnehagane kompetansen dei treng i sitt spesialpedagogiske arbeid?**

Med omgrepet inkluderande barnehagepraksis forstår eg det som ein prosess i barnehage- og skulesamanheng for å møte mangfaldet ved å auke deltaking og minske ekskludering frå sosiale og faglege fellesskap i barnehagen og skulen (Haug, 2021, s. 49–50). Rammeplan for barnehagen (2017) seier at «Barnehagen skal sørge for at barn som får spesialpedagogisk hjelp, blir inkluderte i barnegruppa og i det allmennpedagogiske tilbodet» (s. 40). Med denne førforståinga om omgrepet er det mogleg å kople inn kompetanseløftet i spesialpedagogikk og inkluderande praksis i høve til intensjonen om å sjå det allmennpedagogiske og det spesialpedagogiske i samanheng, nettopp for å møte målsetjinga om eit godt tilpassa og inkluderande læringstilbod i barnehagen og skulen (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dette er eit stort og komplisert tema som krev mykje av aktørane; frå styringsnivå ned til barnehagen.

Omgrepet kompetanse er i denne studien forstått som det drivande prinsippet i kompetanseløftet som tiltak, der intensjonen er å auke kompetansen ute i einingane slik at den spesialpedagogiske hjelpa er tett på dei borna som har behov for det (Utdanningsdirektoratet, 2021). Nordahl-rapporten (2018) framheva at born og elevar med enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp ofte opplev at dei møter vaksne utan relevant kompetanse. Rapporten foreslo store endringar i utdanningssystemet for å oppnå at rett kompetanse kjem nærare borna og elevane. I regjeringa sin intensjon om å sikre inkluderande opplæring vert det ikkje følgd opp føringar retta mot barnehagelærer- og lærarutdanningane, som i større grad ville sikra at det finnast spesialpedagogisk kompetanse i barnehagar og skular. Det finnast godt forskingsbelegg om kva slik kompetanse har å seie for god tilrettelegging (Harkestad Olsen,

2020, s. 18–19). Kompetanseløftet har hatt positiv verknad på sysselsettinga, der færre årsverk vert utførd av ufaglærte og dei tilsette med høgast kompetanse har ei auking i stillingsbrøken. Kompetanseløftet tilet mindre kommunar å drive kompetanseaukande tiltak på større skala, der kortvarige kurs har lågare kostnader og involverer fleire tilsette (NOU 2022: 13, 2022, s. 98). Med kompetanseløftet følgjer også finansiering og prioritering av tiltak. Den nye infrastrukturen for kompetanseheving foreslår å skape fora for kartlegging og behovsmelding, i form av lokale nettverk. Samlede tiltak er delar av den nye strategien.

1.3 Kort om studien sin empiriske bakgrunn – design

Det hadde vore nyttig å kartlegge heile feltet grundig, men eg har avgrensa det til å gjennomføre ein intervjustudie. Sidan ein definerer feltet som nytt og ferskt for tilsette i barnehagane har eg vald å intervju den gruppa som eg forstår å ha arbeidd lengst med ordninga. Det er leiarane av barnehagane på kommunenivå og i regionane. Desse har dei to siste åra arbeidd med å skape ei felles forståing, og motivere for å implementere ordninga kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderande praksis. Dette var eit bevisst val i høve til problemstillinga.

Mi førforståing av problemstillinga er grunna i min utdanningsbakgrunn frå eit av dei nordlegaste fylka i landet. Gjennom praksis og arbeidsliv parallelt med studier vaks det fram eit intrykk av at barnehagelærarar ofte følte på frustrasjon og rådlausheit når ein skulle leggje til rette for born med behov. I åra med pandemi, smittevernstiltak og nedstenging var det tøft i fleire barnehagar, og ein møtte gjerne på langtids- og korttidssjukefråver, hyppig assistentbruk og eit stort sett samla press på dei ulike barnehagane og avdelingane. Erfaringsvis var det somme einingar som løyste det betre enn andre, men det var ei klar felles oppleving av at folk byrja å verte slitne. Med dette som bakgrunn opplevde eg at det vart ekstra vanskeleg for somme barnehagelærarar å følgje opp, og gi rett hjelp til dei borna som hadde behov for det.

Det kunne opplevast som at laget rundt barnet var fragmentert, og vegen for å få vegleiing og hjelp kunne ofte vere lang og uoversiktleg. På bakgrunn av dette verka det spanande å forske på kompetanseløftet, og korleis barnehagane nyttar det kompetanseaukande tiltaket for å tileigne seg den kunnskapen som behovast for å få til eit godt tilrettelagt og inkluderande tilbod for born som mottek spesialpedagogisk hjelp. Det er ikkje snakk om ein liten jobb, og det organisatoriske aspektet knyt til kompetanseløftet er stort og komplisert. Difor vert det spanande å høyre perspektiva til dei som jobbar med kompetanseløftet på systemnivå.

1.4 Korleis oppgåva er bygd opp

I kapittel 1 har eg aktualisert problemområdet, forklart mi forståing av dei sentrale omgrepa samt gjort greie for bakgrunnen av vala som er teke.

I kapittel 2 presenterer eg kunnskapsgrunnlaget som nyttast som grunnlag for drøfting av funna som har komme ut av studien.

I kapittel 3 legg eg fram det vitskapsteoretiske grunnlaget for oppgåva, samt kva metode som er nytta i datainnsamlinga. Korleis data har vorte samla inn og tilarbeida greiast ut i dette kapitlet, samt kva forskningsetiske vurderingar som er gjort i høve til studien.

I kapittel 4 vert det analytiske aspektet ved forskinga presentert. Her vert det forklart korleis rådata har blitt transformert til empiriske data.

I kapittel 5 vert funna som vaks utav analyseprosessen presentert. Her vert informantane sine utsegn presentert i høve til tematiske kategoriar knyt til problemstillinga.

I kapittel 6 drøftast dei viktigaste funna frå kapittel 5. Informantane sine utsegn vert drøfta i lys av kunnskapsgrunnlaget og forskarens objektive refleksjonar.

I kapittel 7 vert drøftinga summa opp og dei sentrale punkta belyst ytterlegare. Dette kapitlet er konkluderande for forskingsprosjektet og fortel også nokon tankar i høve til vegen vidare.

2 KUNNSKAPSGRUNNLAG

I dette kapitlet skal eg greie ut om oppgåvas teoretiske perspektiv. Teorien dannar forskingsgrunnlaget for oppgåva, og skapar eit bilete av kva som finnast av tidlegare forskning og gjeldande styringsdokument på feltet.

2.1 Stortingsmelding 6

Stortingsmelding 6, Tett på – tidleg innsats og inkluderande fellesskap i barnehage, skule og SFO kom som eit resultat av at for mange born og unge med behov for særskild tilrettelegging ikkje får den hjelpa dei treng, og at dei ofte vert tekne ut av barnegruppa eller klassefellesskapet for å få eit eige tilbod, nokre aleine med vaksne eller i mindre grupper (Meld St. 6 (2019-2020), 2019, s. 9). Nordahl-rapporten (2018) framhevar at born og elevar med enkeltvedtak om spesialpedagogisk tiltak ofte opplev at dei møter vaksne utan relevant kompetanse. Rapporten foreslår store endringar i utdanningssystemet for å oppnå at kompetansen kjem nærare borna og elevane.

2.2 Kompetanseløftet

Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderande praksis er eit tiltak for leiarar og tilsette i barnehagar, skular og PP-tenesta. Den skal bidra til at den spesialpedagogiske hjelpa er tett på dei borna som har behov for det. Målet er at alle born og unge opplev eit godt tilpassa og inkluderande tilbod i barnehage og skule (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 1). kompetanseløftet vart varsla i stortingsmelding 6, Tett på – tidleg innsats og inkluderande fellesskap i barnehage, skule og SFO i 2020, og skal byggjast opp til og med 2025.

2.3 Bronfenbrenners økologiske modell

Urie Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske modell (1996) vert i denne oppgåva nytta for å illustrere dei ulike «nivåa» i systemet rundt barnet og for å forstå kva kontekst eit kvart individ er ein del av i modellen. Dei fire nivåa; *mikro*, *meso*, *ekso* og *makro* er meint som ei forståingsramme for å sjå heilskapar og kunne betrakte individet i ein kontekst. Mikronivået er dei påverknadar som eksisterer nærast individet (barnet) og som individet har kjennskap til

gjennom lang tids relasjon eller kjennskap. Mesonivået visar til påverknadsfaktorar i mikronivået, som vil seie alle relasjonar som indirekte påverkar individet og vidare samspelet mellom desse. Eksonivået er korleis individet vert rørt av uformelle og formelle samfunnsinstitusjonar som opererer på det lokale samfunnsnivået. Makronivået er der me finn det økonomiske systemet, sosial- og helsevesen, utdanningssystemet, rettsvesen og det politiske systemet (1996). Modellen vil vere nyttig når eg skal illustrere «laget» rundt barnet og heilskapen kring det å etablere ein inkluderande praksis i barnehagen.

2.4 Inkludering

Inkluderingsomgrepet visar til ein prosess der målet i barnehage- og skulesamanheng er å møte mangfaldet ved å auke deltaking og minske ekskludering frå sosiale og faglege fellesskap i barnehagen og skulen (Haug, 2021, s. 49–50). Det overordna målet er å sikre at tilbodet held ein høg kvalitet, samstundes som ein sikrar at alle har tilgang til fellesskapen.

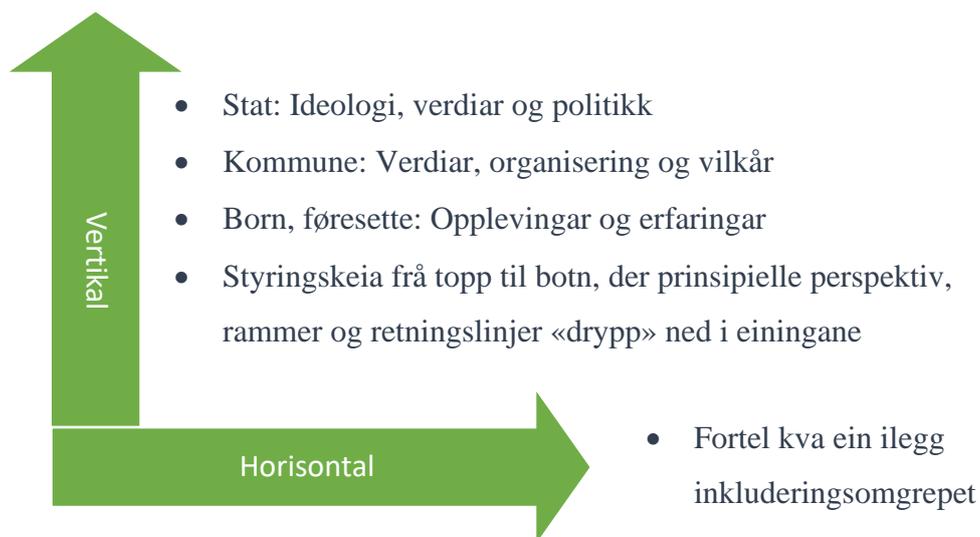
I Noreg vil eit barn med behov for tilrettelegging oftast nytte seg av det ordinære barnehagetilbodet. Det finnast også tilrettelagde tilbod for born med behov, til dømes spesialbarnehagar og ordningar gjennom interesseorganisasjonar. Solli (2017) fortel at «Inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne avhenger av barnehagens muligheter og evne til å være inkluderende for alle barn» (s. 99). Det koker altså ned til barnehagen og dei tilsette si evne til å skape ein inkluderande fellesskap innanfor dei rammene barnehagen jobbar etter.

Korsvold (2010) hevdar at inkluderingsomgrepet sin bruk i ramme- og styringsdokument er tvitydig, og ikkje famnar om inkluderings- og ekskluderingsprosessar i stor nok grad, eller korleis aktørane i barnehagen og samfunnet rundt verker saman (s. 9–32). Inkludering som prosess er dialektisk, der relasjonar mellom linjeleiinga, personalet og dei føresette, baserast på menneske sin unike eigenart og likeverd (Birkeland et al., 2022, s. 45). Med dette kan det tenkast at inkludering i tillegg til å handle om at alle skal få delta i og påverke fellesskapen i barnehagen, også omhandlar at ein har lov å vere *ulik* i ein fellesskap med andre.

Haug (2021) visar til den eindimensjonale og fleirdimensjonale tilnærminga til inkluderingsomgrepet. Den eindimensjonale visar til eit binært skilje; ein har inkludering eller så har ein ikkje inkludering. I barnehagen vil eit døme vere eit born med eige pedagogisk opplegg plassert i barnegruppa med dei andre borna. Her mottek barnet eit tilpassa opplegg som givast og samkøyrast med det ordinære tilbodet i barnehagen, og ein ser det

spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske i ein samanheng. (s. 52). I denne forståinga av inkluderingsomgrepet er det ei forventning om at det spesialpedagogiske tilbodet vert given i same rom og fellesskap som resten av barnegruppa. Inkludering i lys av den eindimensjonale forståinga av omgrepet kan vere krevjande og vanskeleg, spesielt i ein hektisk kvardag på ein avdeling med mange born. Denne forståinga av inkluderingsomgrepet er meir fokusert kring organiseringa av det spesialpedagogiske tilbodet, og tek ikkje omsyn til kva faktorar som skal til for å skapa god nok kvalitet i det ordinære barnehagetilbodet (Haug, 2021, s. 53). I tillegg vert det trekt eit organisatorisk skilje dersom det spesialpedagogiske tilbodet finn stad i meir eller mindre grad utanfor fellesskapen i barnegruppa, noko som kan problematiserast.

Den fleirdimensjonale forståinga av inkluderingsomgrepet har rom for dei organisatoriske aspekta ved inkluderingsomgrepet som den eindimensjonale forståinga ikkje har plass til. Haug (2021) fortel at den fleirdimensjonale forståinga av omgrepet inneber to dimensjonar, ein horisontal og ein vertikal. Den vertikale dimensjonen rommar kategoriane stat, kommune og individet med føresette. Stat som kategori visar til underliggande faktorar som verdiar, politikk og ideologi medan kommunen sine faktorar er organisering, vilkår og verdiar. Den siste kategorien, individ visar til praktisk handling og opplevingar/erfaringar innanfor rammene satt av stat og kommune (s. 53). Reint praktisk visar den fleirdimensjonale forståinga av inkluderingsomgrepet til korleis den overordna forståinga av omgrepet vert utarbeida til vedtak fatta på statleg nivå, som deretter vert oversett til pedagogisk praksis av leiarar og profesjonsutøvarar ute i einingane; styrt av lovgjeving og styringsdokument.



Figur 1: Modellen syner dei to dimensjonane og kva som ligg i dei.

Poenget med den fleirdimensjonale forståinga av inkluderingsomgrepet er at lovar, rammer og føringar som vert vedteke på styringsnivå (stat og kommune) skal kunne visast igjen gjennom pedagogisk praksis ute i barnehagane. Skal inkludering vere med å prege den pedagogiske praksisen ute i barnehagane lyt heile forvaltingskeia vere prega av ideologien bak; heilt ned på individnivå i barnehagane og i skulen (Festøy & Haug, 2017, s. 36). Den horisontale dimensjonen fortel noko om kva ein ilegg inkludering som omgrep. Dimensjonen inneheld fire utfordringar som må løysast, med utgangspunkt i dei rammene og føresetnadane som finnast ute i einingane. Desse utfordringane er: å sikre fellesskapen, sikre deltaking, sikre medverknad samt å sikre utbyte. Desse vert forklart individuelt vidare i delkapittelet.

Fellesskapen kan tenkast som gruppa individet høyrer til. Ein stad der den felles sosiale opplevinga byggjast opp om, og vert ivareteke av medlemma. Ofte er det slik at tilpassa opplæring eller spesialundervisning vert given utanfor fellesskapen. Dette varierer utifrå lokale rammer og føresetnadar, og verker å vere på veg ned (Haug, 2021, s. 55). For å løyse denne utfordringa vil det vere tilstrekkeleg å sørgje for at det spesialpedagogiske vert sett i samanheng med det allmennpedagogiske, og ein har som mål at dei to sameksisterer.

Den neste utfordringa er i høve til deltaking. Ein føresetnad for å løyse denne utfordringa er at ein skal kunne bidra inn for fellesskapen sitt beste, medan ein samstundes har moglegheita til å hauste somme av godane fellesskapen byr på. Fellesskapen har høgast verdi når individet har moglegheita til å delta aktivt og engasjert inn mot det fellesskapen har å by på (Festøy & Haug, 2017, s. 56). Utfordringa i høve til deltaking er knytt tett opp mot utfordringa i høve til å sikre fellesskapen. Dette er viktige dimensjonar som spelar ei sentral rolle ute i barnehagane.

Den tredje utfordringa handlar om medverknad. Ein føresetnad for medverknad er at alle skal kjenne at dei vert høyrd, sett og teke omsyn til. Dette gjeld også born og føresette, i den forstand at dei har moglegheita til å påverke og seie si meining, utan nokon garanti for at deira påverknad vil ha innverknad på deira interesser i høve til opplæringa. Haug (2021) fortel at til tross for dette ligg det eit demokratisk grunnsyn i botn av systemet som sørgjer for at det alltid vert gjort ein heilskapleg vurdering der interessentane sine omsyn vert tekne med i rekninga (s. 55). Omgrepet synleg læring utarbeida av Hattie (2013) viser til effekten av dyktige lærarar som er opptekne av korleis borna og elevane engasjerer seg kognitivt for innhaldet i opplæringa, og korleis dette vert synleggjort gjennom læringa (s. 348). Innanfor dette tankesettet for læring vil pedagogen kunne støtte borna og vere tilgjengeleg for dei som møter på utfordringar. I denne pedagogiske måten å tenkje på ser ein utfordringane gjennom barnet eller eleven sine auge, for å kunne hjelpe på best mogleg måte. Haug (2021) fortel at ein slik

måte å tenkje om læring krev at relasjonen og kommunikasjonen må vere på eit godt nivå. Som eit produkt av god medverknad vil desse gode relasjonane vere med å byggje grunnlaget for ei betre forståing (s. 56). Dette krevjar ein at aktørane går inn med både vilje og innsats.

Den siste utfordringa handlar om utbyte. Dette inneber at tilbodet i barnehagen og skulen skal vere av ein kvalitet som gagnar individet sosialt og fagleg. Rammeplanen (2017) fortel at «Barnehagen skal gi rom for barnas ulike føresetnader, perspektiv og erfaringar og bidra til at barna, i fellesskap med andre, utviklar eit positivt forhold til seg sjølv og tru på egne evner» (s. 8). I barnehagekontekst kan det tenkast at eit utbyte kan målast i dei erfaringar og evner rammeplanen førespeglar at barnehagen skal bidra til å byggje opp hjå barna, samt at ein form for kvalitet skal følgje desse måla rammeplanen viser til. For å få eit reelt utbyte lyt tilbodet varierast på ein slik måte at det ikkje vert fastslått at eitt tilbod passar for alle (Haug, 2021, s. 56). Utbyte kan, i høve til den vertikale dimensjonen av inkluderingsomgrepet tenkast som eit resultat avhengig av kvaliteten på det pedagogiske tilbodet som givast i barnehagen og skulen.

Mitchell (2005) fortel at «Inclusive education reflects the relationships that exists at any one time among a country's social, political, economic, cultural and historical contexts» (s. 19). Desse høva som tenkast å eksistere blant eit lands sosiale, politiske, økonomiske, kulturelle og historiske kontekstar, vil me finne att i den vertikale dimensjonen av inkluderingsomgrepet. Strevar eit born eller ein elev vil ein i den fleirdimensjonale forståinga kunne forklare det med for dårleg kvalitet i høve til det faglege og sosiale. Haug (2021) fortel at løysinga vil vere å tilpasse det pedagogiske tilbodet på ein slik måte at det gagnar alle borna og elevane. Det er aktørane i dei ulike einingane som har ansvaret for den individuelle tilrettelegginga, slik at tilbodet vil passe den enkelte sine behov (s. 56). Skal dette fungere krevjast det mykje innsats frå dei ulike profesjonsutøvarane. Denne innsatsen kan grovt skisserast ved å nytte Mitchell (2014) sin modell for inkludering. Neste avsnitt vil forklare modellen og knyte den til feltet.

Mitchell (2014) sin modell for inkludering består av ein formel for å vise kva faktorar som er involvert. Formelen står som: inkluderande undervisning = V+P+5A's + S + R + L. I byrjinga av formelen står V; visjon, som viser til at alle i organisasjonen lyt ha vilje til å gå inn for filosofien som er inkluderande opplæring. Det må samstundes finnast ein vilje og evne til å implementere denne. P; placement, som tydar plassering og visar til kvar i gruppa ein plasserer born som mottek eigna tilrettelagte spesialpedagogiske opplegg og tilbod. Målet er at desse finnast inne i fellesskapen saman med resten av borna, og ikkje plasserast i det me kan kalla «ferdigheitsgrupper», noko som vil leie til segregering i barnegruppa.

Dei 5 punkta; A, visar til adapted curriculum, adapted assessment, adapted teaching, acceptance og access. Omsett til norsk visar det til tilpassa innhald, tilpassa vurdering, tilpassa undervisning, anerkjenning og tilgang. S; support, tydar støtte og visar korleis dei tilsette nyttar hjelpe- og støtteapparatet i arbeidet sitt. R; resources, som tydar ressursar og visar til at dei må vere tilgjengelege for å kome i mål med tiltaksplanar. Og til slutt L; leadership, som tydar leiarskap, der ei støttande leiing er kritisk om ein skal lukkast med ein inkluderande praksis (Mitchell, 2014, s. 303–304). Dette vil bli belyst seinare i kapittelet.

Rammeplanen (2017) seier at «Barnehagen skal sørge for at barn som får spesialpedagogisk hjelp, blir inkluderte i barnegruppa og i det allmennpedagogiske tilbudet» (s. 40). Mitchell sin modell kontekstualiserer korleis barnehagen skal jobbe med inkludering i lys av rammeplanen. Dette er nyttig når ein skal tenke heilskapleg kring inkluderingsomgrepet.

2.5 Systemtenking og laget rundt barnet

Pedagogisk- psykologisk teneste har gått gjennom eit fokusskifte. Der ein tidlegare har arbeidd på individnivå, skal ein no arbeide på ein måte som omfattar både skulen og barnehagen som organisasjon (Fasting & Sundar, 2018, s. 110). Til tross for dette er det endå slik at store delar av PPT sitt arbeid omhandlar skriving av sakkunnig vurdering på individnivå. Ein konsekvens av dette kan vere at ei tilvising til PPT vil verte fokusert på individet og ikkje læringsmiljøet kring individet. Då står ein i fare for å rette merksemda mot dei individuell utfordringane, til tross for at desse mogleg kan vere miljøskapte. Ein lyt betrakte systemet rundt barnet som moglege kjelder til åtferds- og reaksjonsmåtar ein finn hjå barnet (Kinge, 2015, s. 40–41). Med eit ufullstendig overblikk og mangel på heilskapleg tenking kan ein fort miste oversikta og ikkje registrere faktorar som både opprettheld og held tilbake åtferd som kan skape grunnlag for endring og betring.

I høve til systemretta arbeid er det vanleg at PPT går inn i einingane som ein rådgjevande og observerande part. Arbeidet opererer både på individ- og systemnivå, der ein ofte observerer også dei tilsette sine haldningar og handlingar. Dette bidreg til at samlege utfordringar ikkje hamnar over på barnet sine skuldrar, og at all problemåtfærd ikkje vert individualisert. I den lærande organisasjonen er ein reflektert og fagleg forankra praksis faktorar som sørger for etisk medvit og unødig mykje press på føresette, i tillegg som ein minskar faren for å stigmatisere enkeltborn (Åmot, 2019). Kva haldningar ein har, samt korleis desse spelast ut i form av handlingar kan tenkast å vere eit moment som påverkar kvar grad ein får til ein

inkluderande praksis. Rundt 2000-talet var integrering eit omgrep som var hyppig nytta i utdanningssektoren. Omgrepet var oftast nytta i høve til born med reduserte funksjonelle evner, og vart erstatta med omgrepet *inkludering* i rammeverk og styringsdokument, utan nokon klar definisjon på kva som eigentleg ligg i omgrepet. Alle born er likeverdig og skal kunne delta i barnehagen på eigen premiss. Samstundes hendar det ofte at gruppa som skal inkluderast vert referert til som «annleis», og som ein konsekvens vert dei ekskludert.

I stortingsmelding 6 viser regjeringa til eit ynskje om å byggje eit lag rundt barnet og skriv: «Vi vil bygge et lag rundt barna og elevene som blant annet inkluderer lærere, spesialpedagogisk tjeneste (PP-tjenesten) og helsestasjons- og skolehelsetjenesten. Regjeringen vil også styrke samarbeidet mellom foreldre, barnehage, skole, skolefritidsordning (SFO) og andre offentlige tjenester» (Meld St. 6 (2019-2020), 2019, s. 78). Stortingsmeldinga peiker på at somme born og familieane deira kan ha behov som gjer det naudsynleg å vere i kontakt med fleire fagpersonar, i ulike tenester og sektorar. Har borna eit behov for eit heilskapleg og samordna tenestetilbod ynskjer regjeringa å leggje opp til at dei føresette skal ta minst mogleg ansvar for å koordinere eit slikt samarbeid. I tillegg vert det belyst at ofte vert det tverrfaglege samarbeidet retta mot enkeltindividet og for lite retta mot å styrkje det samla oppvekst- og læringsmiljøet. Dette vert knyt opp til det faktum at fleire tenester har klare vilkår for å gi hjelp, og desse vilkåra er definert ut frå kva behov det enkelt barn har. Ein konsekvens av dette kan vere at tenestene i stor grad samarbeider berre når det er naudsynleg å ivareta oppgåver innanfor eige ansvarsområde, og ikkje med utgangspunkt i barns behov for heilskapleg hjelp (Meld St. 6 (2019-2020), 2019, s. 82–83). Skal alle barn inkluderast i fellesskapen lyt det byggjast sterke lag rundt barna. Det kan sjå ut som individfokuset hindrar heilskapleg tenking i høve til borns oppvekst- og læringsmiljø. Mogleg må tenestene sitt fokus og vilkår for å gi hjelp tilpassast dei nye behova ein møter i einingane.

2.6 Tidleg innsats

Stortingsmelding nummer 16 innleiast med at «Mennesker lærer hele livet. Læring skjer på alle arenaer og i alle livets situasjoner. Alle har potensial for læring, og vi må sørge for at dette potensialet kommer både det enkelte individet og samfunnet best mulig til nytte» (Meld St. 16 (2006-2007, 2006, s. 3). Med stortingsmeldinga vaks også tidleg innsats ut som omgrep her i Noreg. Det vart peika på andre land hadde hatt stor suksess i å jamne ut sosiale forskjellar gjennom utdanning; noko som også var ei større satsing her heime på berget

(Isaksen, 2021, s. 98). Mogleg måtte noko endrast for å skape suksess også her heime. Nilsen (2019) peiker på at tidlegare læreplanverk etter 1974 ikkje har omtalt tidleg innsats på ein eksplisitt måte, ei heller konkretisert det med forpliktande retningslinjer. Tidleg innsats dreier seg om å gripe inn tidleg når problem oppstår eller oppdagast. Dette er avhengig av god kommunikasjonsflyt mellom barnehage og skule, slik at skulen raskt kan følgje opp elevar som har motteke spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. I eit slikt perspektiv omfattar tidleg innsats både førebygging og intervensjon, og tilpassa opplæring gjennom eit skuleløp kan difor sjåast i samanheng med både tidleg og kontinuerleg innsats (s. 628–629). På denne måten kan ein tenke heilskapleg i høve til spesialpedagogisk tilrettelegging i barnehagen.

Stortingsmeldinga belyser målsetjinga om sosial utjamning gjennom utdanningssystem, og vektlegg at born, unge og vaksne med lite læringsstøttande omgjevnadar er dei som tapar mest om praksis og utdanningspolitikk ikkje er tilstrekkeleg kunnskapsbasert, nettopp fordi desse gruppene i større grad er avhengig av ressursane og kvaliteten i det offentlege utdanningssystemet. Stortingsmeldinga vektlegg verdien av menneska som jobbar i barnehage, skule, SFO og fag- og yrkesopplæring, samt vaksenopplæring, og peiker på at kompetente tilsette er det viktigaste for å auke kvaliteten i opplæringa. Eit av måla i stortingsmeldinga er blant anna full barnehagedekning og høgare kvalitet ute i barnehagane (Meld St. 16 (2006-2007, 2006). Det vert belyst at kompetansebehova i barnehagane vil utvikla seg over tid, og dei er prega av endra behov i høve til samfunns- og arbeidsliv.

Stortingsmeldinga trekk fram at kunnskapsdepartementet jobbar med å heve kompetansen til barnehagelærarar og lærarar, blant anna gjennom utdanningsløpa ein finn ved universitet og høgskular. I tillegg vert det sett i gang systematisk arbeid for å vurdere langsiktige kompetansebehov i barnehagar og skular. Her lyt behovet for kompetanse og effektive styringsverkemiddel, samt lov- og forskriftsverk vurderast på ny, og arbeidet vil byggjast på nasjonal og internasjonal kunnskap om kompetanse og kvalitet (Meld St. 16 (2006-2007, 2006, s. 63–64). Dette kan knytast til kompetansehevande tiltak me har sett i seinare tid.

Forståinga av tidleg innsats som omgrep er den som viser til innsatsen og den inngripen som vert sett i gang om ein vanske eller eit problem skulle avdekkast i førskulealder eller i starten av grunnopplæringa. Denne innsatsen er ofte retta mot enkeltborn som allereie har ei utfordring, eller er utsett for å møte utfordringar i framtida. Dette prinsippet om å tenkje førebyggjande kallast eit individorientert indikativt førebyggjande fokus. I eit slik fokus er førebygginga retta mot individ som står i risiko for å utvikle eit problem (Isaksen, 2021, s. 33) Somme av tiltaka retta mot denne type førebygging omfattar gjerne behandling eller

rehabilitering. Befring (2019) fortel at dette er særleg aktuelt i ein spesialpedagogisk samanheng, spesielt når ein tenkjer individorientert i høve til førebygging.

Stortingsmelding 6 fokuserte på tidleg innsats i borns liv, og stortingsmeldinga innleia med: «Vi skal ha et utdanningssystem som bidrar til at alle kan oppleve mestring og verdien av kunnskap og fellesskap» (Meld St. 6 (2019-2020), 2019, s. 7). Her peika ein også på viktigheita av å starte med tiltak og tilrettelegging når utfordringar eller vanskar vert avdekka. I stortingsmeldinga kjem det fram at det viktigaste grepet ein kan ta for å fremme og styrkje ein inkluderande praksis er å betre kvaliteten på det ordinære allmennpedagogiske tilbodet. Det peikast på at barnehagar og skular med høg kvalitet har leiarar og tilsette som sørgjer for at born og elevar meistarar, lærer og utviklar seg ut frå eigne føresetnadar. Det løftast fram at barnehagar og skular lyt leggje til rette for at borna og elevane etablerer gode relasjonar og trygg tilknytning til andre born og elevar, slik at dei opplev anerkjenning, tilhøyrslø og trivsel (Meld St. 6 (2019-2020), 2019, s. 18). Igjen er kvalitet viktig i høve til inkluderende praksis.

Den samla forståinga av tidleg innsats frå dei to stortingsmeldingane kan tenkjast om som eit prinsipp som verker retningsgjevande for dei aktuelle einingane. Når ein pratar om omgrep som tilpassa opplæring kjem ein ikkje bort frå at det er uløyeleg knyt opp mot tidleg innsats, nettopp fordi det ikkje talast om ein spesifikk «reiskap» eller brukarvegledning for å løyse eit problem, men heller eit utgangspunkt for vegen vidare mot målet som er universell førebygging (Moen, 2021, s. 30). Som eit større tiltak utan konkrete planar for handling er tidleg innsats som vesen stort og komplisert. Det kan tenkast at tydeleg leiing og vilje til endring må til for å overføre prinsippa frå stortingsmelding til pedagogisk praksis.

I 1994 vart Salamanca-erklæringa etablert, kvar det vert sett søkjelys på prinsippet om inkludering og korleis dei involverte landa som signerte erklæringa forpliktar seg til å jobbe mot inkludering for alle. I høve kompetanse i spesialundervising frontar erklæringa at: «Specialized training in special needs education leading to additional qualifications should normally be integrated with or preceded by training and experience as a regular education teacher in order to ensure complementarity and mobility» (UNESCO, 1994, s. 28). Dette set studien min i eit makroperspektiv – då 92 land skrev under erklæringa.

I ein barnehagefagleg kontekst er tidleg innsats fastsett i rammeplanen (2017) som: «For enkelte barn kan tidleg innsats innebære at personalet arbeider særleg målretta og systematisk – i kortare eller lengre periodar – med å inkludere barnet i meningsfulle fellesskap» (s. 40). Mogleg er denne setninga med på å stadfeste tidleg innsats som retningsgjevande prinsipp.

2.7 Kompetanse i barnehagen

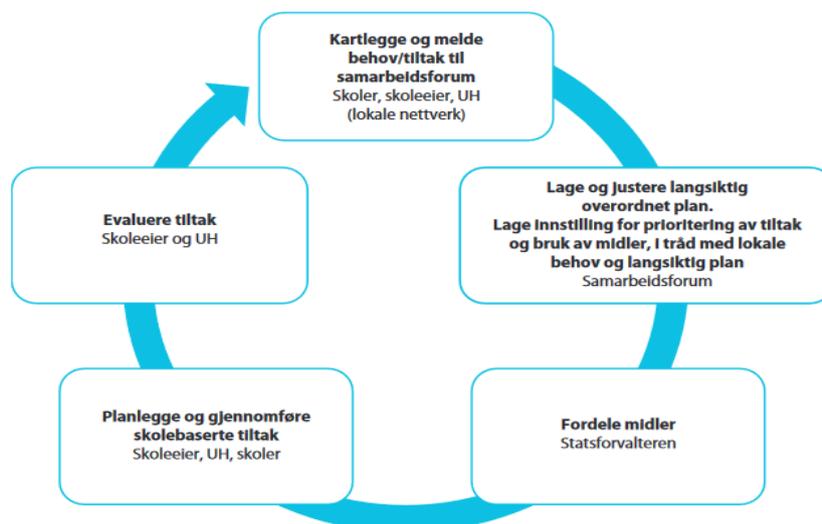
Rammeplan for barnehagen seier at «Barnehagen skal vere ei pedagogisk verksemd som skal planleggjast og vurderast ... For å oppnå dette skal barnehagen vere ein lærande organisasjon, og det pedagogiske arbeidet skal vere grunnleggjande i barnehagelova og rammeplanen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 37). Som organisasjon må barnehagen møte krav og forventningar frå samfunnet og realisere barnehagen sitt mandat. Eit kjenneteikn på ein lærande organisasjon er at alle tilsette har eit felles engasjement i å skapa og dela kunnskap om kva måte som er best for at organisasjonen skal nå sine mål (Birkeland et al., 2022, s. 39). I høve til dette skriv rammeplanen (2017) at «Barnehagen er ein lærande organisasjon der heile personalet skal reflektere rundt faglege og etiske problemstillingar, oppdatere seg og vere tydelege rollemodellar» (s. 15). Barnehagen skal vere ein lærande organisasjon der barnehagelærarens kompetanse er sentral. Dette krevjar at leiinga i barnehagane har ein reflektert og kunnskapsbasert tilnærming til arbeidet, der både styrarar og barnehagelærarar innehar fagleg og analytisk kompetanse til å gjennomføre ein systematisk vurdering av barnehagens praksis, samt kompetanse til å leie og drive kvalitetsutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 7). Dette er viktig når ein skal tenke heilskapleg i høve til målet om å ha ein inkluderande barnehagepraksis.

Barnehagen lyt ha ein sjølvstende til å analysere og vurdere egne kompetansebehov, samstundes som dei veit å ta i bruk utdanningsinstitusjonane sine forskingsbaserte tilnærmingar for å auke kvaliteten. Personalets kompetanse har dei siste åra verte styrkja gjennom individuelle og kollektive kompetansetiltak som har involvert heile personalet i ein fellesskap. Antal barnehagelærarar og fagarbeidarar har auka, samstundes som etableringa av ein regional ordning for kompetanseutvikling i barnehagen har styrka kompetanseutviklinga i barnehagane og bidrege til å styrkje samarbeidet mellom universitet og høgskular, barnehagar og barnehageeigarar (Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 6). Til tross for dette er utdanna barnehagelærarar i mindretal blant personalet ein finn ute i dei norske barnehagane.

Det finnast mindre forskning på kompetanseutvikling i barnehagen enn det finnast i skulen. Forsking på feltet omhandlar ofte barnehagelærarens kompetanse og kvalifikasjonar, i den forstand at det er kompetanse tileigna gjennom grunnutdanninga; lite omhandlar kunnskapar og ferdigheiter tileigna gjennom vidareutdanning (NOU 2022: 13, 2022, s. 74).

Kompetanseløftet i spesialpedagogikk og inkluderande praksis har hatt positiv verknad på sysselsettinga. Færre årsverk vert utført av ufaglærde, og i all hovudsak er det gruppene med

høgast kompetanse som har hatt ei auking i stillingsbrøken. Store statlege satsingar som kompetanseløftet er eit insentiv som stimulerer til målretta og systematisk arbeid ute i kommunane. Det kan tenkjast om som eit «mjukt» styringsverkemiddel frå statleg hald, der det med slike statlege planar og program følgjer med finansiering og prioritering av tiltak. Desse er ikkje ubetydelege, då fleire små kommunar ikkje ville hatt moglegheita til å drive kompetanseaukande tiltak i så stor skala om det ikkje var for kompetanseløftet. Evalueringar har vist dei kortvarige kursa er mest utbreidd i kommunane; desse er meir tilgjengelege, har lågare kostnad og involverer fleire tilsette på same tid (NOU 2022: 13, 2022, s. 98). Figur nummer 2 skisserer den nye infrastrukturen for kompetansehevande tiltak, der det vert foreslått å skape fora for kartlegging og behovsmelding i form av lokale nettverk. Dette vert utgangspunktet i sirkelen, der målet er gjennomføring og evaluering.



Figur 2: Den nye infrastrukturen for kompetansehevande tiltak, jf. Fossetøl og Lyng (2022)

I Noreg er har lærarutdanningane ingen obligatorisk opplæring i spesialpedagogikk, utover tre tema kvar det ikkje gis retningslinjer for mengd og omfang. I regjeringa sin intensjon om å sikre inkluderande opplæring, som vert belyst i styringssignala retta inn mot barnehage, grunnskule og vidaregåande opplæring; vert det ikkje følgt opp med føringar retta mot barnehagelærer- og lærarutdanningane, noko som i større grad ville sikra at det finnast spesialpedagogisk kompetanse ute i barnehagane og skulane. Det finnast godt forskingsbelegg om kva denne typen kompetanse har å seie for god tilrettelegging (Harkestad Olsen, 2020, s. 18–19). Mange tilsette i barnehagar og skular manglar formell kompetanse i

spesialpedagogikk. Samstundes har mange etablert ein realkompetanse tileigna gjennom lang erfaring i arbeid med born som har behov. Noko som står i vegen for eit inkluderande læringsfellesskap er nokre av haldningane som finnast ute i einingane. Det må etablerast ein felles visjon der inkludering er eit grunnleggande premiss, og born og unge må få tilgang til fellesskapet og møta ein aksept for den dei er. Ideologien om inkludering må løftast over på individnivå, slik at fellesskapen har nok plass for mangfald (Harkestad Olsen, 2020, s. 21).

Det har vore bunde ein tradisjon til den spesialpedagogiske praksisen der det individretta synet vektlegg diagnosar og behandling. I seinare år har synet møtt motstand i form av eit tankesett som vektlegg leik og læring i ein fellesskap; inkluderande praksisar og systemorienterte tilnærmingar som gagnar born med behov for særskild tilrettelegging (Bjørnbak, 2020, s. 40). Samstundes er det endå mange barn med behov for nettopp særskild tilrettelegging som ikkje får den hjelpa dei har krav på, til dømes ved å bli tekne ut i grupper plassert utanfor fellesskapen. I tillegg møter dei vaksne utan rett kompetanse, vert møtt med for låge forventingar og får ofte rett hjelp når det er for seint. Somme born mottek spesialpedagogisk hjelp i eigna spesialpedagogiske avdelingar, og kan då kjenne på ei oppleving av tilhøyrsløse i fellesskapen dei er del av. For at kvardagen i barnehagen skal opplevast som samanhengande og trygt, krevjast det tettare samarbeid og eit heilskapleg tilbod innanføre fellesskapen ein finn i barnehagen.

Her må samarbeidet mellom pedagogisk leiar, spesialpedagog og dei andre tilsette i barnehagen vere godt for å gjennomføre dette i praksis. Samarbeidet mellom spesialpedagog og pedagogisk leiar kan ofte vere lite, ofte grunna i ressursbruk, men dels skulda ein tradisjonell organisering i barnehagane og for lite kunnskap (Bjørnbak, 2020, s. 41). Ofte vil faglege diskusjonar leie til at barnehagelærarar kjenner dei har «gruppa i ryggen» når ein grip tak i handlingsmønstre og gamle rutinar. Om barnehagelærarane kjem på ei slik «felles linje» på same tid som ein forsterkar barnehagen som ein sosial og fagleg fellesskap, kva då om nokon ikkje ynskjer å vere del av dette? Varierende motivasjon og motstand kan skape rørsle i den kollektive kunnskapen (Birkeland et al., 2022, s. 145). Då vert det ekstra viktig at barnehagelærarane er opptekne av eigne visjonar og eigen profesjonsrolle, nettopp for å skapa tryggleik i aktivitetar, i fellesskap og for å styrkje barnehagen sin plass i samfunnet.

Denne skiftinga mellom individ og kollektiv gjeng ikkje berre føre seg i kvardagsverda, og koplast heller ikkje fri frå systema som kring barnehagen. Det handlar om å lære og verte profesjonell gjennom å grunnkje handlingane sine, samt gjere eigen praksis transparent for andre. Dette kan gjerast ved å ha ein open dialog, der meiningar endrast ettersom argument

brytast. Om barnehagelæraren skapar læring om til noko anna enn normgivande dokument vil det opplevast meir frigjerande. Leiarar i kompetente barnehagar burde legge til rette for både den individuelle og den kollektive lærings- og kunnskapsutviklinga som byggjer ned veggjer som tidlegare har fungert hemmande på læring. Dette vil vere med å synleggjere at barnehagelærarane innehar ein komplisert praksis som inneheld ulike «spenningar» (Birkeland et al., 2022, s. 147–152). Evans (2019) fortel at mykje av lærarane si læring er implisitt, og peikar på at det er ein fare for at mykje av lærings samarbeidet som gjeng føre seg på skulane eller andre institusjonar, til dømes barnehagen, ikkje vert eksplisitt merka som ein kontekst for kompetanseutvikling. Difor vert slike situasjonar sjeldan tekne med i diskusjonar kring korleis læraren kan utvikle seg profesjonelt.

Føresetnaden for å realisere visjonen om ein inkluderande barnehagepraksis er at gode verdival ligg til grunn, då dette fordrar god leiing ute i barnehagane (A. Arnesen et al., 2014; Skjæveland et al., 2017). Det er styrar som har ansvar for at styrings- og leiingstiltak frå myndighetsnivå vert tolka og operasjonalisert ute i einingane. I barnehagen har styrar det overordna pedagogiske ansvaret og spelar difor ei viktig rolle i prosessen (Skjæveland et al., 2017, s. 240). Å leie ber med seg fleire ansvarsområde, men i høve til pedagogisk rettleiing inneber det å også leggje til rette for læring blant personalet. Læringa det talast om inneber blant anna faglege spørsmål og profesjonelle vurderingar kring det som gjeld barns læring.

Gotvassli (2019) fortel om tre typar læring i organisasjonar; enkeltkretslæring, dobbeltkretslæring og deuterolæring. Enkeltkretslæring kan eksemplifiserast gjennom feilretting av barns utfordrande åtferd gjennom straff og ros, utan å sjå bak åtferda om mogleg noko i det pedagogiske tilbodet kan leie til utfordringane. I dobbeltkretslæring stillar ein kritiske spørsmål til pedagogikken sin organisering og innhald. Ein stiller seg open for endring av tidlegare bestemte målsetjingar, samt kva normer som er etablert i eininga. Deuterolæring er prosessen der både enkelt- og dobbeltkretslæring nyttast, og det skapast rom for refleksjon der ein gjerne finn eigne løysingar på utfordringane. I slike prosessar vil styrar ha ei kritisk rolle, der ein gjer haldningar og kva standard ein skal ha for handling mykje tydelegare. Styrar har også eit ansvar for å legge til rette for læring og utvikling, samt stimulere til motivasjon, tillit og kommunikasjon slik at ein kan fornye og endre praksisen ein har i einingane (s. 32–33). Det inneber mykje arbeid, og krevjar mykje av alle i barnehagen.

Framleis finnast det born og unge i Noreg som ikkje er ein del av fellesskapen. Grunna dette går samfunnet glipp av ressursar, både menneskelege og økonomiske; om ein skulle fortsetje å organisere det spesialpedagogiske tilbodet på ein tradisjonell måte, med eit fokus på

diagnose og behandling. Endringar som gjeng føre seg på systemnivå krevjar ei samla og koordinert innsats, lik ein spydspiss. Inkludering er målet, men skal ein lukkast med endring lyt ein våge å prøve ut inkluderingsperspektiva i praksis. Fungerer det ikkje fyrste gong lyt ein berre prøve på ny (Bjørnbak, 2020, s. 48). Å oppleve ein kjensle av at det ein engasjerer seg i er viktig, er i seg sjølv ein sterk motiverande faktor.

For å oppleve meistring i endringsarbeid lyt det vere handgripeleg, samt inneha mykje sosial og fagleg støtte. Om ein kjenner på ein indre drivkraft og engasjement som er meiningsgivande vil ein kunne stå i prosessane, samt ikkje miste oversikta over kva det heile eigentleg handlar om, og kva tyding dette vil ha for barnegruppa. Som leiar og tilsett vil vår opplevingsverd vere med å påverke vår forståing og endringsvilje, til dømes eigen forståing av verdiar og normer (Birkeland et al., 2022, s. 110). I ein slik prosess vil det vere nyttig å kjenne etter kva haldningar ein har, særleg i høve til endrings- og utviklingsarbeid.

2.8 Kollektivt kompetansearbeid

Skal ein i gong med endringsarbeid er det viktig å kjenne til den enkelte organisasjon sin praksis. Skal ein få det til lyt kva organisasjon gjere egne analyser og finne egne løysingar. I dette arbeidet vert det mogleg å utforske egne dimensjonar knyt til verdiar, strukturar, relasjonar, strategiar og omgjevningar. Når aktørar som PPT, barnehage- og skuleleiing, Statped og dei involverte aktørane byrjar å utforske desse dimensjonane lagar ein betre vilkår for å skape ei felles forståing (Stammesfet & Theie, 2020). Skal det gjennomførast kollektiv kompetanseutvikling og endring i barnehage og skule lyt det gjerast analysar og prosessar i høve til utvikling som aktiverer personalet. Skal ein utforske eigen praksis samstundes som ein hentar inn forskingsbasert teori og empiri skapast det ein moglegheit til å fastslå kva faktorar i eigen praksis som verker hemmande eller fremjande på inkludering.

Om ein skal lukkast med ein inkluderande fellesskap i praksis er det viktig at organisasjonen som heilskap evnar og har vilje til å sjå medlemma som likeverdige. Dette krevjar at det finnast vilje, evne og kunnskap til å organisere og leggje til rette for rutinar og oppgåver slik at det famnar om samlege i organisasjonen på ein god måte. Dette kallar me eit universalt læringsmiljø, der tiltak som setjast inn påverkar samlege av medlemma av ein fellesskap. Endringsprosessar krev kunnskap om seg sjølv, der ein lyt vete kva som skapar suksess i andre organisasjonar sitt endringsarbeid. Dette er avhengig av kva kultur ein finn i organisasjonen. Somme kan tenkast å vere meistringsorienterte, medan somme er

prestasjonsorienterte (Stamnesfet & Theie, 2020, s. 52–53). Den prestasjonsorienterte organisasjonen er ofte eit hinder for å utvikle meistringsglede og evner. I denne typen organisasjon vert faktorar som kontroll og rangering vektlagt, medan i den meistringorienterte organisasjonen vektlegg ein nettopp det å meistre; byggje einannan opp for å gjere einannan betre. Skal barnehagen i gang med arbeid i høve til inkludering lyt vert det føreslått at leiar set saman ei arbeidsgruppe bestående av ei blanding av deltakarar som er motstandarar av arbeidet, samt deltakarar som er positive til arbeidet. I tillegg vert det føreslått å inkludere PP-tenesta. Gruppa er meint å skulle representere leiar-, pedagog- og assistentgruppa på arbeidsplassen, slik at samlege kan vere med når ein tek til med arbeidet.

Skal ein drive systematisk arbeid i barnehagen lyt dei som driv fram arbeidet ha tilgang til modeller som fordrar systematisk arbeid. Å involvere samlege i arbeidet og kjenner til konseptet vil vere med å trygge deltakarane. Tryggleik og tillit er viktig i endringsarbeidet, og skal ein lukkast er det ikkje val av modell eller konsept som vert avgjerande, men heller i kva grad den som leier arbeidet er trygg på metodane ein nyttar og har tru på visjonen og meininga med arbeidet ein har sett i gang. Skal ein lukkast med å skape gode inkluderande læringsmiljø for born og unge er ein avhengig av at heile organisasjonen ynskjer dette og kan arbeide systematisk over tid for å implementere haldningar og kompetanse som fremmar eit slikt miljø (Stamnesfet & Theie, 2020). Å tenkje for individorientert der ein arbeider med å inkludere eitt og eitt born i ein større fellesskap vil det berre gagne somme av borna, og fleire vil fortsetje å stå utanfor fellesskapen. Når organisasjonen fyrst lukkast i å fremje ein felles kultur, der også dei tilsette sine verdiar, mål og haldningar harmonerer og vert omsett til pedagogisk praksis; vil ein vere på veg mot å lukkast med inkludering for alle (Fasting & Sundar, 2018). Føresetnadane for dette er lærings- og tolkingsfellesskapar der refleksjonar og dialog skapar eit fundament for nye mønstre for handling og endra pedagogisk praksis.

Desse fellesskapane tenkast å vere sentrale inn mot arbeidet med kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderande praksis. Ideen om ein felles kultur og som fremjar haldningane, verdiane og mål på tvers av organisasjonen er viktige når organisasjonen skal gjennom ein endringsprosess. Desse kollektive måla vil vere med å drive fram arbeidet mot ein inkluderande praksis, noko som krevjar systematisk arbeid over tid (Stamnesfet & Theie, 2020, s. 63). I tillegg vert dimensjonen med individorientert og kollektiv tenking i arbeidet med inkludering sentralt når ein skal arbeide med inkluderande miljø, då det er tett knyt til kompetanseløftet i spesialpedagogikk og inkluderande praksis (Utdanningsdirektoratet, 2021) sin målsetjing om å sjå det spesialpedagogiske og allmennpedagogiske i samanheng.

3 METODE

Metode tenkast ofte som det fremste kriteriet på vitenskapens rasjonalitet; det verktøyet som har gitt oss kunnskap som har transformert verda. Vitenskap er ein rasjonell aktivitet, sentrert kring framlegg av argument og evidens (Kvernbekk, 2002, s. 21). I dette kapittelet skal eg presentere val av vitenskapleg metode, samt vise korleis den analytiske prosessen gjekk føre seg etter gjennomføring av forskingsintervjua.

3.1 Vitenskapsteoretisk ståstad

Ringdal (2018) skriv at «Vitenskap kan overfladisk defineres som systematiske studier av fysiske eller sosiale fenomen. De fleste vitenskapene er empiriske eller erfaringsbaserte, der vitenskapelig kunnskap skapes i et samspill mellom teori og observasjoner av virkeligheten» (s. 37). Epistemologien; synet på kunnskap, vil kunne gi oss ulike svar på kva røynda eigentleg er for noko. I eit hermenautisk vitenskapssyn framhevar ein tydinga av å fortolke menneske sine handlingar ved å fokusere på eit djupare meningsinnhald enn det som kan verke innlysande (Thagaard, 2018, s. 37). Dette forskingsprosjektets karakter gjer at fell inn under ein hermenautisk og fenomenologisk forskingstilnærming, der ein vil ha fatt i den tolkinga og meininga forskingsdeltakarane ilegg sine erfaringar av eit fenomen. Grunnlaget for ei slik tilnærming vil vere at eg ynskjer å finne ut korleis «laget rundt barnet» jobbar for å sørge for at rett kompetanse når dei som mottok spesialpedagogisk hjelp i barnehagen.

Problemstillinga mi lyd følgjande: **I lys av kompetanseløftets målsetjing om ein inkluderande barnehagepraksis: Korleis byggjer barnehagane kompetansen dei treng i sitt spesialpedagogiske arbeid?**

Fenomenologisk orienterte forskarar beskriv trekka som er felles ved dei erfaringane deltakarane i eit forskingsprosjekt gir uttrykk for, og desse felles erfaringane kan skape eit grunnlag ein kan byggje ei generell forståing av fenomenet ein studerer (Thagaard, 2018, s. 36). I høve til problemstillinga vil ein fenomenologisk tilnærming vere høveleg i tolkinga av forskingsdeltakarane si forståing av fenomenet forskingsprosjektet skal undersøkje. Forsking er ein menneskeleg aktivitet som involverer menneskeleg intellekt, interesser, relasjonar og intensjonar. Data samlar ikkje seg sjølv og parameter vert ikkje sett på eigenhand – det er det forskaren som gjer (Kvernbekk, 2002, s. 69). Forskaren vert sin eigen reiskap, så å seie.

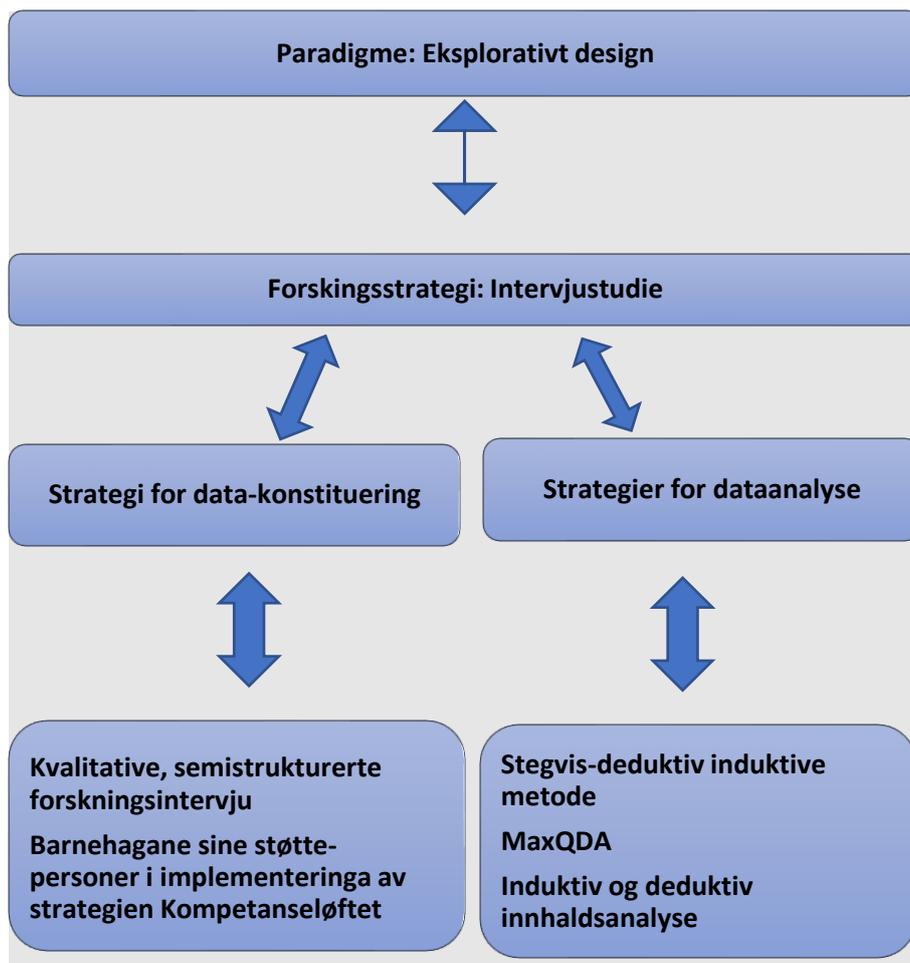
I ein kvalitativ studie vil metodeopplegget vere prega av fleksibilitet, der utforminga på prosjektet kan endrast i løpet av prosessen. Ein kvalitativ forskingsmetode er også prega av ein sensitivitet og nærleik til forskingspersonane og forskingsfeltet (Thagaard, 2018, s. 16). I eit fenomenologisk orientert forskingsprosjekt vil denne metoden vere nyttig for å få tak i dei viktige erfaringane som kan vere med å byggje ei forståing av fenomenet ein skal forske på.

Gjennom datainnsamlingsmetoder som deltakande observasjon og utstrukturert intervju vil forskaren sjølv fungere som eit instrument i datainnsamlinga, og forskarens fagkunnskap er viktig i utforminga av datainnsamlingsinstrumentet, samt etterpå når innsamla data skal analyserast og tolkast (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 22). Dette skapar grunnlaget for studien, både i form av ei førforståing samt korleis ein vel å ta fatt på intervjustudien.

3.2 Studien sitt forskingsdesign

Designet for studien er ein eksplorerande design. Dette er valt fordi ein kjem ganske tidleg inn i ein implementeringsprosess der kommunane og regionane no er i startfasen, og det er aktuelt å få tak i deira personlege erfaringar og opplevingar. Befring (2020) skriv om eksplorativt design at «I hovedundersøkelsen vil et eksplorativt design være særlig formålstjenlig når vi skal inn på et lite utforsket felt – det som kan karakteriseres som faglig upløyd mark – og ved vitenskapelige utprøvinger av personlige erfaringer eller intuitive problemstillinger» (Befring, 2020, s. 48).

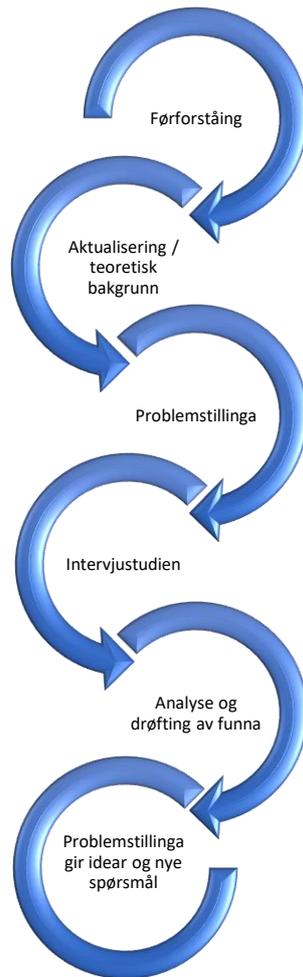
Eksplorerande design er difor tenleg når ein studie kan ha stor relevans i ein tidleg fase på eit felt som har lite eller begrensa med forskingsresultat i feltet. Då kan eksplorerande design likne på ein form for «rekognosering» av eit lite kartlagt område, der ein nyttar induktive tilnærmingar som kan føre til originale funn, samt skapa nye impulsar til nye idear og problemstillingar (Befring, 2020, s. 48–49). Med eit slikt design stillar ein seg spørjande, med ei målsetjing om å skaffe fram auka innsikt om tematikken på feltet. Sjølve tematikken og det teoretiske som ligg til grunn for kompetanseløftet i spesialpedagogikk og inkluderande praksis har mange dimensjonar det har verte forska på tidlegare. Men ordninga kompetanseløftet har lite eller ingen tidlegare forskning. Å drive «nybrottsarbeid» på ei ny ordning har vore spanande, samstundes som det er utfordrande; då ein har eit kvitt lerret som skal danne bakgrunn for forskingsprosjektet. Samstundes vert den teoretiske forståinga til etter kvart som ein forskar, og ein står fritt til å endre på grunnlag og forståing etter kvart som vegen vert til.



Figur 3: Studiens forskingsdesign

Vidare kan den empiriske framgangsmåten som er nytta i studien grunnleggjast i ein figur som søker å vise den iterative forskingsprosessen. Med dette er designet for studien ein intervjustudie som undersøker med innhaldsanalyse av data henta frå 4 informantar. Informantane er alle definert som å stå i meso-systemet i Bronfenbrenner (1996) sin sosio-økologiske modell. Modellen syner prosessane ein går gjennom i utarbeidinga av forskingsdesignet, her vist bevisste val av forskingsstrategi, strategi for konstituering av data samt strategiar for dataanalyse.

Eg har valt å stå i eit undersøkjande paradigme (Befring, 2020). Forskningsstrategien er intervjustudie der eg har arbeidd iterativt, likt som den hermenautiske sirkelen går att og fram mellom førforståinga, problemstillinga og aktualisert teoretisk og empirisk bakgrunn.



Figur 4: Modellen syner somme av dei iterative prosessane som har kome fram i forskingsprosessen

3.3 Kvalitativt forskingsintervju

Det kvalitative forskingsintervjuet søker å forstå verda ut frå dei menneska me forskar på sine perspektiv. Kvale og brinkmann (2015) fortel at målet er å lyfte fram tydinga av erfaringa og deira oppleving av verda. Med eit kvalitativt forskingsintervju ynskjer ein å snakke med menneske for å skape meining og forståing kring eit emne, og dette håpar ein å få tak i gjennom djupe beskrivingar av opplevingar, og korleis ein beskriv sine val av handlingar.

I høve til kvalitativ forskning peiker Kvale og Brinkmann (2015) på at «fenomenologi ... mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter» (s. 45). Denne forståinga vert gjerne påverka av ramma kring det ein opplev, difor kan ikkje temaet ein skal forske på

kokast ned til ein objektiv, kontrollerbar størring som eksisterer uavhengig av det som fortolkast av våre egne erfaringar og opplevingar. Desse kan sjå like ut på utsida, men kan opplevast forskjellig av ulike individ (Johnsen, 2021, s. 202). Perspektiva vert difor rammene.

3.3.1 Semistrukturert intervju

Ein skil mellom strukturerte og ustrukturerte intervju, der eit strukturert intervju kan sjåast på som ein munnleg versjon av eit spørjeskjema. Det er på førehand bestemt kva spørsmål som skal stillast, og desse er ofte formulert på ein bestemt måte og kjem i ein bestemt rekkefølge (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 43). Med eit semistrukturert intervju har ein moglegheita til å hoppe fram og tilbake mellom spørsmåla og tema nytta i intervjuet. Det er korkje ein open samtale eller eit lukka spørjeskjema, men utførast i regi av ein intervjuguide som førar bestemte tema med forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46–47). Intervjuet bør innehalde både faktaspørsmål og meiningsspørsmål, og ein må lytte til dei eksplisitte beskrivingane og meiningane som vert uttrykka, samstundes som ein forsøker å få med seg det som seiast «mellom linjene». Intervjuet skal ha som mål å skaffe til vegs nyanserte beskrivingar av den som vert intervjuar si livsverd gjennom ord, ikkje tal. Kvale og Brinkmann (2015) skriv at «Presisjonen i beskrivelsen og stringensen i meningsfortolkingen i kvalitative intervjuer motsvarer eksaktheten i kvantitative målinger» (s. 47). Eit motsvar til tal, så å seie.

3.3.2 Rekruttering og utval av informantar

For å få eit overblikk over korleis kommunen arbeider med rett kompetanse i barnehagane i arbeid med born som mottok spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, vil det vere nyttig for meg å intervjuje ulike personar i kommunen. For meg vil det vere viktig å intervjuje personar som arbeidar på systemnivå, samt ein styrar i ein av barnehagane. Dette utvalet ynskjer eg å knyte saman i oppgåva ved hjelp av Bronfenbrenners økologiske modell (1996), for å kunne vise til «laget» rundt barnet. Då dei som arbeidar på systemnivå kan arbeide innanfor relativt like område tykkjer eg det kan vere interessant å intervjuje frå forskjellige kommunar for å få tak i ulike perspektiv i høve til korleis ein jobbar med inkludering og tilhøyrslø. Val av informantar krevjar ei viss praktisk innsikt, men og eit teoretisk grunnlag for kven som skal vere med i undersøkinga (Johnsen, 2021, s. 203). Kjennskap til praksisfeltet kjem ikkje av seg sjølv, men eit teoretisk grunnlag kjem ein rimeleg langt med. Ofte veks den eine ut av den andre.

I denne oppgåva vert det nytta det me kallar eit strategisk utval. Strategisk utveljing baserast på at ein systematisk vel personar eller einingar som har eigenskapar eller kvalifikasjonar som er strategiske i høve til problemstillinga (Thagaard, 2018, s. 54). I høve til prosjektet mitt ynskjer eg å intervjuje menneske som arbeider med tematikken som beskrivast i kompetanseløftet; difor vil det vere nyttig å intervjuje aktørar som opererer på systemnivå.

Sidan kompetanseløftet er relativt nytt og køyrer parallelt med andre ordningar som rekomp og dekomp vil det gagne oppgåva å intervjuje «dirigentane» bak ordninga. Å få gode svar ute i einingane i uvisse om nye tiltak har vorte planlagt eller allereie implementert vil vere å «skyte i blinde», og skapa eit mindre kraftig fundament for å drøfte problemstillinga i lys av empiri.

3.3.3 Presentasjon av informantar

Informant 1 er lærarutdanna og arbeidar i dag som barnehagefagleg rådgjevar i ein vald kommune. Informanten er pedagog men har ikkje erfaring med arbeid i barnehage og har arbeidd som rådgjevar i 8 år. Har litt erfaring med kompetanseløftet på systemnivå.

Informant 2 arbeidar i dag i høve til rekomp/dekomp og kompetanseløftet på regionalt nivå, er lærarutdanna og har arbeidserfaring frå skule og barnehage. Gjennom det regionale arbeidet med dei desentraliserte kompetansehevingstiltaka har informanten god erfaring med kompetanseløftet og metodane ein nyttar for å drifte arbeidet i barnehagane.

Informant 3 arbeidar som barnehagefagleg rådgjevar i ein vald kommune. Informanten har barnehagelærarutdanning og har lang fartstid som både pedagogisk leiar og som spesialpedagog ute i einingane. Har i dag ansvar for fagutvikling og kompetanseutvikling i den valde kommunen.

Informant 4 har lang erfaring frå barnehagesektoren og har arbeidd tett inn mot born med behov. Har barnehagelærarutdanning og jobbar i dag som styrar i ein barnehage i ein vald kommune. Har litt erfaring med kompetanseløftet, då gjennom styrarnettverk i kommunen og arbeid på systemnivå.

Informantane er definert å stå i meso-systemet i Bronfenbrenners (1996) sosio-økonomiske modell og tenkast å ha erfaring med kompetanseløftet på systemnivå. Modellen er nyttig i drøftinga for å plassere aktørar i riktig system. Dette vil bidra til å skape heilskap når funna etter forskingsintervjua skal drøftast opp mot det teoretiske grunnlaget i oppgåva.

3.3.4 Informert samtykke

I studiar som inneber nær kontakt mellom forskaren og forskingspersonane, til dømes deltakande observasjon og intervju, vil forskaren ofte inneha data som kan knytast til menneska som deltek i forskingsprosjektet. NESH (2021) at «Forskere har ansvar overfor alle personer som inngår i eller deltar i forskning. Forskere skal respektere deres menneskeverd og ta hensyn til deres personlige integritet, sikkerhet og velferd. Informert samtykke til å delta i forskning er et forskningsetisk hovedprinsipp» (s. 10). I utgangspunktet skal ein i eit kvart forskingsprosjekt inneha deltakarane sitt *informerte samtykke*. Med dette meinast at ein må ha samtykkje frå dei som deltek i forkinga, eller som vert gjenstand for forkinga. Samtykket må vere fritt, informert og uttrykkeleg. Med *fritt* samtykke meinast at det er gitt utan nokon form for ytre press. At det er informert betyr at deltakarane vert orientert om kva deltaking i studien inneber (Thagaard, 2018, s. 23). At det er uttrykkeleg kan tolkast som at deltakarane i forskingsprosjektet tydeleg og aktivt uttrykker eit ynskje om å delta i studien (NESH, 2021, s. 21). I tillegg skal ein sørge for at forskingspersonane er informert om deira rett til å trekkje seg frå forskingsprosjektet kva tid som helst, utan negative følgjer.

Det vil vere spesielle utfordringar i høve til informert samtykke i kvalitativ forskning, då det alltid vil vere grenser for kor mykje informasjon ein kan gi om prosjektet. Fullstendig informasjon om design og formål forhindrar at forskingspersonane villeiast, men ein lyt nøye vege kva som vert å informere for mykje og kva som vert å utelate sider av studien som kan ha betydning for forskingspersonane (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 105). Til dømes kan dette skje i eit intervju der ein held tilbake dei spesifikke formåla med undersøkinga for å få tak i dei spontane meiningane til intervjupersonen, i staden for å leie dei mot eit spesifikk svar.

3.3.5 Intervjuguide

Om en nyttar teater som ein metafor for intervjusituasjonen vil ein tenkje at det heile treng eit manuskript. Intervjuguiden strukturerer intervjuet og kan innehalde nokre av dei tema som skal dekkjast under intervjuet, samt det kan vere ein strukturert rekkefølge av strengt formulerte spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Om ein nyttar halvstrukturerte eller semi-strukturerte intervju, som i denne oppgåva, er det viktig at dei mest sentrale spørsmåla er eit resultat av problemstillinga og forskningsspørsmåla. Dette for å minne oss om intensjonen ein har med intervjuet og i høve til innsamling av informasjon sett i lys av problemstillinga (Johnsen, 2021, s. 204). Dette kan kompensere for varierende kunnskap om praksisfeltet.

Korleis ein organiserer rekkefølgja av dei ulike tema som finnast i intervjuguiden har tyding for intervjuets suksess. Tilbake til teater-metaforen; det dramaturgiske aspektet ved oppbygginga av intervjuguiden krevjar at intervjuet inneheld ein «emosjonell stigning» som tek av mot slutten. Å opne med nøytrale emne som forskingspersonen tykkjer det er greitt å prate om opnar for at ein kan stille meir emosjonelt lada spørsmål ut i intervjusituasjonen, for så å avslutte med meir nøytrale tema. Ein slik dramaturgi vil prege intervjuet med meir følingslada tema på høgdepunktet, som dempast etter kvart som det nærar seg slutten. Det er forskaren som har hovudansvar for å skape ei atmosfære prega av tillit i byrjinga av intervjuet, samt å tone ned dei emosjonelle høgdepunkta mot slutten (Thagaard, 2018, s. 100–101). Dette krevjar at forskaren er var på eigne samt informanten sine følingsuttrykk.

3.3.6 Gjennomføring av intervju

I forkant av intervju vart det formelle avklart via e-post. For å gjere terskelen for å delta i forskingsprosjektet lågare vart informantane tilbydd at intervjuet tok til i deira omgjevnadar, altså deira arbeidsplass. Etter to år med pandemi og med digitale løysingar som møtearena gjaldt det å være på tilbodssida for å få til eit fysisk intervju. For å sikre at intervjuet skulle inneha ein god kvalitet vart det viktig å stille spørsmål som oppmuntra informantane til å gje konkrete og gode beskrivingar av dei tema intervju handla om. Dette, for at informanten skal få rom til å presentere konkrete og utfyllande beskrivingar kring tema som vert teke opp, samt få moglegheita til å kome med desto meir konkrete erfaringar gjennom oppfølgingsspørsmål (Thagaard, 2018, s. 95). Samstundes vert det for enkelt å seie at eit fysisk intervju utan vidare ville gitt betre kvalitet enn eit digitalt eitt, då informanten gjerne kan vere meir avslappa og prate friare i eit digitalt intervju, informantane kan vere på «heimebane» samt det ville redusert kostnadar i høve til reiseverksemd (Stokken et al., 2022, s. 150). Ei løysing var å oppsøkje informantane på «heimebane», nemleg for å sørgje for at informanten er avslappa og har moglegheita til å prate friare.

Samlege av intervju hadde ein varigheit på kring 20 minutt. Intervjuguiden (vedlegg 1) vart nytta i alle intervju. Då alle informantane arbeidde i, eller kring systemnivå var dei fleste spørsmåla relevant for dei ulike yrka. Sjølv om somme spørsmål ikkje direkte var relevant for somme av informantane vart dei stilla likevel, og fann ut at informantane sat på kunnskap dei gjerne ikkje var klar over sjølv. I intervjusituasjonen er det det informanten som er det viktigaste, men det kan også vere nyttig å vite korleis informanten ter seg. Dette kan handle

om kroppsspråk, tonefall og humør samt andre språklege verkemiddel (Stokken et al., 2022, s. 149). Å sjå den ein intervjuar vil også vere viktig for å kunne stille dei gode spørsmåla, til dømes om det skulle verte stille ei stund, om informanten nyttar mykje tid på å tenke eller ikkje forstår spørsmålet heilt.

Silverman (2014) vektlegg at me lyt vere mottakelege for kva informanten formidlar både gjennom kroppslege signal og ord. Dette skapar eit grunnlag for å forstå kva informanten ynskjer å formidle (s. 371–372). Med ein lyttande haldning vil ein rette si fulle merksemd inn mot informanten ein intervjuar og vise engasjement ved å gi ein passande respons på vedkommandes engasjement (Thagaard, 2018, s. 102). Tematikken i intervjuet omhandlar ein kategori av system som gjerne «rullar og går» som ein prosess i maskineriet ein er del av når ein arbeidar på kommune eller fylkesnivå. Det var ikkje sjølvstøtt at tematikken var noko som stod informantane nært og kunne vere av personleg karakter. Med denne sensitiviteten for informantens kroppslege uttrykk kom det fram at tematikken kunne, om ikkje direkte men indirekte, kopleast til fleire «knaggar» i informantane sine forteljingar og erfaringar som resonnerer med budskapet og «kjerna» i kompetanseløftet.

3.3.7 Transkripsjon

Sidan intervjuar har intervjuguiden (vedlegg 1) som grunnlag har transkripsjonen basert seg på kategoriane ein finn der. Intervjuar er transkribert ordrett for at det skal vere enklare å skilje dei punkta kvar informanten er sikker i sin sak og kvar det vert mogleg som forskar å gå meir tolkande til verks. Ein lyt vere varsam i å utelate for mykje av materialet, då det ein sit igjen med vil vere ufullstendig. Om ein allereie veit kva ein ynskjer å trekkje ut av intervjuet kan ein godt utelate det som er unyttig får byrjinga av. Å setje materialet inn i eit samandrag kan bidra til å forenkla prosessen når ein skal trekkje ut det som er relevant (Stokken et al., 2022, s. 207). Etter intervjuar var gjennomført vart informantane tilbydd å få lese det transkriberte intervjuet, om dei ynskja å lese korleis det dei hadde sagt vart formulert. Dette bidreg til funna si tillit, då informantane har moglegheita til å gå god for at forskaren har tolka utsegna rett.

3.4 Kvalitetsvurdering

Dette delkapittelet vil omhandle korleis kvaliteten på dei forskningstekniske elementa av oppgåva er ivareteke. Dette kapittelet er delt inn i fire tema, der generaliserbarhet, etiske

utfordringar, forskarrolla og reliabilitet vert belyst. I delkapittelet om generaliserbarhet vert det drøfta kor vidt forskingsresultata i prosjektet vil ha allmenngyldig verdi og om dei vil vere valid for praktiske føremål (Befring, 2020, s. 42). I høve til dei etiske utfordringane vert det belyst kva rolleforståing og ståstad forskaren har før ein tar til med intervjusituasjonen, då det kan oppstå skjøre balansar mellom den som intervjuar og den som vert intervju (Johnsen, 2021, s. 200). I delkapittelet om forskarrolla vert også dei etiske høva diskutert, men det vert spissa meir inn mot kva rolle forskaren har som eigar av eit kvalitativt forskingsprosjekt. I det siste delkapittelet vert prosjektets reliabilitet drøfta. Befring (2020) skriv at «Begrepet reliabilitet er et uttrykk for dataenes nøyaktighet og stabilitet. Reliabilitet omhandler dermed presisjonen i registreringer og målinger» (s. 43). Kvale og Brinkmann (2015) fortel at det ofte kan setjast i samanheng med spørsmål om resultat kan reproduserast av andre forskarar.

3.4.1 Generaliserbarhet

Thagaard (2018) nyttar omgrepet overførbarhet om at ei tolking basert på ein studie kan sjåast i, og vere relevant i ein større samanheng. Forskaren lyt argumentere for at den forståinga ein kjem fram til gjennom studien, også kan vere relevant i andre samanhengar. Utvalet studien baserer seg på vil vere sentralt i spørsmålet om overførbarhet. Jo djupare det teoretiske innhaldet er, jo enklare vert det for lesaren å knytte det teoretiske perspektivet til egne erfaringar. To fenomen som ser ulik ut på overflata kan ha fellestrekk i og med at dei omtalar ulike nyansar av det same grunnlaget (s. 195). Dette er viktig å hugse på når ein analyserer.

Om resultata frå eit forskingsintervju kan tenkast å vere pålitelege og gyldige, kan ein stille spørsmål om resultata er av interesse lokalt eller om det kan overførast til andre kontekstar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). I høve til intervjustudiar vert det stilt spørsmål ved kor vidt funna er generaliserbare. Vitskapleg kunnskap hevdar å vere generaliserbar, og i eit positivistisk vinkla syn i samfunnsforskning var det ein gong eit mål å finne lovar om menneskeleg åtferd. Derimot vil ein i eit humanistisk syn tenkje at kvar enkelt situasjon er unik og alle fenomen innehar ein indre struktur og logikk. Ei ikkje så uvanleg innvending mot intervjubasert forskning er at for få intervjudeltakarar vil leie til at resultata ikkje kan generaliserast. Eit motsvar på dette er at samfunnsvitskapane ikkje på daud og liv skal produsere generaliserbar kunnskap, men heller vere sosial kunnskap som ein historisk kontekstualisert måte å forstå og handle i verda på (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 290).

Om ikkje resultatata frå forskingsintervjuet kan generaliserast, vil mogleg kunnskapen som produserast under intervjuet overførast til ein relevant situasjon? Kvale og Brinkmann (2015) skisserer dei tre formane for generaliserbarhet; naturalistiske, statistiske og analytiske, som vil vere nyttige for å støtte opp om dette. Ein *naturalistisk generalisering* er basert på personlege erfaringar og grunnar i «stille» kunnskap om korleis ting er og skapar ei form for forventning. Den kan uttrykkast i ord, og går då frå å vere «stille» til å bli konkret og eksplisitt kunnskap. *Statistisk generalisering* er i utgangspunktet formell og eksplisitt, og baserast på intervjupersonar tilfeldig vald frå ei befolkning. På bakgrunn av at intervjupersonane er tilfeldig vald kan ein gjennom statistiske slutningsmetoder og uttrykka gjennom ein sannsynskoeffisient, sikre tryggleiksnivået for generalisering. Ofte er intervjupersonane vald etter utvalde kriterie, difor vil det vere ikkje vere mogleg å overføre slike resultat på befolkninga som heilskap. *Analytisk generalisering* visar til ei vurdering i kva grad funna som veks ut av ein studie kan nyttast som rettleiing for kva som «kan» skje i ein liknande situasjon. Grunna i ein analyse av likskapen og ulikskapen av to situasjonar vil ein kunne basere sine påstandar om generalisering gjennom ein assertorisk logikk. Assertorisk logikk visar til å spesifisere bevis argumenta eksplisitt, slik at forskaren tilet lesaren å sjølv vurdere kor haldbar generaliseringa eigentleg er (s. 290–291). Dette er viktig i høve til funnas tillit.

I denne oppgåva vil resultatata frå forskingsintervjua drøftast opp mot eit relevant teoretisk grunnlag som også intervjuguiden har vakse ut frå. Formålet er å skape eit augneblinksbilete av korleis ting er «no», for så å drøfte dette opp mot kva som tidlegare er stadfesta. Det er på ingen måte eit mål å måle «norm» mot «røynd», men snarare belyse desse unike og forskjellige erfaringane som eksisterer, føreståande tematikken i masteroppgåva.

3.4.2 Ethiske utfordringar

Dei etiske utfordringane i høve til forskingsprosjektet treng ikkje utelukkande å vere knyt til intervjusituasjonen. Dei er integrert i samlege av fasane til det undersøkjande aspektet ved prosjektet, til dømes tydinga og viktigheita av informert samtykke, fortrulegheit, forskjellige konsekvensar samt rolla som forskar. Kvale og Brinkmann (2015) fortel at det på makronivå finnast ein form for etikk som spelar seg ut i dei breie samfunnsmessige verknadane av intervjuprodusert kunnskap. Dette kjem eg tilbake til i slutten av delkapittelet.

Intervjuundersøking er ei moralsk undersøking; det er knyt spørsmål av moralsk art både til undersøkingas midlar og mål. Samspelet som gjeng føre seg i intervjuet påverkar den som

vert intervjuja samt kunnskapen som vert produsert. I kvalitativ forskning kan det oppstå ei spenning mellom ynskja for kunnskapsproduksjon og dei etiske aspekta. Der forskaren ynskjer at intervjusituasjonen skal kunne grave så djupt som mogleg i det aktuelle temaet intervjupersonen har kunnskap om, risikerer ein å kunne krenke vedkomande (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 96). Som intervjuar lyt ein utvise respekt for intervjupersonen, spesielt i høve til å få tak i empirisk materiale som ikkje skrapar overflata av fenomenet i forskinga.

I tillegg finnast det ein dimensjon av etiske problemstillingar i høve til forholdet mellom teorien og datamaterialet. Thagaard (2018) fortel at «De teoretiske perspektivene vi utvikler, er et resultat både av vår faglige forankring og hvordan vi tolker dataene. Vårt perspektiv vil derfor være forskjellig fra deltakernes forståelse av sin situasjon» (s. 196). Dei teoretiske perspektiva som vert utvikla gjennom forskingsprosessen kjem som eit resultat av eins faglege forankring og korleis ein har tolka sine forskingsdata. Difor vert perspektivet farga og ulikt ut frå den enkelte forskingsperson sitt perspektiv og eigen situasjonsforståing.

Etikken, og spesielt utfordringane som kjem med dette, er knytt til forskingspersonane si oppleving av forskaren si forståing. Om forskingspersonane sine opplevingar og erfaringar vert kopla og sett inn i ein annan samanheng enn den dei er kjend med kan forskaren sine tolkingar opplevast provoserande (Thagaard, 2018, s. 196). Varsam tolking vil hjelpe.

Kvale og Brinkmann (2015) hevdar at å inneha eit etisk ansvar inneber at ein stadfestar eit tydeleg skilje mellom kva som er forskaren sitt perspektiv og kva som er deltakarane si oppleving av situasjonen (s. 184–185). Det finnast ingen enkel løysing på at forskaren sine tolkingar kan vere problematisk og framand for forskingspersonen, men eit greitt prinsipp å følgje er at forskingspersonane ikkje skal ta skade av å vere med i prosjektet.

Ved å nyansere den teoretiske forståinga kan ein gi uttrykk for at ein har forståing for korleis forskingspersonen vurderer eigen situasjon, samt er det viktig å gi forskingspersonane ei føling av å ha blitt forstått (Thagaard, 2018, s. 198). Her vert det teoretiske grunnlaget viktig.

3.4.3 Forskarrolla

Som belyst i førre delkapittel vil ein i forskarrolla kunne stå i situasjonar der maktforholda gjerne ikkje er avklart, samtale med menneske om sårbare tema ein ofte ikkje pratar så mykje om, og sist men ikkje minst så sit ein inne med ein form for definisjonsmakt der andre sine utsegn, erfaringar og historier vert gitt forskaren for å tolke og definere eit innhald eller ein

bestemt tematikk. I desse møta krevjast det frå forskaren si side ein form for audmjukskap, forståing og respekt som ikkje berre er sjølvsgt, men særleg viktig i ein forskingssituasjon der hovudmålet er å grave djupt for å finne ei forståing eller eit svar.

Kvale og Brinkmann (2015) skriv at «Forskerens rolle som person, forskerens integritet, er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutninger som treffes i kvalitativ forskning. Moralsk ansvarlig forskingsatferd er noe mer enn abstrakt etisk kunnskap og kognitive valg» (s. 108). Deltakarane i forskingsprosjektet vil forholde seg til forskaren ut frå den oppfatninga dei har om kva forskaren representerar for nettopp dei. Kjenneteikn som alder og kjønn kan vere viktig for korleis forskingspersonane oppfattar forskaren, og ofte kan det vere enklare å verte akseptert av same kjønn som seg sjølv.

3.4.4 Reliabilitet

Kvale og Brinkmann (2015) skriv om reliabilitet at det «har med forskningsresultatene konsistens og troverdighet å gjøre ... Reliabilitet behandles ofte i sammenheng med spørsmål om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere» (s. 276). Eit døme vil vere om forskingspersonen ville endra sine svar under eit intervju saman med ein annan forskar. I tillegg vert spørsmålet om reliabilitet knyt til om ei kritisk vurdering av prosjektet skapar eit inntrykk av at forskinga har vorte utført på ein påliteleg og tillitsfull måte. Omgrepet er innarbeidd i kvantitativ forskning, og visar til at ein skal kunne få dei same resultatata om ein annan forskar nyttar dei same metodane. Thagaard (2018) fortel at denne forma for «repliserbarheit» ikkje er eit kriterium innan det moderne synet på kvalitativ forskning, då ein gjennom paradigmeskifte var naud å revurdere kva reliabilitet inneber, og vil i dag tenkje meir i retning av konstruktivistiske og interaksjonistiske baner (s. 184–188).

Reliabilitet kan styrkjast ved at fleire forskarar deltek i prosjektet, enten gjennom samarbeid eller dialog og at avgjerande slutningar i forskingsprosessen vert teke saman. Thagaard (2018) fortel at argumentasjonen for reliabilitet inneber at ein reflekterer over konteksten for utvikling av data og korleis relasjonen til deltakarane ute i felten har for tydinga av utviklinga av data (s. 188). I høve til denne oppgåva var det teke ei avgjersle i høve til val av informantar. Då problemstillinga lyd **I lys av kompetanseløftets målsetjing om ein inkluderande barnehagepraksis: Korleis byggjer barnehagane kompetansen dei treng i sitt spesialpedagogiske arbeid?** var det aktuelt å hente informantar som arbeidar på systemnivå, nettopp fordi kompetanseløftet er ei såpass ny ordning at det gjerne ikkje har fått

tid til å «dryppe» ned i einingane. Dette er eit bevisst val i høve til oppgåvas reliabilitet, då det kanskje hadde vore vanskeleg å finne mønster ein kunne stole på (Stokken et al., 2022, s. 215). Då sikrar ein at informantane treff senter av «målskiva» til det aktuelle temaet.

4 ANALYSE

Ein vurderer analyse og tolking av data som ein kontinuerleg prosess som gjeng føre seg gjennom heile forskingsprosjektet. Når ein fyrst har gjort seg kjend med materialet og fått ei god oversikt over innhaldet kan ein byrje å danna seg eit inntrykk av kva fenomen innsamla data kan gje ei forståing av (Thagaard, 2018, s. 151). Kvalitativ analyse inneber å redusere datamengda på ein måte som skapar oversyn over materialet, slik at det vert mogleg å finne mønster i det (Stokken et al., 2022, s. 210). Gjennom å vere systematisk og kreativ vil prosessen kunne munne ut i meir generalisert kunnskap enn kva som føreligg empirien (Tjora, 2018, s. 7). Videre i delkapittelet presenterast metoden som vart nytta i analyseprosessen, samt ei forklaring på kvifor dette vart nytta til denne oppgåva. Neste delkapittel vil vere «hands on» på korleis metoden vart nytta i arbeid med datasettet som vaks utav intervju. Analyse som omgrep vert helst nytta i prosessen frå data til konklusjon, og startar allereie når ein skal samle inn data. I denne oppgåva var kunnskapsgrunnlaget utarbeida i forkant av intervju, noko som var nyttig når ein skulle stille oppfølgingsspørsmål når det var mogleg. Thagaard (2018) fortel at prosessane som finn stad mellom spørsmåla i intervju vert og ein slags form for analyse, då i sjølve intervjusituasjonen der det passar å gjere det.

I oppgåva søker eg kunnskap om korleis barnehagane byggjer kompetansen dei treng i sitt spesialpedagogiske arbeid, i lys av kompetanseløftets målsetjing om ein inkluderande barnehagepraksis. I arbeidet med analysen av intervju vart det digitale analyseverktøyet MAXQDA (2021) nytta for å utarbeide eit system med kodar for å kunne samanlikne og knyte saman informantane sine utsegn. I det induktive arbeidet med analysen vart desse vidare destillert til samlegruppene: 1) systemarbeid, 2) felles visjon samt 3) laget rundt barnet.

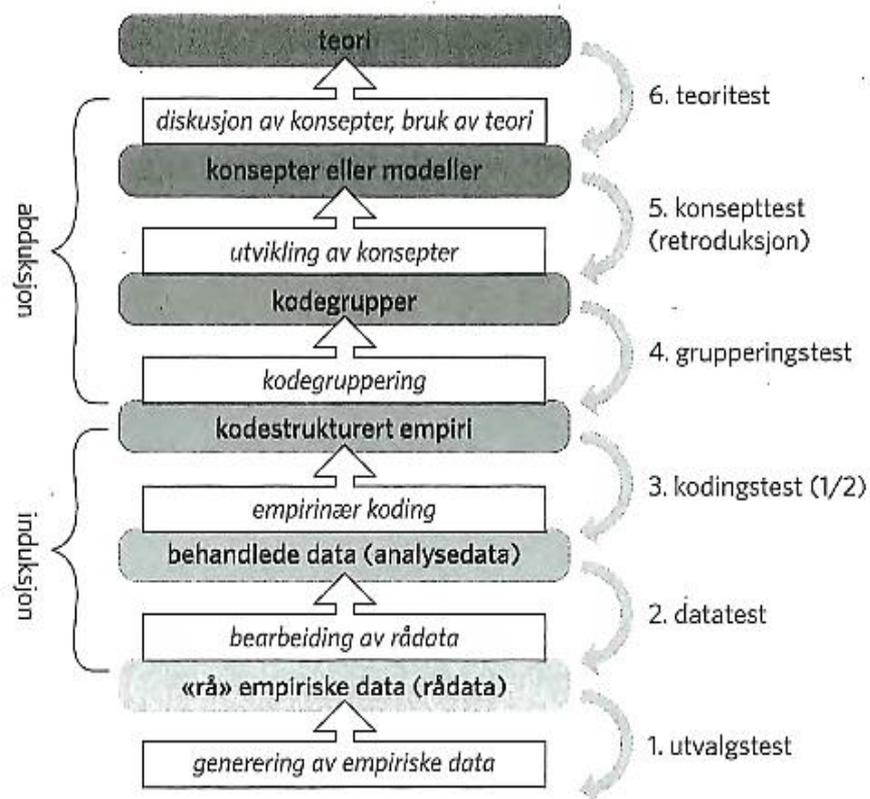
For at analysen skal vere mest mogleg transparent vil sitat frå intervju vere inkludert i teksten. Dette kapittelet vil vere empirinært, der dei analytiske funna vil stå sentralt i den påfølgjande drøftinga. For å gjere det lettare for lesaren å samanlikne og tolke informantane sine utsegn vil eg avslutte kvart delkapittel ved å peike på det som stikk seg ut som sentralt i dei ulike kodegruppene.

4.1 Stegvis-deduktiv induksjon

Aksel Tjoras (2021) stegvis-deduktiv induktive metode viser til å arbeide i fleire etappar frå rådata og fram til konsept/teoriar. Prosessen som stig oppover er å rekne som *induktiv* i og med at ein jobbar frå data mot teori. Koplingane som er nedgåande reknast som *deduktiv* fordi

ein sjekkar frå ein teoretisk til ein meir empirisk ståstad (s. 16). Modellen nyttast for å bidra til å systematisere og kvalitetssikre forskinga ved at ein gjer delprosessane meir transparent. Modellen er ikkje lineær, sjølv om den kan sjå slik ut, og dei nedgåande deduktive prosessane som er med på å sikre kvaliteten. SDI-metoden har konseptuell generalisering som mål, der analysen skal skap ein generalisert forståing av det avgrensa fenomenet som vert studert.

For å skape relevans over datasetta som vert analysert, vert tidlegare forskning og teoriar som støttar opp under ein større gyldigheit nytta, gjennom ein abduktiv måte å tenkje på (Tjora, 2018, s. 19). Det fyrste steget i analysen, med særleg vekt på metodens induktive funksjon, er å kode. Det finnast mange forskjellige måtar å kode på, men i SDI-modellen vert berre eitt av nivå nytta, der kodestrategien er induktiv.



Figur 5: Stegvis-deduktiv induksjon, Tjora (2018, s.17)

4.2 Koding

Målet med koding i STI-metoden kan delast i tre område; å trekkje essensen ut av det empiriske materialet, å redusere sjølve volumet av materialet samt å skape rom for å lage idear grunnlag av kva som kjem fram i det empiriske materialet. Gjennom induktiv empirinær koding vert det mogleg å minske påverknaden forskjellige forventingar og teoriar forskaren kan tenkast å bringe inn i analysen (Tjora, 2018, s. 36). Ein minskar altså grums i analysa.

Grunnen til at ein nyttar eit kodesystem er for å ligge tett på forskingspersonane sine utsegn og ivareta det som er spesifikk i materialet. Slike utsegn kan fungere som «knaggar» for forskaren, slik at koplinga mellom kode og empirisk materiale vert ivareteke. Byrjinga på eit slikt arbeid startar med eit analysedokument; transkripsjon frå intervju, feltnotat eller andre dokument, for så å opprette kodar i form av eit ord, ein frase eller ein setning. I denne delen av kodeprosessen arbeidar ein induktivt, og på denne måten arbeidar ein seg gjennom datamaterialet og skapar ei liste med kodar som vert induktivt skapa med utgangspunkt i analysedata. Når ein har koda ferdig eit dokument går ein vidare til neste og gjentar prosessen, men no nyttar ein kodane som vaks ut frå det førre dokumentet. Antal og omfang av kodegruppene er avhengig av størringa på datamaterialet og kor detaljert ein skapar dei (Tjora, 2018, s. 38). Dette vil vere avhengig av kva prosessar ein nyttar i analyseringa.

4.3 Kodegruppering

Når ein sit igjen med eit antal kodar vil neste trinn vere å gruppere desse ut frå tematikken dei representerer. Dette, for å skapa struktur vidare i analysen. I dette arbeidet skil ein også ut kodar som visar seg å vere irrelevant, men ein treng ikkje kvitte seg med dei heilt endå.

Har ein koda absolutt all tekst frå datamaterialet vil ein sjå seg nød til å utelate somme av dei for å kunne stake ut kursen i undersøkinga (Tjora, 2018, s. 50). I praksis handlar kodegruppering om å trekkje saman kodar som høyrer saman for deretter å skapa ein «samlekode». Dette arbeidet held fram under analysearbeidet der ein plasserer fleire kodar som høyrer saman inn under desse (Stokken et al., 2022, s. 163). Desse samlekodane vert gjenstand for drøftinga av det empiriske materialet, difor er det viktig å vere systematisk.

4.4 Tekstkondensering

«Å kondensere tyder å gjere tettare. Når vassdamp kondenserer, vert den så konsentrert at den vert vatn» (Stokken et al., 2022, s. 165). Det same gjeld datamaterialet, og i analyseprosessen vert det mogleg å sjå materialet kondensere frå intervju til konsept. I denne oppgåva vert det digitale analyseverktøyet MAXQDA (2021) nytta i analyseprosessen. Neste delkapittel tek føre seg den stegvise prosessen frå transkripsjon til utarbeida «samlekodar» og konsept som skapar grunnlaget for funn- og drøftingskapittelet i denne oppgåva.

4.5 Analyseprosessen

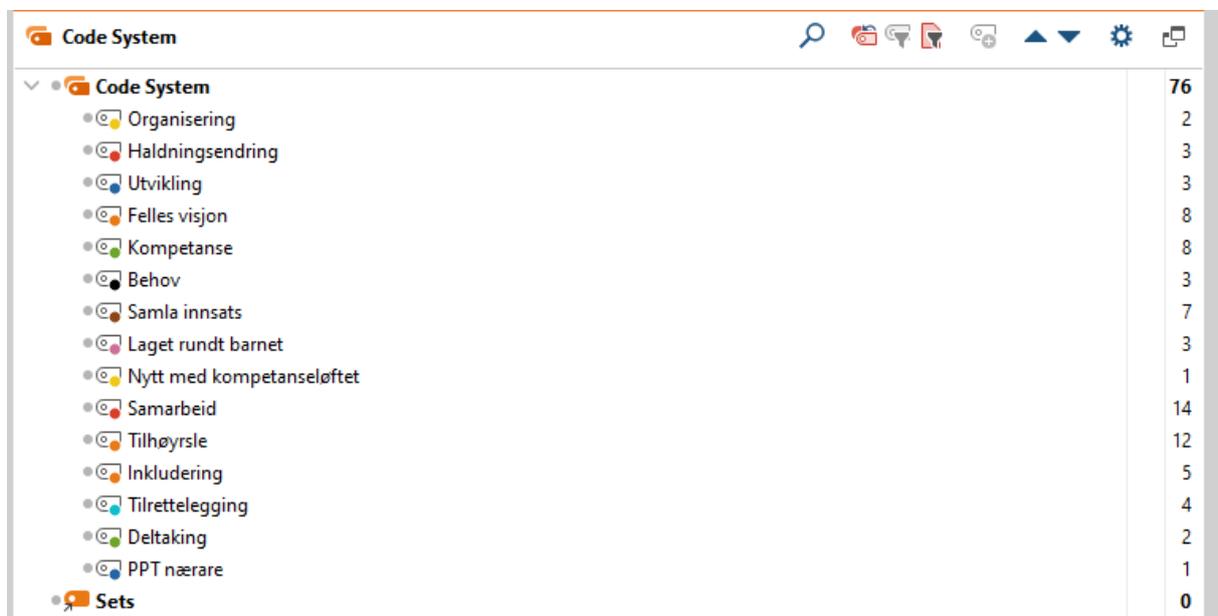
Intervjua resulterte i 4 lydfile som vart mellombels lagra i nettskjema som vert drifta ved Universitetet i Oslo (nettskjema@usit.uio.no). Desse vert så lasta inn i MAXQDA (2021) slik at det vart mogleg å transkribere lydfile. MAXQDA har funksjonar som gjer det mogleg å senke hastigheita på avspelinga av lydfile. Då vert det mogleg å huke tak i viktige detaljar og nyansar i forskingspersonane sine utsegn. Til døme har eg i figur 6 nytta eit utdrag frå transkripsjonen etter intervju med ein av informantane.



Figur 6: Transkripsjon i MAXQDA

Når lydfila var transkribert til eit tekstdokument var det mogleg å gå inn og å finne desse «knaggane» som vidare vert skapa om til kodar. Kodane som vaks fram frå det fyrste intervjuet vart nytta vidare i prosessen, og kunne brukast på utsegn i dei andre intervju. Denne delen av analyseprosessen opnar for å vere kreativ, og ein er ikkje låst til stort anna enn tematikken som kjem ut av intervju. Det vert opp til ein sjølv å tolke inntrykka som spring ut frå fenomena ein har forska på, men det skal nemnast at det teoretiske grunnlaget ein har opparbeida i kunnskapsgrunnlaget vert liggande som ein rettesnor, eller snarare som eit kompass gjennom resten av prosessen med å analysere det empiriske datamaterialet.

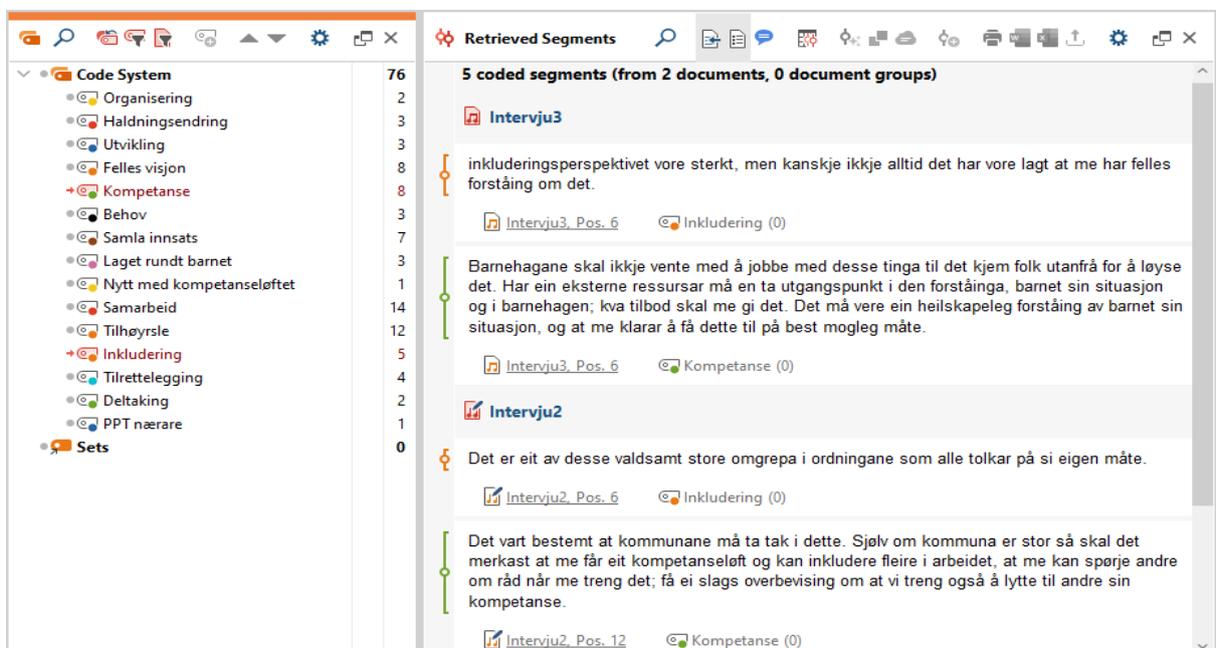
I denne oppgåva var kunnskapsgrunnlaget utarbeida før intervju tok til, og det har vore med å forma tolkinga av tematikken og korleis forskingspersonane sine utsegn vert skapt om og organisert i kodar og kodegrupper i analysearbeidet. Figuren er henta frå MAXQDA sitt kodesystem, og omfattar alle fire forskingsintervju. Tala i høgre marg i figur 7 visar antal koda segment frå det empiriske datamaterialet.



Figur 7: Kodane som vaks ut av transkripsjonen av intervju

I alt vaks det fram 15 kodar frå datamaterialet. Somme vert funnen att i samlege av dei transkriberte intervju, medan nokre var i overvekt frå berre eitt intervju. I arbeidet med analysen vart somme av kodane slått saman. Til slutt vart materialet kondensert til 3 samlekodar som alle inneheld 3 kodegrupper. Sjølv om det i praksis handlar om å finne mønster i intervju er det ikkje alle mønster som er bra. Ein lyt svare på problemstillinga, samt vere open for å finne svar på meir enn ein opphaveleg tenkte då forskingsprosjektet tok til. I prosessen med å skape samlekodane kan ein gå kreativt til verks i analyseprosessen. Når ein ser eit mønster i dei transkriberte intervju lagar ein kodar på utsegn med innhald som er interessant. Desse kodane nyttar ein vidare i dei transkriberte dokumenta, og ender så opp med eit sett kodar. Når ein har fleire sett med kodar vil ein med hjelp av mønster identifisert i analyseprosessen kunne lage «samlekodar» som inneheld fleire kodekategoriar.

Dette er nyttig i oppgåva si funn-del der ein skal presentere det empiriske materialet i oppgåva. Samlekodane gjer det enklare for lesaren å forstå kva informantane har fortalt om eit tema, samt det forenkler prosessen når forskaren skal drøfte det empiriske datamaterialet opp mot det teoretiske grunnlaget. MAXQDA (2021) forenkler prosessen ytterlegare ved å arrangere kodene i ein tabell, som ein vidare kan putte inn i samlekodar. Programvara skapar oversikt over kodane, samt ein har dei transkriberte dokumenta tilgjengeleg eitt klikk unna.



Figur 8: Visar kodane anvendt på dei transkriberte intervju, her vist kompetanse og inkludering

5 PRESENTASJON AV FUNN

Dei 4 informantane bidrog med eit rikt datamateriale. Informantane presenterast kort som 1) barnehagefagleg rådgjevar på kommunenivå, 2) kompetanseutviklar regionalt og desentralisert i kursregion, 3) barnehagefagleg rådgjevar i ein annan kommune og 4) styrar i ein barnehage i ein annan kommune.

Analysearbeidet resulterte i hovudfunna gruppert som 3 samlegrupper beståande av 9 kodegrupper. Desse samlegruppene er 1) Det vanskelege systemarbeidet, 2) Felles visjon og 3) Laget rundt barnet. Tabellen under viser kva kodegrupper dei forskjellige samlegruppene:

Samlegrupper	Underkategori	Underkategori	Underkategori
1) Det vanskelege systemarbeidet	Systemarbeid	Samarbeid	Nytt med kompetanseløftet
2) Felles visjon	Felles visjon	Haldningsendring	Kompetanse
3) Laget rundt barnet	Samla innsats	Tilhøyrsløst	Deltaking

I dette kapittelet vert dei transkriberte intervju presentert i form av dei tre samlekodane.

5.1 Det vanskelege systemarbeidet

5.1.1 Systemarbeid

I høve til omgrepet *systemteori* kan det setjast i samanheng med Bronfenbrenners økologiske modell der individ og miljø påverkar einannan gjensidig (Fasting & Sundar, 2018, s. 39). I dette perspektivet står relasjonelle modellar sentralt og for å kunne førebygge uheldige situasjonar og høve lyt vaksenrolla vere klar (Roland, 2018). For at den inkluderande barnehagen skal kunne realiserast lyt enkelte verdival ligge til grunn, til dømes slik styrar i

barnehagen er ansvarleg for at myndigheitene sine krav og forventingar vert innfridd. I høve til pedagogisk rettleiing skal ein kunne leie og legge til rette for læring i personalbasen, og styrars pedagogiske leiing vil ha direkte innverknad på borna sitt læringsutbyte (Skjæveland et al., 2017, s. 242). Samlege av informantane gav uttrykk for at barnehagen skal jobba for at borna får dei moglegheitene dei fortener, og at ein ofte er avhengig av eksterne aktørar for å få til dette:

«Eg følar det har med ressursperspektivet å gjere, særleg no i mi rolle som barnehagefagleg rådgjevar i kommunen. Når me nyttar eksterne ressursar for å få til inkludering følar eg at me feilar litt.» - Informant 3

Informant 3 var oppteken av at barna skal få den hjelpa og tilrettelegginga det har krav på, men peikar samstundes på at tilrettelegginga av barnehagetilbodet ikkje skal vere avhengig av ein ekstern ressurs; men snarare korleis ein løyser dei daglege problema i barnehagen på lokalt plan. Informant 2 som arbeidar på regionalt nivå legg fram eit overordna perspektiv i høve til korleis ein arbeider på systemnivå:

*«Frå min regionale ståstad i høve til arbeid med skular og barnehagar vil det handle om at alle har ei felles forståing, at alle følar at me har ei felles forankring og at det gjeld oss alle. Det er kollektivt, og målet vert ein slags visjon for arbeidet»
- Informant 2*

Denne felles forståinga informant 2 visar til kan knytast til det me kan kalla ein reflektert og fagleg forankra praksis i ein lærande organisasjon, som kan sørgje for etisk medvit rundt både unødig press på føresette, faren for å stigmatisere enkeltborn samt ein aksept for fagleg utvikling (Åmot, 2019). Informant 1 peiker på utfordringar i høve til ressursbruk og seier at:

«Har ein born som har behov for ressurs følgjer ofte med vidare inn i skulen, gjerne for eit par månadar. Men eg har eit inntrykk av at det er personalmessige vassette skot mellom skulen og barnehagane, både dei kommunale og dei private. Kompetansen høyrer ofte til i kommunen, men på feil stad» - Informant 1

I høve til barnehagen vil styrar ha ein viktig funksjon i høve til å gjere haldningar og standardar for handling synleg, samt legge til rette for læring og utvikling som fører til fornying og endring, stimulerer til motivasjon, kommunikasjon og tillit (Gotvassli, 2019, s. 32–33). Informant 4 som er styrar i barnehagen fortel at:

«Om eit born kjem inn med sakkunnig vurdering og ekstra ressurs vert det ofte samansett ... Når ein legg personalkabalen for det enkelte opplegget lyt ein legge føringar slik at dette vert ivareteke. Ute på avdelingane tilpassar dei, medan ressursane går inn for å støtte» - Informant 4

5.1.2 Samarbeid

I arbeidet med born som har behov vil ein samarbeide med ulike instansar. Nordahl-rapporten (2018) framheva at born og elevar med enkeltvedtak om spesialpedagogisk tiltak ofte opplev å møte vaksne utan relevant kompetanse. Rapporten foreslo store endringar i utdanningssystemet for å oppnå at kompetansen kjem nærare borna og elevane. Målet med kompetanseløftet er at alle born og unge skal oppleve eit godt tilpassa og inkluderande læringstilbod i barnehagen og skulen (Utdanningsdirektoratet, 2021). Tverrfagleg og tverretatleg samarbeid går igjen i informantane sine utsegn som ein faktor for å få til dette. Informant 1 fortel i høve til samarbeid med PP-tenesta at:

«No er PPT meir synlege ute i barnehagane i høve til tilrettelegginga av det spesialpedagogiske arbeidet, ut frå dei rammene barnehagen har. PPT har no meir kjennskap til ungene, ofte før dei vert tilvist. Dette, kombinert med kunnskapen om kva tiltak som allereie er gjort i høve til barnet og kva tilrettelegging som allereie er på plass skapar ein betre samarbeidsprosess» - Informant 1

Informant 2 som arbeidar på regionalt nivå har arbeidd med rekomp og dekomp parallelt med kompetanseløftet og har evna å halde ein raud tråd mellom dei tre, slik at dei ikkje vert tre separate opplegg. Ho fortel om samarbeid på tvers av etatane at:

«Tverrfagleg samarbeid og inkludering heng tett saman; me pratar ofte fint om laget rundt barnet og at det handlar om å invitere einannan «inn». Tradisjonen som ligg i grunn, ofte sterkare inn mot skulen, er at PPT kjem innom på besøk. Dette er litt mindre vanleg ut mot barnehagane, og ein lurar ofte på kvifor PPT eller til dømes barnevernet kjem innom» - Informant 2

Informant 2 sitt utsegn kan nok fleire som arbeidar i barnehage kjenne seg igjen i. Når instansar som oftast vert kopla inn i høve til ein sak med alvorleg preg skulle kome umeld på høflegheitsvisitt i barnehagen, då ville nok somme ha lurt på kva som skjer. Ho utdjupar med:

«Det å invitere einannan inn og vere genuint interessert i kva kompetanse dei bringar med seg er nettopp ein av delane i laget rundt barnet me lyt tenkje nytt om, også i høve til å møte ulike behov. Om me ikkje klarar dette vil eg tru at kompetanseløftet eller delar av intensjonen bak dette vil feile» - Informant 2

Informant 3 er barnehagefagleg rådgjevar i kommunen med størst folketettleik av informantane, og ho fortel at:

«Somme funn visar at me ofte ikkje er gode nok på flyten og det å ta med seg kunnskapen frå den eine delen av laget rundt barnet til den andre. Det handlar mykje om samarbeid; system for samarbeid og det å klare å vere både tidleg nok inne og til rett tid, at me samarbeider i staden for å flytte born og familiar rundt i systemet» - Informant 3

Det kan verke som at flyten av informasjon og erfaringsdeling mellom dei ulike einingane til tider kan vere vanskeleg å få til. I ein hektisk kvardag i barnehagen vil dei tilsette ha lite tid til å nå ut til dei ulike instansane for å slå av ein prat, drøfte ei sak eller få innspel til sin pedagogiske praksis. Både informant 2 og 3 viser til at samarbeidet på ein måte kan «stoppe» opp, og ein kjem ikkje inn tidleg nok der det er behov. Informant 4 fortel om ordningane i sin kommune:

«I kommunen finnast det tverrfaglege ordningar der ein har høve til å sjå på enkeltbarnet og byggje best rundt behova som eksisterer. I ordninga har me tilgang til helsesektoren, lege, skulen, dei andre barnehagane, PPT og koordinerande eining samt oppvekstsjefen. Dette er eit nyttig fora for å finne ut korleis me best mogleg jobbar med å legge til rette i enkeltsakar» - Informant 4

Gjennom informantane sine utsegn veks det fram ei forståing av at det ikkje alltid er like lett å skulle drive samarbeid med eit større apparat. Informant 4 fortel om eit nyttig fora der dei forskjellige tenestene er tilgjengelege som ressursar om ein treng drøfte noko. Mogleg er det eit slikt tverrfagleg fora som trengs når det erfarast som «vasstette» skot mellom einingane.

5.1.3 Nytt med kompetanseløftet

Kompetanseløftet er ei relativt ny ordning som skal byggjast opp over 5 år, og har vakse fram som eit resultat av blant anna Stortingsmelding 6, Tett på – tidleg innsats og inkluderande

felleskap i barnehage, skule og SFO (Meld St. 6 (2019-2020), 2019). Målet med kompetanseløftet er at den spesialpedagogiske hjelpa skal vere tett på dei som treng det.

«Kompetanseløftet er såpass nytt at eg ikkje har eit grunnlag for å no seie at det har skjedd endring ute i praksisfeltet. Men det er definitivt ei endring i korleis me diskuterer og drøfter saker, både blant styrarar og anna nøkkelpersonell, om korleis me «håpar» at det skal bli» - Informant 1

Informant 1 sitt utsegn er spanande fordi det framhevar at ein er byrja å «prate» på ein annan måte etter at kompetanseløftet var innført. Rammeplanen (2017) fortel at «Barnehagen er ein lærande organisasjon der heile personalet skal reflektere rundt faglege og etiske problemstillingar, oppdatere seg og vere tydelege rollemodellar» (s. 15).

Mogleg er denne nye måten å prate på eit teikn på auka forståing av eigen profesjon, samt eit fornya blikk på inkludering og spesialundervisning. I neste delkapittel skal eg presentere kva informantane meiner om å ha ein felles visjon; ein av kodane som vaks ut frå det samla datamaterialet. 5.2 Informantane sitt syn på ein felles visjon

5.2 Informantane sitt syn på å ha ein felles visjon

5.2.1 Felles visjon

I kunnskapsgrunnlaget kjem det fram at somme av haldningane ein finn ute i einingane og institusjonane står i vegen for eit inkluderande læringsfellesskap. Ein felles visjon lyt etablerast der inkludering er eit grunnleggjande premiss. For å få til dette er det foreslått å løfte ideologien om inkludering over på individnivå, på ein slik måte at fellesskapen har stor nok plass til mangfaldet (Harkestad Olsen, 2020, s. 21). Informant 2 fortel at:

«Frå min regionale ståstad i arbeid med skular og barnehagar så eksisterer det ein tenkemåte om at alle lyt ha ei felles forståing. Alle må oppleve ei føling av felles forankring; at det gjeld oss alle, det er kollektivt og i kva retning me er på veg. Målet er ein visjon for arbeidet, og denne lyt alle dele» - Informant 2

Varierende motivasjon og motstand kan skapa rørsle i den kollektive kunnskapen. Difor er det særleg viktig at profesjonsutøvarane er opptekne av visjonar og profesjonsrolla. Då står ein på

eit større fundament for å skape tryggleik i aktivitetar, i fellesskapen og barnehagen sin plass i samfunnet. Informant 3 fortel at:

«Ein visjon kan bidra til at me ute i barnehagen, også på systemnivå, kan ha retning og ei felles forståing om syn på born, plattformar, verdiar og pedagogisk grunnsyn. Kjem det endringar i lovverket kring korleis me skal jobbe mot dette lyt oss finne ut kva tyding det har for nettopp oss, slik at me får det til. Lik måla i kompetanseløftet; me lyt jobbe med «kva dette tydar for oss» og korleis me skal setje det til livs i praksis. Ein lyt finne ei retning som er felles for arbeid i barnehagen og på systemnivå»

- Informant 3

Informant 3 fortel om ein visjon som krevjar mykje frå einingane og profesjonsutøvarane.

Informant 2 fortel om store statlege satsingar og fortel at:

«I desse store statlege ordningane har korkje utdanningsdirektoratet eller statsforvaltaren tenkt at arbeidet som må til for å få til nye ordningar og struktur, nye samarbeidsprosessar, ei kollektiv satsing, ny forståing som skal spreiest ned i systemet og ut i barnehagane og klasseromma, faktisk er utruleg mykje hardt arbeid. Det må skapast ei forståing om kor krevjande dette blir» - Informant 2

Informant 3 knyt det tematikken opp mot det praktiske arbeidet ute i einingane og fortel at:

«Me må ha den felles forståinga, for dette er noko som skjer kvar dag, heile tida i vår inkluderande praksis. Det skal ikkje vere slik at all tilrettelegging må vere avhengig av ein vaksenressurs. Det handlar meir om korleis me løyser dei praktiske oppgåvene i løpet av barnehagekvardagen. Dette med syn på born heng veldig saman med dette, kva er eigentleg den felles etablerte pedagogiske plattformar? Det er veldig viktig i høve til inkludering at dette må ligge i «grunnmuren», denne felles forståinga av at ein skal ha like moglegheiter, samstundes som ein har eit likeverdig tilbod og har moglegheita til å vise sine styrkjer, kunne vise meistring ut frå eigne føresetnadar og kjenne at ein er del av ein større fellesskap» - Informant 3

5.2.2 Haldningsendring

Ei skifting mellom individ og kollektiv gjeng ikkje berre føre seg i kvardagsverda. Den vil heller ikkje koplast fri frå systema kring barnehagen. Det handlar om å lære og verte profesjonell gjennom å grunnkje handlingane sine, samt å gjere eigen praksis transparent for

andre. Det vert peika på at den tradisjonelle organiseringa ute i barnehagane, samt for lite kunnskap har bidratt til at gamle handlingsmønstre og rutinar endå står fast (Birkeland et al., 2022, s. 145). Informant 3 fortel at:

«Våre haldningar påverkar oss, og det er nettopp i høve til dette me må prate om barnehagen sitt ansvar og det å jobbe etter normgivande og lovgjevande dokument som rammeplanen og barnehagelova. Når ein får inn eksterne tilbod, til dømes spesialpedagogisk hjelp eller noko i høve til helse; då er det heilt nødvendig at me tar ein kikk på haldningane våre. Om ikkje vert det fort nokon andre sitt ansvar, gjerne eksterne aktørar. Det eg tykkjer er viktigast er sjølve forståinga me har. For meg handlar det om å realisere intensjonen ein finn i rammeplanen. Då er ein avhengig av ein haldningssjekk» - Informant 3

Informant 2 ser på haldningsendring i eit systemperspektiv og fortel at:

«Eg håpar kompetanse fordrar eit betre samarbeid og ein haldningsendring. Kommunane er førevist den pedagogiske analysemodellen der ein analyserer høve som kan fremme/hemme eit samarbeid. Er dette mogleg å endre? Eg trur at ein slik visualisering må skapast gjennom eit arbeid, nettopp for å skape ei haldningsendring. Men som med alt anna, det vert utruleg mykje hardt arbeid» - Informant 2

Informant 3 har arbeidd med tematikken i sin kommune og fortel at:

«Me har identifisert at det må ein verdisjekk til. I tillegg må me også skape ei felles forståing kring omgrepa me nyttar til kva me ilegg funksjonsnedsetjingar. Kva er eigentleg tilrettelegging og kva er tilrettelegging i følge paragraf 37 i barnehagelova? Me må finne ut kva som er etablerte syn og haldningar her og no. Eg er usikker på kva me skal kalla det; eit djupdykk eller to steg fram?» - Informant 3

5.2.3 Kompetanse

Med kompetanseløftet kjem eit krav til einingane om å kartleggje og melde vidare kva kompetanse dei har behov for, slik at det kan innvilgast støtte og utarbeidast tiltak. Informant 2 som arbeidar regionalt i den største kommunen i regionen fortel at:

«Hjå oss vart det bestemt at kommunen organiserer sjølv. Til tross for at kommunen er stor skal det merkast at det kjem eit kompetanseløft. Slik skal me inkludere fleire inn i

arbeidet, slik at me kan spørje andre om råd når me har behov for det. Då skapar ein ei overttyding av at ein også treng å lytte til andre sin kompetanse» - Informant 2

Informant 3 vinklar det inn mot det spesialpedagogiske feltet og fortel at:

«Barnehagane skal ikkje vente med å ta tak i desse tinga til det kjem folk utanfrå for å løyse det. Har ein eksterne ressursar lyt ein ta utgangspunkt i den forståinga ein har, barnet sin situasjon samt rammene barnehagen jobbar innanfor. Det lyt vere ein heilskapleg forståing av barnet sin situasjon, slik at me får et til på best mogleg måte» - Informant 3

Informant 1 delar erfaringar frå eigen kommune i høve til å nytte kompetanse og fortel at:

«Eg tenkjer på korleis me skal nytte endå meir den kompetansen som allereie finnast i kommunen, på tvers av eigarstrukturar og skule/barnehage. Eit døme er om barnehagen får inn eit born som treng individuell tilrettelegging; barnehagen skal oppbygge kompetanse på dette, så la kompetansen følgje vidare inn i skulen for ei lita periode. Kan kompetansen konsentrerast på ein anna måte?» - Informant 1

Barnehagen lyt ha ei sjølvstende i høve til å analysere og vurdere eigne kompetansebehov, samstundes som dei veit å ta i bruk utdanningsinstitusjonane sine forskingsbaserte tilnærmingar for å kunne auke kvaliteten. Informant 2 fortel om kompetanse at:

«Det trengs ei vilje til å forstå andre sin kompetanse, korleis den kan nyttast og setjast inn i arbeidet med enkeltbarnet og enkelteleven. Eg trur at same kven du spør så vil du få ulike svar, mogleg mest hjå dei som sit i arbeidsgruppa til kompetanseløftet. Dei vil også meine at dette er eit behov. Det kan følast som kommunane har rigga seg på ein slik måte at «dette er ikkje ivareteke før me klarar å jobbe inn gode strukturar». Me treng gode møteplassar og gode rammer for eit godt og trygt samarbeid der ingen vert hengd ut som den som ikkje forstår» - Informant 2

Mogleg er nettopp slike møteplassar ein god arena for å anerkjenne og nytte seg av andre sin kompetanse. Informant 4 sit i styringsgruppa for regional kompetanseheving og fortel at:

«Eg er veldig tilhengar av at me i min barnehage no får inn kompetanse i høve til korleis me skal jobbe med tospråklegheit. Dette er noko me treng og noko eg har formidla til samarbeidspartnarane våre at er viktig. Eg ynskjer at gjennom neste utviklingsarbeid me gjer lokalt i barnehagen skal me ha endå meir

kompetanseutvikling i høve til tospråklegheit. Om me skal kunne møte tospråklege born på ein god måte er det essensielt at kommunikasjonen er god» - Informant 4

Informant 4 er oppteken av kva verktøy ein nyttar i arbeidet med tospråklege born og meiner dagens testapparat ikkje er eigna for tospråklege, då ein opplev at mange born får ein «urettferdig» score i test- og kartleggingshøve. Informanten fortel at:

«PPT fortel ofte at når dei kjem over i ungdomskulen og byrjar med fagspråk så «dett» dei ofte ut, til tross for at daglegspråket er godt nok. Kva kan me gjere på eit tidleg tidspunkt for å styrkje borna og gje dei meistringstru?» - Informant 4

Informant 2 foreslår å skape gode møteplassar med gode rammer for eit trygt og godt samarbeid der ingen vert hengd ut som «den som ikkje forstår».

«Det er ofte slik at born med store vanskar utfordrar personalet og laget rundt. Eg tenkjer det er heilt tydelege funn me lyt ta tak i, der me spring rundt og følar at det skjer veldig mange ting på ein gong. I høve til systema våre er det viktig at me er bevisst på korleis me pratar om kvalitet og sikrar at dei som skal ivareta borna får nok kunnskap, til dømes i høve til arbeidet som vert gjort av PP-tenesta» - Informant 3

Informant 3 fortel at det ofte følast som det skjer veldig mange ting på ein gong, og at det då vert ekstra viktig å vere bevisst på korleis ein tenkjer kvalitet og skal sikre at dei er saman med borna får nok kunnskap. Informant 1 og informant 2 var begge del av ei kartlegging av behov i høve til kompetanseløftet, og fortel at:

«I høve til kartlegginga visar det seg at kompetanse i høve til åtferdsvanskar og omsorgssvikt scora høgt. Desse behova var dei som vart meld høgast, parallelt med kunnskap om autisme, kommunikasjon og fleirspråklegheit» - Informant 1

«Rapporten viste ein del behov etter analysa av kartlegginga. Me vert sitjande på tre rapportar: ein todelt i høve til nettopp dette med kompetans Kapital og kompetansebehov, samt ei i høve til tverrfagleg samarbeid. I tillegg var det ein eigen som omhandla inkludering» - Informant 2

Rapportane etter kartlegginga visar tydelege behov for kompetanse på enkelte område. At det vert synleggjort i høve til kompetanseløftet vil mogleg vere med å skape større fokus på tematikken. Informant 3 fortel at:

«Det som visar seg er ei stadfesting av det me i barnehagesektoren har kjent på over lang tid i høve til auking av kompetanse. Rammeplanen har sett meir fokus på mykje av det, til dømes livsmeistring og psykisk helse. Å setje eit konkret fokus på det og så få det kartlagt stadfesta kva utfordringar som eksisterte; det gjaldt over heile styringskjeda» - Informant 3

Informantane gjev uttrykk for nytt tankegods i høve til å ha ei felles forståing. Denne felles retninga i høve til korleis ein arbeidar med ute i barnehagane og skulane vil vere viktig i høve til å sikre at rett kompetanse finnast der det er behov for det.

5.3 Informantane sine meiningar om laget rundt barnet

5.3.1 Samla innsats

Informant 1 fortel om kompetanseløftets hensikt at:

«Kompetanseløftet handlar om «laget rundt barnet», ikkje berre barnehagen og skulen, men også PPT, helsestasjon og barnevernet» - Informant 1

Informant 1 tenkjer heilskapleg om kompetanseløftet, der alle instansar som bidreg inn i arbeidet mot enkeltindividet skal ha nytte av tiltaket. Informanten fortel om den samla innsatsen at:

«Ein står endå litt fragmentert der det eigentleg burde vore ein samla innsats. Dette er viktig å få implementert i leiinga, så vidare ned i organisasjonane kring kva ein ynskjer med kompetanseløftet. Tid er essensielt, og den er det knapt av. Økonomi er også eit moment som spelar inn» - Informant 1

Informant 3 har eit analytisk blikk på den samla innsatsen og fortel at:

«Me har identifisert kva som må til: over fleire år med tidleg innsats der spesialpedagogisk hjelp og tilrettelegging har vore innom endring og kompetanseheving, lyt oss no ta ein sjekk på kvar det stoppar opp, og kva me skal gjere for å få det endå betre til» - Informant 3

Informant 2 har erfaring med desentralisert og regional kompetanseheving, og tenkjer om laget rundt barnet som ei kollektiv satsing der rammene og vilje til å bidra står sterkt.

Informanten fortel at:

«Det er mykje etikk involvert når ein pratar om laget rundt barnet, då det handlar om solide rammer, vilje til å stille opp samt vilje til å bidra inn. Det er ein del forarbeid før ein kan byrje å prate om at «alle» er inkludert, for det er ikkje berre snakk om ein fin setning; det involverer mykje hardt arbeid. Eg opplev at ein kan arbeide mykje med desentraliserte og regionale ordningar for kompetanseheving, men utan den felles forankringa og forståinga vert det vanskeleg å jobbe med det som ei kollektiv satsing. Å kjenne på tilhøyrse er ein del nettopp dette; å føle på eigarskap av ideen/visjonen. Om ikkje så melder ein seg ut av «laget rundt barnet» - Informant 2

Informant 1 fortel om Statped sitt nye mandat at:

«Om ein kan problematisere litt så er det slik at Statped no har eit nytt mandat, og kommunane tek over mykje meir av ansvaret enn tidlegare. Dette krevjar at det finnst meir kompetanse i kommunen, slik at laget rundt barnet vert styrkja» - Informant 1

5.3.2 Tilhøyrse

Informant 1 fortel i høve til tilhøyrse at:

«Det å høyre til inneber at barnet kjenner på tryggleik og er i ein fellesskap der det mottek omsorg og kjenner på meistringfølelse. Uansett kva utgangspunkt barnet har skal det vere til stades i ein fellesskap som fordrar meistring og tryggleik. Å meistre er å ha eit utbytte, og ved å nytte potensialet ein innehar ved å leggje til rette, ja så kan dette realiserast. Omgrepet tilhøyrse kan knytast til ein fellesskap der ein får ta i bruk potensialet, og mottek støtte til dette» - Informant 1

Informant 2 fortel om det å høyre til i ein fellesskap at:

«Desse kjempestore omgrepa; oss lyt analysere dei. Dei kjem ikkje rekande på ei fjøl. Det finnst ulike tankar om det, samt mykje spanande forskning. Det å kjenne på tilhøyrse gir på ein måte ein energi og ein kraft, samt ein slags identitet til ordninga. Denne tryggleiken vert ei slags «livssøyle», og det er desse søylene me gir borna våre som dei skal byggje livet sitt vidare på. Å ha familie og slektsband, det vert ein form

for tilhøyrslø, men å føle seg akseptert er nok ein av dei sterkaste. Å kjenne på tilhøyrslø skapar tryggleik og ein slags energi i livet» - Informant 2

Informant 2 vinklar omgrepet til sitt regionale arbeid og fortel:

«Frå min regionale ståstad så er det å oppleve tilhøyrslø ein del av det å vere inkludert, også på vaksennivået; særleg om ein skal jobbe fram kollektive kompetansehevingstiltak innan barnehagen og skulen. Inkludering inneber ei forforståing, ei forankring for å kunne vere ein aktiv deltakar og å kunne føle seg som ein aktiv deltakar» - Informant 2

Informant 3 fortel om sin definisjon av omgrepet:

«Det har ulike dimensjonar. I barnehagesamanheng er det ikkje nok å berre vere til stades fysisk; ikkje om ein ser det i samanhengen med å vere inkludert i ein fellesskap. Det er slik at i barnehagesektoren i Noreg skal me ha ein barnehage som rommar alle. Men me har ofte ikkje bygningsmassen, kompetansen eller moglegheita til å skape ei føling av tilhøyrslø, sjølv om dei er fysisk til stades i barnehagen.

Informant 3 vinkler det vidare inn mot barnehagepraksis og fortel at:

«Det fysiske rommet kan vere med å påverke barna sin tilhøyrslø, eller moglegheit til det, fordi det ofte vert for krevjande. Ut frå behova deira kan det ofte vere for krevjande å delta i fellesskapen. Tilhøyrslø handlar nok meir om å berre vere fysisk til stades. Ein lyt ha tilgang til å vere ein del av fellesskapen, dele felles erfaringar med andre born, oppleve eit samhøyr samt kunne kjenne på felles glede og relasjonar samt ei kjensle av å kunne delta. Det er ikkje nok med berre deltaking; det lyt også ligge ein kvalitet knytt til det» - Informant 3

Informant 4 knyt omgrepet opp mot gjeldande praksis i deira barnehage i arbeidet med tospråklege born. Informanten fortel:

«Til dømes finnast det mange tospråklege born i vår barnehage. Klart at dette med inkludering er noko me jobbar mot slik at kommunikasjonen er på eit nivå kvar ein kan gjere seg forstått. Eg tenkjer at inkludering er viktig innanfor det spesialpedagogiske feltet, men ein må også jobbe for at alle vert inkludert i ein fellesskap» - Informant 4

Informanten utdjupar vidare om omgrepet:

«Me må jobbe hardt for å få til inkludering. Men tilhøyrsløse er ei kjensle av at «her høyrer eg til». Det involverer meir følingar i høve til situasjonen. I staden for å verte inkludert for «inkluderinga si skuld», trur eg det er viktig i høve til born som mottek spesialpedagogisk hjelp at dei følar seg heime på avdelinga saman med dei andre barna. Dette kan vere avgjerande for læringa deira, nettopp at dei kjenner på tilhøyrsløse. Klart det handlar om ein form for eigarskap; det vert som ein liten familie. Enten er ein inne, eller så er ein til stades» - Informant 4

5.3.3 Deltaking

Informant 1 fortel om deltaking at:

«Det er eit stadig fokus på inkludering i barnegruppa, der mest mogleg av den spesialpedagogiske hjelpa skal givast i same rom som resten av barnegruppa. Ofte handlar tiltaka om øving, og då kan det hende at born vert tekne ut av gruppa. Me prøvar å unngå dette, då det overordna målet er at det skal gå føre seg i fellesskap. Enkelte born har også eit behov for å bli tekne ut av gruppa, til dømes om det finnast utfordringar i høve til sanseintrykk. Dette vert også ein form for tilrettelegging, der ein møter dei individuelle føresetnadane» - Informant 1

Informant 4 fortel at:

«Me ynskjer at barna skal vere saman i ei gruppe, men ofte lyt ein legge til rette i høve til gruppedynamikken; nettopp for at opplegget skal fungere for barnet det gjeld. Dette blir ein balansegang. I vår barnehage er me flinke til å nytte visuelle hjelpemiddel og konkretar, særleg inne på småbarnsavdelinga. Det å nytte bilete generelt er fint for å kunne vise. Dette kjem i tillegg til andre hjelpemiddel. Me har arbeidd aktivt for å flette kompetanseløftet inni det regionale tiltaket for kompetanseauking. Flettar me det i saman klarar me å sjå samanheng og slepp å tenke på to separate løp; det hadde berre blitt rot. Ved å gjere dette klarar me å integrere kompetanseløftet i dei områda me allereie jobbar med» - Informant 4

Informantane ytrar ein felles ide om at kompetanseløftet er spissa inn mot laget rundt barnet. Fleire einingar har allereie analysert kva område som har behov for auka kompetanse, og somme nemnar at det er på tide å ta ein haldningssjekk. Informantane presiserer viktigheita av

at alle dreg i same retning; at det eksisterer ein felles forankring og forståing når noko nytt skal implementerast. Det kjem også fram ei felles forståing av kva det inneber å «høyre til ein stad», og å kjenne på tilhøyrslle. Omgrepet har mange dimensjonar, men spelar ei viktig rolle når ein pratar om korleis ein skal inkludere alle. Det er ikkje nok at barnet er fysisk til stades; det lyt også vere innanfor i fellesskapen ein finn i barnehagen.

6 DRØFTING

Kvale og Brinkmann (2015) fortel at meiningstolking har dei siste tiåra spelt ein heilt sentral rolle i kvalitative kretsar av human- og samfunnsvitskapen. Det er tolkinga av meiningar som løfter opp menneskeleg liv frå ein biologisk, animalistisk tilstand til ein slags sjølvbevisstheit. Røva av kvar ein meining og tolking, vert menneskelivet rein biologi (s. 245). I neste kapittel og den avsluttande delen av oppgåva vil funna frå intervjustudien drøftast i lys av dei teoretiske rammene som vart presentert i kunnskapsgrunnlaget. Fyrst drøftast kva som fram som funn, synet på systemarbeid, deretter ein felles visjon og til slutt drøftast laget rundt barnet.

6.1 Drøfting av hovudfunn 1: Det vanskelege systemarbeidet

Systemteori knytast i denne oppgåva opp mot Bronfenbrenners (1996) økologiske modell der individ og miljø påverkar einannan gjensidig (Fasting & Sundar, 2018, s. 39). For at den inkluderande barnehagen skal realiserast lyt somme verdival ligge til grunn, til dømes slik styrar i barnehagen er ansvarleg for at krav og forventingar frå myndigheitene si side vert innfridd. Leiing har ein direkte påverknad på borna sitt læringsutbytte (Skjæveland et al., 2017, s. 242). Leiing har også noko å seie når barnehagen skal nytte eksterne aktørar i høve til å realisere ein inkluderande barnehagepraksis ute i einingane. Ein lyt tenke ressursorientert.

Gjennom intervju kjem det fram at somme av informantane er samde om at ekstra ressursbruk i barnehagen ofte kan verte samansette utfordringar i høve til organisering. Åmot (2019) peikar på at dei utfordringane ein møter på i høve til tilrettelegging for born som har behov, ikkje må leggest på barna sine skuldrar; spesielt for å unngå å stigmatisere enkeltborn. Stortingsmelding 16 peiker på behovet for å styrkje samarbeidet mellom tilsette, føresette og andre aktørar ein finn i laget rundt barnet. Behova for eit heilskapleg og samordna tenestetilbod vil skapa mindre press på dei føresette i høve til å koordinere samarbeidet, samt ein vil styrkje det samla oppvekst- og læringsmiljøet (Meld St. 16 (2006-2007, 2006, s. 82–83). Individfokuset kan vere med å hindre heilskapleg tenking i høve til det samla miljøet. Mogleg inneber dette at tenestene sitt fokus og vilkår må tilpassast dei samla behova ein møter ute i einingane. Ein av informantane fortel at det kan opplevast som «vasstette» skot mellom barnehagen og skulen. Desse institusjonane finn ein på ekso- og makronivået i Bronfenbrenners økologiske modell. Om det er slik at einingane opererer innanfor dei vilkåra

dei sjølv har for å gi hjelp, definert ut frå kva behov individa har; då kan det verte utfordrande å tenkje heilskapleg i høve til å utøve ein inkluderande barnehagepraksis. Ein annan informant peikar på at ein felles forståing må til, slik at alle har ein felles forankring i arbeidet sitt.

Mogleg må dette inn i det tverrfaglege samarbeidet, slik at ein ikkje møter «vasstette» skot.

Informantane på mesonivået i den økologiske modellen peiker på at tverrfagleg samarbeid og inkludering er omgrep som er tett knyt saman. Nordahl-rapporten (2018) peiker på at ofte er det slik at born som mottek spesialpedagogisk hjelp ofte møter vaksne utan relevant kompetanse. Endringar i utdanningssystemet var foreslått for å sørge for at kompetansen kjem nærare individa som har behov for den. Kompetanseløftets mål er at alle born og unge skal oppleve eit godt tilpassa og inkluderande læringstilbod i barnehagen og skulen (Utdanningsdirektoratet, 2021). Ein av informantane fortel at no når PPT er nærare ute i einingane vert det ein betre samarbeidsprosess. Ein betre flyt i informasjon og større tettleik til ressurspersonane har betra laget rundt barnet. Dette stemmer med kva Nilsen (2019) skriv om at tidleg innsats er avhengig av god kommunikasjonsflyt, slik at informasjon mellom barnehagen og skulen kan bidra til å følgje opp dei barna og elevane som har behov for tilpassing og tilrettelegging (s. 628–629). Dette er viktig for at laget rundt barnet skal virke.

Ein annan informant belyser viktigheita av det tverrfaglege samarbeidet, der ein anerkjenner og veit å nytte seg av kompetansen i laget rundt barnet. Det kjem også fram at sidan det har vore ein større tradisjon for eksterne aktørar, til dømes PPT; å vere synlege ute i skulane og mindre synlege i barnehagane. Dette kan bidra til ein haldning der ein kjenner på usikkerheit om aktørane skulle dukke opp. Den same informanten belyser viktigheita av å kunne invitere einannan inn og vere genuint interessert i kva kompetanse den andre bringar med seg. Moen (2021) viser til tidleg innsats som eit utgangspunkt for vegen vidare i målet mot universell førebygging. Det vert peika på at den samla forståinga av tidleg innsats som vaks ut av stortingsmelding 6 og 16 kan fungere som eit retningsgivande prinsipp for dei ulike einingane. Informanten som er styrar i barnehage peikar på ei ordning der ein har tilgjenge til laget rundt barnet i form av eit tverrfagleg fora. Eit slikt fora vil vere nyttig når ein skal gi heilskapleg hjelp, uavhengig av å måtte handle i høve til utgangspunkt i egne oppgåver og ansvarsområde (Meld St. 6 (2019-2020), 2019, s. 82–83). At aktørane ein finn i meso- og eksonivået i Bronfenbrenners har rammer og moglegheit til å tenkje tidleg innsats i eit heilskapleg perspektiv, kan tenkjast å vere med å styrkje laget rundt barnet ytterlegare. Det byr på utfordringar å skulle organisere eit større hjelpeapparat, men fordelene vil vere at

ressursane vert meir tilgjengelege, takhøgda senkast og ein kan mogleg bryte ned dei «vasstette skota» ein tidvis opplev at eksisterer mellom einingane i dag.

I høve til kompetanseløftet (2021) fortel ein av informantane at det har vakse fram ein ny måte å prate på. Dette stemmer godt med rammeplanen (2017) sitt utsegn om at «Barnehagen er ein lærande organisasjon der heile personalet skal reflektere rundt faglege og etiske problemstillingar, oppdatere seg og vere tydelege rollemodellar» (s. 15). Mogleg kan denne nye måten å diskutere og drøfte sakar spele direkte inn på laget rundt barnet, der dei forskjellige aktørane har moglegheita til å dele erfaringar og syn, samt styrkje det heilskaplege tenestetilbodet. Kinge (2015) peiker på utfordringane med eit alt for individorientert syn på utfordringar, og fortel at ein heller lyt sjå på systemet og omgjevnadane kring barnet for å identifisere faktorar som kan vere grobott for vanskar og utfordringar (s. 40–41). Dette som eit motsvar til eit auka fokus på eigne oppgåver og ansvar.

«Spydspissen» kan nyttast som metafor for den samla innsatsen som finnast i meso-, ekso og makronivået kring barnet. Mesonivået visar til relasjonane som indirekte påverkar individet og samspelet mellom desse, og det er her me vil finne mykje av det daglege pedagogiske arbeidet i barnehagen. I høve til systemteori vil nettopp desse ulike fora og arenaer for tverrfagleg samarbeid og kompetanseutveksling eksistere på ekso- og makronivå. Eit lag bestående av støttepersonellet kring individet, barnehagen og skulen er samla sett det ein viser til når ein nyttar omgrepet laget rundt barnet. Det kan tenkast at kompetanseløftet kan bidra til å belyse behovet for ein ny type samarbeid rundt barnet, samt styrkje det eksisterande laget.

6.2 Drøfting av hovudfunn 2: Felles visjon

I kunnskapsgrunnlaget vert det peika på at somme av haldningane ein finn ute i einingane står i vegen for eit inkluderande læringsfellesskap. Ein felles visjon lyt etablerast der inkludering er eit grunnleggjande premiss. For å få til dette er det foreslått å løfte ideologien om inkludering over på individnivå, på ein slik måte at fellesskapen har stor nok plass til mangfaldet (Harkestad Olsen, 2020, s. 21). Samlege av informantane fortel at ein felles visjon om det inkluderande prinsippet vil skapa retning og ei felles forståing både i barnehagane og på systemnivå. Ein lyt skape eit grunnlag av «kva det betyr for oss», for så å setje det ut i pedagogisk praksis. Denne felles forankringa er eit kollektivt arbeid der alle dreg i same retning. Målet vert visjonen for arbeidet og det er viktig at alle delar denne. Dette stemmer godt med føresetnaden for å realisere ein inkluderande barnehagepraksis, der gode verdival

som fordrar til god leiing ligg til grunn (A. Arnesen et al., 2014; Skjæveland et al., 2017). Det er styrar i barnehagen som har ansvar for at styrings- og leiingstiltak som vert bestemt på makronivå vert tolka og operasjonalisert i barnehagane. Ein av informantane tek eit kritisk syn i høve til dei store kompetansehevande tiltaka som er bestemt på makronivå, og peiker på at mengda arbeid som krevjast for å skape nye strukturar, nye samarbeidsprosessar og nye forståingar som skal spreia nedover i systemet. Vilje til å endre seg og vilje til å akseptere ein ny forståing er avhengig av god leiing. Den felles opplevingsverda i einingane vil vere med å forme korleis eit slikt arbeid vil gå føre seg. Det inneber mykje sosial og fagleg støtte, og det lyt vere handgripeleg (Birkeland et al., 2022, s. 110). Informanten som arbeider som rådgjevar på kommunenivå fortel at all tilrettelegging ikkje er avhengig av ein ekstra vaksenressurs. Informanten peiker på organiseringa av den daglege drifta i barnehagane, og knyt den felles visjonen opp mot den gjeldande pedagogiske plattformen ein opererer ut frå.

Dette stemmer godt med kva Stamnesfet og Theie (2020) fortel om kollektivt kompetansearbeid, der ein i fyrste omgang lyt kjenne til den enkelte organisasjon sin praksis, slik at det skapast rom for organisasjonen å gjere egne analyser og finne egne løysingar. I dette arbeidet vert det mogleg å utforske egne dimensjonar i høve til verdiar, strukturar, strategiar og omgjevningar. Når ein byrjar å utforske desse dimensjonane kan ein skape betre vilkår for å danne ei felles forståing. Skal ein lukkast med ein inkluderande fellesskap i praksis er det viktig at organisasjonen som heilskap evnar å sjå deltakarane som likeverdige. Dette krevjar kunnskap og vilje til å organisere og leggje til rette for rutinar som famnar om samlege involverte i organisasjonen. Å ta ein kikk på kva haldningar, rutinar, verdiar og organisering som finnast i barnehagen vil vere nyttig i arbeidet med å byggje kompetansen ein treng i det spesialpedagogiske arbeidet. Om ein skal drive systematisk arbeid i barnehagen lyt den felles forståinga og felles visjonen vere klar, slik at deltakarane vert trygga og ikkje mister oversikta over kva ein held på med. Skal ein lukkast med å fremje ein felles visjon lyt også dei tilsette sine haldningar, verdiar og mål harmonere, vil ein vere på veg mot å lukkast med inkludering for alle (Fasting & Sundar, 2018). Når ein arbeider systematisk over tid lyt ein ha tru på visjonen og meininga med arbeidet ein har sett i gang (Stamnesfet & Theie, 2020, s. 63). Føresetnadane for dette er lærings- og tolkingsfellesskapar der refleksjonar og dialog skapar eit fundament for nye mønstre for handling og endra pedagogisk praksis.

Det er viktig at ei slik felles forståing ligg i grunnmuren i det pedagogiske arbeidet, elles vert det vanskeleg å gjere i praksis. I den felles visjonen er det viktig at inkludering vert eit grunnleggande premiss, der born og unge har lik tilgang til fellesskapen og vert møtt med

aksept og anerkjenning. Løftar ein ideologien om inkludering over på individnivået vil fellesskapen ha plass nok til mangfald (Harkestad Olsen, 2020, s. 21). Dette er ein viktig del av den kollektive ideologien om ein inkluderande barnehagepraksis, og er avhengig av gode verdivar som fordrar til god leiing. Det inneber mykje hardt arbeid samt ein vilje til endring.

Skiftinga mellom individ og kollektiv gjeng ikkje berre føre seg i kvardagsverda, og kan heller ikkje koplast heilt fri frå barnehagen sine system. Det handlar om å verte profesjonell gjennom å grunnkje handlingane sine, samt å gjere eigen praksis transparent for andre. Den tradisjonelle organiseringa ute i barnehagane samt kunnskapsmangel har bidratt til at gamle handlingsmønstre og rutinar forstått står fast (Birkeland et al., 2022, s. 145). Informanten som arbeidar på mesonivået i høve til regional kompetanseutvikling fortel haldningar påverkar mennesket i sitt arbeid, og for å realisere intensjonane ein finn i rammeplan for barnehagen vert ein avhengig av å ta ein haldningssjekk. Det stemmer godt med kva Gotvassli (2019) fortel om styrars rolle i å gjere haldningar og standardar for handling synlege, gjennom å legge til rette for læring og utvikling som stimulerer til fornying og endring (s. 32–33).

Informant 3 som arbeidar på kommunenivå fortel viktigheita av å kartlegge kva etablerte syn og haldningar som finnst ute i einingane her og no. Informanten presiserer viktigheita av dette i høve til å skape ei felles forankring og forståing i høve til korleis ein nyttar omgrep knytt til kva ein ilegg det å ha ei funksjonsnedsetjing. PPT sitt arbeid på systemnivå omhandlar ofte å observere dei tilsette i einingane sine haldningar og handlingar. Som rådgjevande instans kan dette vere med å fordre ein reflektert og fagleg forankra praksis ute i einingane, der nettopp dette med haldningar er eit kritisk punkt i høve til korleis ein får til ein inkluderande praksis (Åmot, 2019). Om haldningane står i vegen for ein inkluderande læringsfellesskap lyt den felles visjonen styrkjast ytterlegare, slik at dette kan realiserast.

Mitchell (2014) sin modell for inkludering inneber formelen; inkluderande undervisning = $V+P+5A's+S+R+L$. Bokstaven V i formelen tydar visjon, der alle i organisasjonen lyt ha vilje til å gå innfor filosofien om inkluderande opplæring (Mitchell, 2014, s. 303–304).

Informanten på regionalt nivå understrekar at erfaringsvis visar det seg at i regionale og desentraliserte kompetanseaukingstiltak er ein avhengig av ein felles forankring og forståing for å få til ei kollektiv satsing. Ein lyt kjenne på eigarskap til ideen/visjonen; om ikkje melder ein seg ut av laget rundt barnet. Med utgangspunkt i Mitchells modell for inkludering løyser ein utfordringa i V; visjon, ved å ha ein felles forankring og ei felles forståing.

Med kompetanseløftet kjem eit krav til einingane om å kartleggje og melde vidare kva kompetanse dei har behov for, slik at det kan innvilgast støtte og utarbeidast tiltak. Målet med

kompetanseløftet er at den spesialpedagogiske hjelpa skal vere tett på dei borna som har behov for det, og det overordna målet er at alle born og unge skal kunne oppleve eit godt tilpassa og inkluderande tilbod i barnehagen og skulen (Utdanningsdirektoratet, 2021). Informanten som arbeider på regionalt nivå med kompetanseheving fortel at ein av hensiktene i arbeidet med kompetanseløftet er å inkludere fleire inn i arbeidet, slik at ein kan nytte seg av andre sin kompetanse når det er behov for dette; ei slags overtyding av å lytte til kva andre også har å seie. Rammeplanen (2017) seier at «Barnehagen skal vere ei pedagogisk verksemd som skal planleggjast og vurderast ... For å oppnå dette skal barnehagen vere ein lærande organisasjon, og det pedagogiske arbeidet skal vere grunnlagt i barnehagelova og rammeplanen» (s. 37). At barnehagen skal vere ein lærande organisasjon harmonerer godt med informanten som arbeidar på kommunenivå som fortel at ein alltid lyt ta utgangspunkt i den forståinga ein sjølv har samt barnet sin situasjon og kva rammer barnehagen jobbar innanfor. Informanten som også arbeidar på kommunenivå peiker på moglegheitene ved å nytte seg av kompetansen som allereie eksisterer innanfor kommunen på tvers av eigarstrukturar innanfor skule og barnehage, nettopp for å byggje vidare på kompetansen og behalde den lokalt. For å få til dette krevjast det at leiinga i barnehagane har ein reflektert og kunnskapsbasert tilnærming til arbeidet, der både styrar og barnehagelærarar innehar fagleg og analytisk kompetanse til å gjennomføre ein systematisk vurdering av barnehagens praksis, samt kompetanse til å leie og drive kvalitetsutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 7). Dette bidreg til den heilskaplege tanken om å ha ein inkluderande barnehagepraksis.

Barnehagen lyt ha ein sjølvstende til å analysere og vurdere eigne kompetansebehov, samstundes som dei veit å ta i bruk utdanningsinstitusjonane sine forskingsbaserte tilnærmingar, nettopp for å auke kvaliteten. Informanten på regionalt nivå seier at fleire kommunar fortel at arbeidet inn mot individretta tilpassa tiltak ikkje er ivareteke før ein klarar å jobbe inn gode strukturar. Dette stemmer godt i lys av kva Bjørnbak (2020) fortel i høve til særskild tilrettelegging, der det individretta synet som tidlegare har vore vektlagt diagnostisering og behandling no vert vektlagt leik og læring i fellesskap og inkluderande praksisar med systemorienterte tilnærmingar som gagnar nettopp dei som mottek tilpassa og særskilde formar for tilrettelegging (s. 40). Dette fordi den kunnskapsbaserte tilnærminga til arbeidet er avhengig av eit «profesjonssamfunn» der ein reflektert og kunnskapsbasert tilnærming til arbeidet ligg til grunn, og pregar heile styringskjeda frå topp til botn.

Det finnast mindre forskning på kompetanseutvikling i barnehagen enn kva som finnast på skulefeltet. Det som finnast av forskning senterast ofte rundt barnehagelæraren si kompetanse

og kvalifikasjonar; i den forstand at ein meiner kompetanse som er tileigna gjennom grunnutdanning, og lite om kva kunnskapar og ferdigheiter som tileignast gjennom vidareutdanning (NOU 2022: 13, 2022, s. 74). Kompetanseløftet har vist seg å ha positiv påverknad sysselsettinga, der færre årsverk no vert gjennomført av ufaglærde, og i all hovudsak er det gruppene med høgast kompetanse som har hatt ei auke i stillingsbrøken. Informanten på kommunenivå fortel at det er viktig med ei vissheit kring korleis ein pratar om kvalitet, og korleis ein sikrar at dei som skal ivareta barna har nok, og rett kompetanse. I Noreg har ingen av lærarutdanningane noko obligatorisk opplæring i spesialpedagogikk, utover tre tema som ikkje omfattar retningslinjer for mengd og omfang. Regjeringas intensjon om å sikre inkluderande opplæring inneber ikkje føringar som er retta mot barnehage- og lærarutdanningane, noko som ville ha sikra at det finnast spesialpedagogisk kompetanse ute i barnehagane og skulane (Harkestad Olsen, 2020, s. 18–19). Mange tilsette i barnehagane og skulane manglar formell kompetanse i spesialpedagogikk, samstundes som mange har etablert realkompetanse tileigna gjennom eit langt yrkesliv. Informanten på kommunenivå fortel at i arbeidet med kompetanseløftet har det komme fram ei stadfesting i høve til manglande kompetanse på somme område i barnehagesektoren, og det er behov for eit auke.

Det er mange born som har behov for særskild tilrettelegging som ikkje får den hjelpa dei har krav på, til dømes ved å verte tekne ut i grupper utanfor fellesskapen. Dei kan også verte møtt med alt for låge forventingar, og får ofte rett hjelp når det er for seint. Samarbeid mellom spesialpedagog og pedagogisk leiar kan ofte vere lite, grunna i ressursbruk og dels grunna den tradisjonelle organiseringa i barnehagane (Bjørnbak, 2020, s. 41). Faglege diskusjonar i barnehagen fører ofte til at barnehagelæraren har «gruppa i ryggen» når ein grip tak i handlingsmønstre og gamle rutinar. Ei utfordring i høve til dette er varierende motivasjon og motstand i personalgruppa, noko som kan skape rørsle i den kollektive kunnskapen (Birkeland et al., 2022, s. 145). Samlege av informantane gjev uttrykk for viktigheita av å ha ei felles forståing, der lokal kompetanse nyttast og vidareutviklast som eit steg i retning av ein god inkluderande praksis. Kompetanseløftet kan tenkast som eit «mjukt» statleg styringsmiddel, der statlege planar og program bringer med seg finansiering og prioritering av tiltak. Dette er ikkje ubetydeleg, då mindre kommunar ofte ikkje har moglegheita til å drive kompetanseaukande tiltak i ein så stor skala som kompetanseløftet fordrar (NOU 2022: 13, 2022, s. 98). Informanten som jobbar som styrar i ein barnehage med fokus på fleispråklegheit etterspør kompetanse i høve til dette. Informanten ytrar bekymring for korleis for lite språktrening i barnehagen kan slå dårleg ut vidare i utdanningsløpet når

elevane byrjar å nytte fagspråk. Informanten som arbeidar på kommunenivå fortel at i deira kommune vert det etterspurt kompetanse i høve til born med autisme, kommunikasjon samt fleirspråklegheit. Desse døma er med på å synleggjere at barnehagelærarprofesjonen står i fleire «spenningar», og inneber ein ganske komplisert praksis. Evans (2019) peiker på korleis mykje av lærarane si læring er implisitt, og at det er ei fare for at mykje av læringssamarbeidet som gjeng føre seg på skulane og ute i barnehagane ikkje vert eksplisitt merka som ein kontekst for kompetanseutvikling. Slike diskusjonar vert sjeldan tekne med i høve til korleis profesjonsutøvarane kan utvikle seg profesjonelt.

Informanten på kommunenivå stillar spørsmål ved kor vidt kompetansen som finnast i kommunen kan sentrerast på eit vis. Gotvassli (2019) visar til enkeltkrets- og dobbeltkretslæring, der ein stillar kritiske spørsmål til organiseringa og innhaldet i pedagogikken. I enkeltkretslæring baserer ein seg på feilretting, utan å tenke på om noko som kan ligg bak kan vere årsak til utfordringane. I dobbeltkretslæring stillar ein seg open for endring av tidlegare bestemte målsetjingar, samt i høve til kva normer som er etablert i eininga. Deutero-læring er ein prosess der både enkeltkrets- og dobbeltkretslæring nyttast, og det skapast rom for refleksjon der ein gjerne finn eigne løysingar på utfordringane. I slike prosessar har styrar ei viktig rolle, der ein synleggjer haldningar og standardar for handling.

I lys av kompetanseløftets målsetjing om ein inkluderande barnehagepraksis vil ein form for heilskapleg tenking i høve til vurdering og fornying av gjeldande pedagogiske praksisar vere nyttig når ein skal setje i gong tiltak for kompetanseheving. Informanten på regionalt nivå presiserer viktigheita av å forstå og nytte seg av andre sin kompetanse inn mot arbeidet i høve til enkeltbarnet. Mogleg lyt ein ta ein kikk på nettopp korleis einingane driv sine lærande prosessar inn mot kompetanseløftet og områda som krev fornya kompetanse. Deutero-læring vil vere eit nyttig verktøy når styrarar ute i barnehagane skal organisere kompetanseaukande tiltak i si eining, samt i høve til den kollektive kompetanseaukinga ein ynskjer å sjå på tvers av fagfelt, einingar og organisasjonar. Gotvassli (2019) fortel at når ein driv utviklingsarbeid har styrar eit ansvar for å leggje til rette for læring og utvikling, samt stimulere til motivasjon, tillit og kommunikasjon (s. 32–33). Slik kan ein fornye og endre gjeldande praksis. I tillegg kan det vere nyttig å nytte seg av arbeidsgrupper sett saman av dei tilsette i organisasjonen, der gruppa representerer leiar- pedagog- og assistentgruppa på arbeidsplassen. Dette for å inkludere heile arbeidslinja, slik at alle får moglegheita til å delta i og påverke i prosjektet. Det vert også peika på som tenleg å involvere PP-tenesta i ei slik arbeidsgruppe. Ein slik organisering kan vere eit godt utgangspunkt når ein skal jobbe med endringsarbeid.

6.3 Drøfting av hovudfunn 3: Laget rundt barnet

Informanten som jobbar på kommunenivå fortel at kompetanseløftet handlar om laget rundt barnet; ikkje berre barnehagen og skulen, men også PPT, helsestasjon og barnevernet. Denne samla innsatsen, der fleire instansar bidreg inn i arbeidet med kollektiv og individ, skal også nytte godt av kompetanseløftet. Samstundes belyser informanten at det som eigentleg burde vore ein samla innsats, endå står litt fragmentert. Det vert vidare belyst at dette er viktig å fyrst få implementert i leiinga, for så å trekkje det lenger ned i organisasjonane. Dette er særleg viktig i høve til kompetanseløftet, då tid og økonomi er moment som spelar inn.

Dette stemmer godt med stortingsmelding 6 som trekk fram at somme born og familiar ofte har behov for å ha kontakt med fleire fagpersonar i ulike tenester over ulike sektorar for å skape eit heilskapleg og samordna teneste tilbod. Det vert belyst at dei ulike tenestene har kapasiteten og kunnskapen til å gi hjelp, men vilkåra for å hjelpe er ofte definert ut frå kva behov individet har, og samarbeid skjer nesten utelukkande når ein lyt ivareta oppgåver innan sitt eige ansvarsområde (Meld St. 6 (2019-2020), 2019, s. 82–83). Som nemnd tidlegare i drøftinga kan det igjen sjå ut som individfokuset til tider hindrar heilskapleg tenking i høve til borns oppvekst- og læringsmiljø. Informanten på kommunenivå i ein annan kommune fortel at dei har arbeidd med å identifisere kva innsats som må til, der ein tidlegare har vore innom endring og kompetanseheving. Informanten som jobbar på regionalt nivå tenkjer om kompetanseløftet som ein kollektiv satsing der rammene og viljen til å bidra står sterkt. Informanten fortel at i høve til ein inkluderande barnehagepraksis er det mykje forarbeid som skal til, og at i arbeid med desentraliserte og regionale ordningar for kompetanseheving har ein erfart at utan den felles forståinga og forankringa vert det vanskeleg å gjere det til ein kollektiv satsing. Informanten visar til ei kjensle av tilhøyrsløse, der ein kjenner på ein form for eigarskap av ideen og visjonen. Tidlegare i drøftingskapittelet løyste ein V; visjon i Mitchell (2014) sin formel for inkludering, ved at alle har felles forankring og forståing. Denne er nyttig i høve til arbeid som utførast på meso-, ekso- og makronivå, som så skal «dryppe» ned i einingane og omsetjast til pedagogisk praksis ute i barnehagane og skulane.

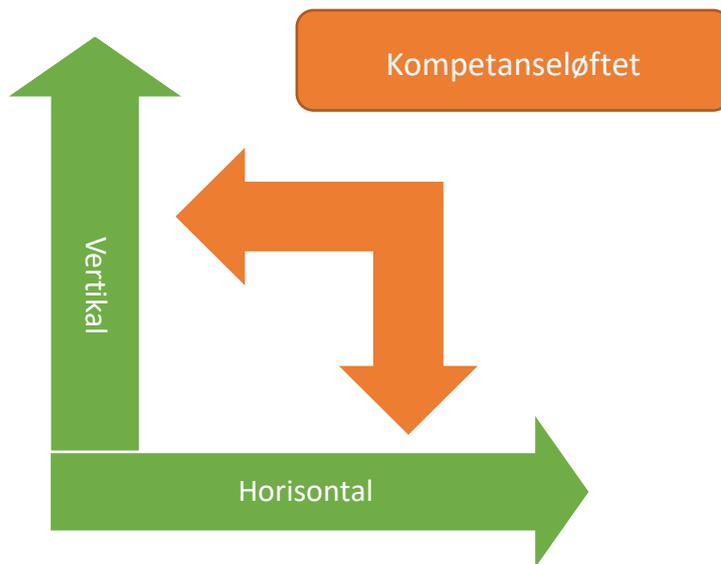
Informanten som arbeider regionalt fortel at det inneber mykje arbeid før «alle» er inkludert. Solli (2017) fortel at «Inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne avhenger av barnehagens muligheter og evne til å være inkluderende for alle barn» (s. 99). Det koker altså ned til barnehagen og dei tilsette si evne til å skape ein inkluderande fellesskap innanfor dei rammene barnehagen jobber etter. Med laget rundt barnet som bakteppe kan ein vri på

utsegna, slik at det tenkjast at det kokar ned til laget rundt barnet si evne til å skape ein inkluderande fellesskap, innanfor dei rammene laget rundt barnet jobber etter.

Informanten på kommunenivå fortel at kompetanseløftet ikkje berre handlar om barnehagen og skulen, men laget rundt barnet; til dømes PPT, helsestasjon og barnevernet. Då handlar det om fleire aktørar som skal ha ei felles forståing kring inkluderingsomgrepet og kva det inneber. Korsvold (2010) fortel at inkluderingsomgrepet sin bruk i ramme- og styringsdokument er tvitydig, og ikkje famnar om inkluderings- og ekskluderingsprosessar i stor nok grad, eller korleis aktørane i barnehagen og samfunnet rundt verker saman (Korsvold, 2010, s. 9–32). Inkludering som prosess er dialektisk, der relasjonar mellom linjeleiinga, personalet og dei føresette vert grunna i mennesket sin unike eigenart og likeverd (Birkeland et al., 2022, s. 45). Dette tankegodset fordrar ei forståing av inkluderingsomgrepet som visar til å kunne delta i og påverke fellesskapen i barnehagen, samstundes som ein har lov å vere ulik i fellesskap med dei andre. Mogleg er dette ein dimensjon av grunntanken om det å verte inkludert i ein fellesskap som ikkje har like stort fokus. Det må vere rom for ulikskap i fellesskapen, sjølv om ein skal tenkje heilskapleg kring å inkludere. Ei universell utforming av tilbodet kan tenkjast å famne om mange, men ikkje alle. Difor lyt ein ha rom for å vere annleis, sjølv om ein skal tenkje heilskapleg kring fellesskapen. Mogleg vert nettopp det å ha rom for annleisskap å tenkje heilskapleg.

Haug (2021) visar til den eindimensjonale og fleirdimensjonale forståing av inkluderingsomgrepet. Den eindimensjonale er binær; ein har eller har ikkje inkludering. Den fleirdimensjonale forståinga av inkluderingsomgrepet er meir kompleks, og rommar dei organisatoriske aspekta ved inkluderingsomgrepet (s. 53). Figur 1 i kunnskapsgrunnlaget syner den fleirdimensjonale forståinga av inkluderingsomgrepet med ein vertikal og ein horisontal pil. Den vertikale pila rommar kategoriane stat, kommune og individet med føresette. Den horisontale pila rommar kva meining og forståing ein ilegg inkluderingsomgrepet. Modellen er nyttig for å vise til korleis den overordna forståinga av inkluderingsomgrepet vert utarbeida til vedtak fatta på statleg nivå, som deretter vert oversett til pedagogisk praksis av leiarar og profesjonsutøvarar ute i einingane, styrt av lovgjeving, rammeverk og styringsdokument som til dømes rammeplanen og lov om barnehagar. Den horisontale dimensjonen av inkluderingsomgrepet med sine fire pedagogiske utfordringar vert også nyttig når ein skal tenkje heilskapleg kring omgrepet, særleg når tematikken skal aktualiserast og setjast om til pedagogisk praksis ute i einingane. Det kan tenkjast som ei «omsetjing» av dei kompliserte faktorane som høyrer med inkluderingsomgrepet.

Når informanten som jobbar på regionalt nivå peiker på at den felles forankringa og felles forståinga er viktig når ein jobbar med kollektive satsingar, vert det mogleg å kople dette arbeidet som ofte skjer på meso-, ekso- og makronivå til den fleirdimensjonale modellen ved å plassere kompetanseløftet som kompetanseaukande tiltak i midten mellom dei to dimensjonane. På denne måten tenkjer ein at kompetanseløftet «gjennomstyrar» både den vertikale dimensjonen; stat, ideologi, verdiar, politikk og organisering, samt den vertikale dimensjonen; den meiningsberande dimensjonen i forståinga av inkluderingsomgrepet.



Figur 9: Modellen syner kvar kompetanseløftet eksisterer i den fleirdimensjonale forståinga

Dette harmonerer med kva Festøy og Haug (2017) seier i høve til den fleirdimensjonale forståinga av inkluderingsomgrepet, at om inkludering skal prege den pedagogiske praksisen ute i barnehagane lyt heile forvaltingskeia vere prega av ideologien bak; heilt ned på individnivå i barnehagane og i skulen (s. 36). I høve til den horisontale dimensjonen finnast fire utfordringar som må løysast. Desse er: å sikre fellesskapen, sikre deltaking, sikre medverknad samt sikre utbyte. Fellesskapen kan tenkast som gruppa individet har tilhøyrle til, ein stad der den sosiale opplevinga byggjast opp om og vert ivareteke av medlemma. Haug (2021) peiker på at løysinga på denne utfordringa vil vere å setje det spesialpedagogiske i samanheng med det allmennpedagogiske, med eit mål om at dei to sameksisterer. Informanten på kommunenivå fortel i høve til forståinga av inkluderingsomgrepet at det har ulike dimensjonar, og at det ikkje er nok å berre vere til stades fysisk i barnehagen; då tenkjer ein ikkje heilskapleg kring fellesskapen. Dette kan knytast til den pedagogiske utfordringa i høve

til deltaking, der ein av føresetnadane for å løyse denne er at ein kan bidra inn til fellesskapen sitt beste, samstundes som ein har moglegheita til å hauste av godane fellesskapen har å by på. Fellesskapen har høgast verdi når individet har moglegheita til å delta aktivt og engasjert inn mot det fellesskapen har å by på (Festøy & Haug, 2017, s. 56). Informanten fortel også at det som ofte hindrar deltaking i fellesskapen er mangel på bygningsmasse, kompetanse og moglegheita til å skape ei føling av tilhøyrslø, til tross for at barna er til stades i barnehagen. Informanten fortel også at det fysiske rommet kan vere med å påverke i kva grad ein følar på tilhøyrslø i ein fellesskap. Ut frå individuelle behov kan utfordringar i høve til deltaking melde seg. Det er ikkje nok å berre delta, det lyt ligge ein kvalitet i botn tett knytt til det, også.

Informanten som arbeider på regionalt nivå fortel at desse kjempestore omgrepa som tilhøyrslø og inkludering lyt vere gjenstand for gransking. Informanten fortel at å kjenne på tilhøyrslø i ein fellesskap gir ein slags energi og kraft; ein form for identitet til ordninga. Denne tryggleiken vert ei form for «livssøyle» som vert ein del av barna sitt liv, på same måte som ein formar familie og slektsband. Å kjenne på tilhøyrslø skapar tryggleik og energi i livet. Denne krafta som ligg i det å kjenne på tilhøyrslø kan knytast mot den pedagogiske utfordringa i høve til å sikre medverknad, der alle skal føle at dei vert høyrd og tekne omsyn til. Dette gjeld både born og føresette, i den forstand at ein skal ha moglegheita til å påverke og seie meininga si, sjølv utan nokon garanti for at ein har påverknadskraft. Haug (2021) fortel at det ligg eit demokratisk grunnsyn i botn av systemet som sørgjer for at det alltid vert gjort ein heilskapleg vurdering der interessentane sine omsyn vert tekne med i rekninga (s. 55). I høve til Mitchell (2014) sin modell for inkludering kan bokstaven P; placement i formelen knytast til deltaking og medverknad. Er individet til stades i fellesskapen og har moglegheit til å påverke, samt kunne ta utbyte i form av godane fellesskapen har å by på, vil den tredje pedagogiske utfordringa samt P; placement i Mitchell sin formel for inkludering vere retningsgjevande for kvar ein er på veg i høve til ein inkluderande barnehagepraksis.

Informanten som arbeider som styrar i barnehage fortel at det inneber mykje hardt arbeid å få til inkludering. Det involverer mykje følingar i høve til situasjonen, og i staden for å verte inkludert for inkluderinga si skuld vert det viktig i høve til born som mottek spesialpedagogisk hjelp og tilrettelegging at dei følar seg heime i barnehagen saman med dei andre barna. Å kjenne på tilhøyrslø kan vere avgjerande for barnets læring. Det handlar om ein form for eigarskap, då fellesskapen kan tenkast om som ein liten familie. Ein er enten inne, eller så er ein ute. Den siste pedagogiske utfordringa; utbyte, kan knytast tett opp mot dette å høyre til i fellesskapen. Rammeplanen (2017) fortel at «Barnehagen skal gi rom for

barnas ulike føresetnader, perspektiv og erfaringar og bidra til at barna, i fellesskap med andre, utviklar eit positivt forhold til seg sjølve og tru på egne evner» (s. 8). Utbyte kan målast i form av kva grad dei erfaringane og evnene rammeplanen førespeglar barnehagen skal byggje opp hjå barnet utspelar seg og barnet kan nyte godt av. For at utbyte skal vere reelt lyt tilbodet varierast på ein slik måte at det ikkje vert fastslått at eitt tilbod passar alle (Haug, 2021, s. 56). I den vertikale dimensjonen av inkluderingsomgrepet kan utbyte tenkast som eit resultat avhengig av kvaliteten på det pedagogiske tilbodet. Dei tre pedagogiske utfordringane deltaking, medverknad og utbyte kan alle knytast til 5 A's i Mitchell (2014) sin formel for inkludering. Dei fem punkta; tilpassa innhald, tilpassa vurdering, tilpassa undervisning, anerkjenning og tilgang er alle moment som fell under tilrettelegging og tilpassa opplæring, som igjen kan knytast til dei tre pedagogiske utfordringane deltaking, medverknad og utbyte. Rammeplanen (2017) fortel at «Barnehagen skal sørge for at barn som får spesialpedagogisk hjelp, blir inkluderte i barnegruppa og i det allmennpedagogiske tilbodet» (s. 40). Gjennom å tenkje heilskapleg samt sjå det spesialpedagogiske i samanheng med det allmennpedagogiske nærar ein seg ei løysing på korleis ein innfrir det rammeplanen formidlar, samt ein er på god veg mot å sikre ein inkluderande barnehagepraksis.

Styrrar har eit stort ansvar i høve til å legge til rette for læring og utvikling, samt å stimulere til motivasjon, tillit og kommunikasjon, slik at ein kan fornye og endre tidlegare praksis, til det beste for barnet (Gotvassli, 2019, s. 32–33). Lærarane sin eigen læring er implisitt, difor vert ofte læringssamarbeidet som gjeng føre seg ute i barnehagane og skulane ikkje merka som ein kontekst for kompetanseutvikling (Evans, 2019). Det finnast godt forskingsbelegg for kva kompetanse i spesialpedagogikk har å seie for god tilrettelegging, difor er det ekstra viktig at denne kompetansen og desse ressursane finnast nært barnet (Harkestad Olsen, 2020, s. 18–19). Kompetanseløftet i spesialpedagogikk og inkluderande praksis har hatt ein positiv verknad på sysselsettinga, der færre årsverk no vert utført av ufaglærde (NOU 2022: 13, 2022, s. 74). Med dette som grunnlag fyller ein dei siste bokstavane i Mitchell (2014) sin modell for inkludering, S; support, R; resources og L; leadership, omsett til norsk som støtte, ressursar og leiing. Informanten som arbeider på regionalt nivå understrekar viktigheita av å inneha ei felles forståing og forankring for å kunne vere ein aktiv deltakar og medeigar av eit prosjekt.

Det kjem fram gjennom intervjuat informantane, som me finn på mesonivået i Bronfenbrenners (1996) økologiske modell; alle er samde om at kompetanseløftet er spissa inn mot laget rundt barnet. Det kjem fram at dei forskjellige einingane har analysert kva område som har behov for auka kompetanse, samt nemnar at det er på tide med ein haldningssjekk i

høve til kva me ilegg inkluderingsomgrepet, tilpassa opplæring og spesialpedagogisk hjelp. I barnehagen har styrar eit stort ansvar for å operasjonalisere styrings- og leiingstiltak utarbeida på myndigheitsnivå (Skjæveland et al., 2017, s. 240). Laget rundt barnet har gode vilkår for å gi hjelp. Men ein konsekvens av at vilkåra for å gi hjelp er definert ut frå behova det enkelte barn har, er at tenestene i stor grad samarbeider berre når det er naudsynleg å ivareta oppgåver innanfor eige ansvarsområde (Meld St. 6 (2019-2020), 2019, s. 82–83). Dette kan skape hinder for det samarbeidet som utgjer laget rundt barnet, og ein tenkjer den samla innsatsen som ein spydspiss. Informanten på kommunenivå fortel at denne innsatsen per no står litt fragmentert, og det er ynskjeleg å få hensikta og kva ein ynskjer med kompetanseløftet implementert på leiarnivå, så vidare ned i organisasjonen. Informanten belyser også at det er knapt med tid, og at økonomi også spelar ei stor rolle i høve til implementeringa av dei kompetanseaukande tiltaka. Dette kan tenkast å vere ei utfordring blant alle kommunane.

Kompetanseløftet i spesialpedagogikk og inkluderande praksis kan tenkast som eit «mjukt» styringsmiddel frå statleg hald, der det følgjer med finansiering og prioritering av tiltak. Mindre kommunar ville ikkje hatt moglegheita til å drive kompetanseaukande tiltak i så stor skala om det ikkje var for kompetanseløftet. Kortvarige kurs er mest utbreidd i kommunane, då desse er meir tilgjengelege, har lågare kostnad og involverer fleire tilsette på ein og same tid (NOU 2022: 13, 2022, s. 98). Informanten på regionalt nivå peiker på behova for gode møteplassar der det finnast gode rammer for eit trygt og godt samarbeid, der ingen vert hengd ut for å vere den som «ikkje forstår». I den nye infrastrukturen for kompetansehevande tiltak vert det foreslått å etablere nettopp slike fora for kartlegging og behovsmelding i form av lokale nettverk. Mogleg er fleire slike arenaer, der ein kan møtast på tvers av profesjon og fagfelt, eit nyttig middel for å styrkje laget rundt barnet ytterlegare. Mogleg lyt individfokuset flyttast over til ein meir kollektiv tenking, der ein tenkjer heilskapleg i høve til borns oppvekst- og læringsmiljø. Då lyt kanskje tenestene sitt fokus og vilkår for å gi hjelp endrast på i høve til å møte behova ein finn ute i dei ulike barnehagane og skulane.

Somme av informantane ytrar eit ynskje om å etablere nettopp slike fora, der laget rundt barnet kan møtast for drøfting, råd og samarbeid. Informanten som er styrar i barnehage fortel om eit slikt fora i si kommune, der ein har tilgang til heile hjelpeapparatet på ein og same plass. I strategien for ny infrastruktur for kompetanseheving vert det foreslått å etablere slike fora. Desse lyt vere tilgjengelege for aktørane, samt inneha ein struktur som skapar tilgjenge når ein har behov for å drøfte i laget rundt barnet. Dette kan vere nyttig om ein møter på utfordringar av ein komplisert art. Det er fint å drøfte med kollegaer, men å kunne ha direkte

kontakt med støtteapparatet kunne ha bidratt til mykje. Eit døme vil vere tilvisingar til PPT. Om barnehagen har moglegheit til å drøfte ei sak i eit større fora med dei rette aktørane kan det tenkjast at ein kan få råd og hjelp til å løyse somme av sakane lokalt, utan å tilvise til PPT. Det er ofte naudsynleg å skrive henvising til PPT, då somme barn har konkrete behov som krev ei sakkunnig vurdering for å gå vidare. Men i eit anna perspektiv kan dette tenkjast å vere nyttig i somme andre sakar, der tilrettelegging og arbeid med inkludering kan gjerast lokalt i organisasjonen og involvere samle av aktørane kring barnet. I tillegg kan det vere med å skape større kunnskap kring tilrettelegging og spesialpedagogisk arbeid i organisasjonen, samt involvere samlege av aktørane i ein kollektiv vissheit kring tematikken, der alle kan vere med å bidra og ingen vert heng ut som «den som ikkje forstår». Denne forma for heilskapleg tenking i organisasjonen kan vere med å styrkje det samla tilbodet i barnehagen, samt korleis ein jobbar i høve til tidleg innsats.

7 AVSLUTTING

7.1 Oppsummering

Forskningsprosjektet si problemstilling er: **I lys av kompetanseløftets målsetjing om ein inkluderande barnehagepraksis: Korleis byggjer barnehagane kompetansen dei treng i sitt spesialpedagogiske arbeid?**

I høve til det vanskelege systemarbeidet var informantane samde om at ekstra ressursbruk ute i barnehagane ofte kan føre til samansette utfordringar knyt til organisering. Ein av informantane fortel at det ofte følast som «vasstette skot» mellom dei ulike einingane, og når instansane berre arbeider innanføre dei vilkåra og rammene som er sett for dei kan det verte vanskeleg å tenkje heilskapleg i høve til ein inkluderande barnehagepraksis. Ein annan informant peiker på at ein felles forståing og felles forankring er viktig når ein skal jobbe målretta inn mot inkludering, særleg i eit tverrfagleg samarbeid. Dette stemmer godt med budskapet i stortingsmelding 16, der det kjem fram at behova for eit heilskapleg og samordna tenestetilbod vil skapa mindre press på dei føresette i høve til å koordinere samarbeidet, samt ein vil styrkje det samla oppvekst- og læringsmiljøet (Meld St. 16 (2006-2007, 2006, s. 82–83). Informantane som alle opererer på mesonivået i Bronfenbrenners økologiske modell (1996) peiker på at tverrfagleg samarbeid og inkludering som omgrep er tett samanvevd. Nordahl-rapporten (2018) framheva at mange born som mottek spesialpedagogisk hjelp ofte møter vaksne utan relevant kompetanse. Ei målsetjing for kompetanseløftet er nemleg at born og unge skal oppleve eit godt tilpassa og inkluderande læringstilbod i barnehagen og skulen (Kunnskapsdepartementet, 2022). Med dette kjem eit krav om at samarbeidsprosessane lyt vere sterkare, med betre kommunikasjonsflyt mellom dei ulike einingane.

Dette kan bidra til at ein i endå større grad kan betre følgje opp born og elevar som har behov for tilpassing og tilrettelegging (Nilsen, 2019, s. 628–629). Ein av informantane utdjupar viktigheita av det å anerkjenne og nytte seg av den ulike kompetansen ein finn i laget rundt barnet. Dette er viktig, då det tidlegare har vore ein større tradisjon for aktørar som PPT å vere meir synlege i skulane enn dei er i barnehagane. Dette har bidratt til ei haldning der slike besøk kan leie til usikkerheit om aktørane skulle dukke opp i barnehagen. Å kunne invitere einannan inn og vere genuint interessert i kva kompetanse ein førar med seg vil vere eit viktig moment i den samla innsatsen som utgjer laget rundt barnet. Moen (2021) visar til tidleg

innsats som eit utgangspunkt for vegen vidare i målet mot universell førebygging. Det vert her peika på at den samla forståinga av tidleg innsats som vaks ut av stortingsmelding 6 og 16 kan fungere som eit retningsgivande prinsipp for dei ulike einingane. Informanten som jobbar i barnehage fortel om nytten av å ha ei tverrfagleg fora, der ein har tilgjenge på laget rundt barnet i plenum. Å tenkje heilskapleg kring tidleg innsats kan tenkjast å styrkje laget rundt barnet ytterlegare, men det byr på utfordringar å skulle organiserer eit større hjelpeapparat. Fordelen med dette vil vere at ressursane vert meir tilgjengelege, terskelen for å be om hjelp senkast og ein kan mogleg bryte ned dei «vasstette skota» som finnast mellom einingane.

Gjennom intervju kjem det fram ei meining om at det har oppstått ein ny måte å prate på etter at kompetanseløftet vart innført. Informanten på kommunenivå fortel at det pregar måten ein talar om funksjonsnedsetjing og tiltak på individnivå. Dette stemmer godt med kva rammeplanen (2017) seier i høve til refleksjon at: «Barnehagen er ein lærande organisasjon der heile personalet skal reflektere rundt faglege og etiske problemstillingar, oppdatere seg og vere tydelege rollemodellar» (s. 15). Mogleg har denne nye måten å prate på direkte påverknad på laget rundt barnet, der dei ulike aktørane har moglegheita til å drøfte erfaringar og syn, samt korleis ein styrkjer det heilskaplege tilbodet i barnehagen. Den samla innsatsen ein finn over meso- ekso- og makronivået kan tenkjast metaforisk som ein «spydspiss»; eit lag beståande av aktørane kring barnet. Mogleg kan intensjonen med kompetanseløftet bidra til å belyse behovet for denne nye typen samarbeid i arbeidet med å styrkje laget rundt barnet.

I høve til haldningar kjem det fram i kunnskapsgrunnlaget at somme haldningar ein finn ute i einingane kan virke hemmande på eit inkluderande læringsfellesskap. Ein felles visjon lyt etablerast, der inkludering står som eit grunnleggjande premiss. For å få til dette er det foreslått å løfte ideologien om inkludering over på individnivå, slik at fellesskapen har større plass til mangfaldet (Harkestad Olsen, 2020, s. 21). Samlege av informantane er einige i at ein felles visjon kring inkludering som prinsipp vil skape retning og ei forståing både i barnehagane og på systemnivå. For å få til dette må det skapast ein grunnlag som inneheld «kva dette betyr for oss», som vidare setjast ut i pedagogisk praksis ute i einingane. Denne felles forankringa vert eit kollektivt arbeid kvar alle dreg i ein og same retning. Dette passar godt med føresetnaden som ligg til grunn for å realisere ein inkluderande barnehagepraksis, med gode verdivar som fordrar til god leiing i grunn (Arnesen et al., 2014; Skjæveland et al., 2017). Styrar i barnehagen har eit stort ansvar for å sørge for at styrings- og leiingstiltak fatta på makronivå vert tolka og operasjonalisert ute i barnehagane. Ein informant har eit kritisk blikk på dei store statlege kompetansehevande tiltaka og peiker på mengda arbeid som faktisk

krevjast for å skape nye strukturar, nye samarbeidsprosessar og nye forståingar som skal spreia nedover i systemet. Vilje til å endre seg og vilje til å akseptere ei ny forståing er heilt avhengig av god og tydeleg leiing. Den felles opplevingsverda ein opplev ute i einingane er med på å forme korleis eit slikt arbeid vil utfalde seg. Det inneber mykje sosial og fagleg støtte, og i kva grad arbeidet er handgripeleg vil vere avgjerande for arbeidets suksess (Birkeland et al., 2022, s. 110). På kommunenivå kjem det fram at all tilrettelegging ikkje lyt vere avhengig av ein ekstra vaksen ressurs. Den daglege drifta og organiseringa ute i barnehagane lyt tilpasse og tenkje felles visjon i høve til den pedagogiske plattformen dei opererer ut frå. Dette er avhengig av ei felles forståing og felles forankring i høve til kva målet eigentleg er, elles vert det vanskeleg å gjere i praksis.

Å verte profesjonell gjennom å grunngje handlingane sine, samt gjere eigen praksis transparent vil vere tenleg i prosessen med implementering av kompetansehevande tiltak. Den tradisjonelle organiseringa av barnehagane har bidratt til at gamle handlingsmønstre og rutinar endå står fast, noko som hemmar endring og utvikling (Birkeland et al., 2022, s. 145). Frå regionalt nivå kjem det fram at eins haldningar er med å påverke arbeidet ein gjer. For å verkeleg realisere intensjonane ein finn i rammeplanen vert ein naud å foreta ein sjekk av haldningane sine. Gotvassli (2019) fortel at styrars rolle i å synleggjere og endre haldningar og standard for handling er viktig når ein skal leggje til rette for læring og utvikling som stimulerer til endring (s. 32–33). Ei kartlegging av kva syn og haldningar som finnast ute i einingane vil vere tenleg når ein tek fatt på arbeidet med å etablere ein reflektert og fagleg forankra praksis ute i einingane. Haldningar er difor eit kritisk moment i høve til å skape ein inkluderande barnehagepraksis (Åmot, 2019). Står haldningane i vegen for ein inkluderande læringsfellesskap lyt den felles visjonen forsterkast ytterlegare, slik at det kan realiserast.

Med kompetanseløftet kjem eit krav til einingane om å kartleggje og melde vidare kva kompetanse dei har behov for, slik at det kan innvilgast støtte og utarbeidast tiltak. Det overordna målet med kompetanseløftet er at den spesialpedagogiske hjelpa skal vere tett på borna som har behov, samt sørge for at dei opplev eit godt tilpassa og inkluderande tilbod i barnehagen og skulen (Kunnskapsdepartementet, 2022). Frå regionalt nivå kjem det fram at ein hensikt med kompetanseløftet er å inkludere fleire inn i arbeidet, slik at ein kan nytte seg av andre sin kompetanse når behovet melder seg; ei overtyding av å lytte til kva andre har å seie. Barnehagen lyt ha ei sjølvstende til å analysere og vurdere eigne kompetansebehov, samstundes som dei veit å nytte seg av utdanningsinstitusjonane sine forskingsbaserte tilnærmingar, nettopp for å auke kvaliteten på tilbodet. På kommunalt nivå peiker dei på

viktigheita av å jobbe inn gode strukturar. Dette stemmer godt i høve det Bjørnbak (2020) fortel i høve til tilrettelegging, der ein no vektlegg lek og læring i fellesskap og inkluderande praksisar med systemorienterte tilnærmingar som gagnar borna som mottak tilpassa og særskilde formar for tilrettelegging (s. 40). Dette framhevar fordi den kunnskapsbaserte tilnærminga til arbeidet er avhengig av eit profesjonssamfunn der ein reflektert og kunnskapsbasert tilnærming til arbeidet ligg i botn, og pregar styringskjeda frå topp til botn.

Sist, men ikkje minst gjeld spørsmålet kor vidt ein får til å sentrere den innsatsen som kulminerer i den samla kompetansen ein finn i kommunen på eit vis. I lys av kompetanseløftets målsetjing om ein inkluderande barnehagepraksis vil ein form for heilskapleg tenking i høve til vurdering og fornying av gjeldande pedagogiske praksisar vere nyttig når ein skal implementere kompetansehevande tiltak. Aktørane i mesosystemet er alle samde i viktigheita av å forstå og nytte seg av andre sin kompetanse i arbeidet inn mot individet. Mogleg er det tenleg å ta ein kikk på korleis einingane driv sine læringsprosessar lokalt, for så å setje det i samanheng med den kollektive kompetansehevinga som er ynskjeleg å sjå på tvers av fagfelt, einingar og organisasjonar. Gotvassli (2019) trekk fram styrars rolle i dette, og peiker på at god leiing er naudsynleg for å skape gode endringsprosessar. Det er på denne måten ein klarar å fornye og endre gjeldande pedagogisk praksis til det betre.

Laget rundt barnet handlar ikkje berre om barnehagen og skulen, det omfattar også PPT, helsestasjon, barnevern og andre personar rundt barnet. Denne samla innsatsen, der fleire instansar bidreg inn i arbeid med individ og kollektiv skal også nytte godt av kompetanseløftet. Ei utfordring som melder seg er at det som burde vore ei samla innsats endå står fragmentert. Det vert viktig å fyrst implementere strategiane på leiarnivå, slik at det kan trekkje vidare ned i organisasjonane. Dette vert viktig i høve til kompetanseløftet, då tid og økonomi er faktorar som spelar inn. I tillegg kan det sjå ut som eit stort individfokus bidreg til å hindre heilskapleg tenking i høve til ein inkluderande barnehagepraksis. Den fleirdimensjonale forståinga av inkluderingsomgrepet tek høgde for det organisatoriske aspektet ved inkludering. Ved å la kompetanseløftet gjennomsyre sjølve ideologien, verdiane og organiseringa bak korleis ein tenker om inkludering, skal ein ikkje sjå bort frå at det vert mogleg å tenkje meir heilskapleg kring korleis ein skapar ein inkluderande barnehagepraksis som tek omsyn til barna sine ulike føresetnadar for deltaking i fellesskapen. Kompetanseløftet som statleg strategi ber med seg ei overtyding av at det endå manglar spesialpedagogisk kompetanse ute i barnehagane. Mogleg vil ordninga vere opplysende inn mot einingane, og ein felles visjon for ein inkluderande barnehagepraksis vere eit produkt av ordninga.

7.2 Konklusjon

Utvalet som har delteke i forskingsprosjektet er ei samling menneske som opererer på mesonivået i Bronfenbrenners (1996) økologiske modell, der samlege har ei rolle å spele inn mot implementeringa av kompetanseløftet i deira kommune. Samlege er tilknytt barnehagefeltet på eit vis, og har problematisert tematikken ut frå deira synspunkt. Somme peiker på at den felles innsatsen tidleg i barnets liv er fragmentert. Det kjem fram at instansane ein finn i laget rundt barnet ofte samarbeider når det er naudsynleg å ivareta oppgåver innanfor eige ansvarsområde (Meld St. 6 (2019-2020), 2019, s. 82–83). Dette kan vere eit hinder for det samarbeidet som utgjer laget rundt barnet. Det er ynskjeleg at innsatsen vert som ein «spydspiss»; samla, sentrert og kraftig. Informantane legg fram at ei løysing på det fragmenterte støttetilbodet vil vere å implementere sjølvne hensikta med kompetanseløftet. Fyrst av alt på leiarnivå, så vidare ned i organisasjonen. Tid og økonomi vert faktorar som spelar inn her, noko som kan tenkast å vere ei utfordring i fleire av kommunane.

Funna visar at det er «vasstette skot» mellom einingane med utfordrande høve for kommunikasjon og samarbeid. Når dei forskjellige einingane arbeider innanføre dei rammene og vilkåra som er sett for dei, vert det vanskeleg å tenkje heilskapleg i høve til ein inkluderande barnehagepraksis. Frå regionalt hald kjem det eit ynskje om å etablere ein felles visjon, der ei felles forankring og forståing vert styrande i arbeidet mot inkludering, spesielt når ein driv tverrfagleg samarbeid. Dette vert belyst i stortingsmelding 16, der behovet for eit heilskapleg og samordna tenestetilbod vil vere med å skape mindre press på dei føresette i høve til å koordinere samarbeid. I tillegg vil det vere med på å styrkje barnas samla oppvekst- og læringsmiljø (Meld St. 16 (2006-2007, 2006). Dette er også ei av målsetjingane med kompetanseløftet; at born og unge skal oppleve eit godt tilpassa og inkluderande læringstilbod i barnehagen og skulen (Utdanningsdirektoratet, 2021). Slik kan ein seie at krava for samarbeidsprosessane lyt verte sterkare, med betre kommunikasjonsflyt mellom dei ulike einingane.

I høve til samarbeid kjem det fram kor essensielt det er å anerkjenne og nytte seg av kompetansane ein finn i laget rundt barnet. Der det tidlegare har vore ein tradisjon for aktørar som PPT å vere meir synlege i skulane enn i barnehagane, kan det tenkjast at større synlegheit i barnehagen vil vere med å styrkje det heilskaplege tilbodet. Dessverre har denne tradisjonen bidrege til ei haldning der slike besøk kan føre til usikkerheit. Det å kunne invitere einannan inn medan ein er genuint interessert i kva kompetanse ein har med seg, vert eit viktig moment

når ein skal styrkje den samla kompetansen som utgjer laget rundt barnet. Moen (2021) peikar på korleis den samla forståinga av stortingsmelding 6 og 16 kan vere retningsgjevande i dette arbeidet. Funna kan tyde på at tilgang til tverrfaglege fora i kommunen, der ein møter laget rundt barnet i plenum og har moglegheita til å drøfte pedagogisk praksis, be om råd og vegleining, støttar koordinering av den samla innsatsen. Fordelen med slik ressurstettleik og tilgang kan mogleg føre til at terskelen for å be om hjelp senkast, og mogleg vil dei «vasstette skota» som finnast mellom einingane brytast ned.

Funna peikar på at kompetanseløftet har ført med seg ein ny måte å ordlegge seg på. Korleis ein talar om funksjonsnedsetjing og tiltak på individnivå har fått ei ny tone, mogleg som ein konsekvens av kompetanseløftet. Rammeplanen (2017) fortel at: «Barnehagen er ein lærande organisasjon der heile personalet skal reflektere rundt faglege og etiske problemstillingar, oppdatere seg og vere tydelege rollemodellar» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Mogleg har denne nye måten å ordlegge seg på, kan gi direkte påverknad på laget rundt barnet. At dei ulike aktørane har moglegheita til å drøfte erfaringar og syn, samt korleis ein kan styrkje det heilskaplege tilbodet i barnehagen. Kompetanseløftet kan bidra til å belyse behovet for denne nye typen samarbeid og kommunikasjon over heile barnehagefeltet i dei ulike kommunane. Det vil i så fall styrkje laget rundt barnet ytterlegare.

Forsking visar at somme haldningar ein finn ute i barnehagane kan verke hemmande på ein inkluderande læringsfellesskap. Ein felles visjon lyt etablerast, der inkludering er det leiande premiss. Eit forslag for å få til dette er å løfte ideologien om inkludering over på individnivå, slik at fellesskapen har større plass til mangfaldet (Harkestad Olsen, 2020, s. 21). Dette er fint, og kan medføre at fleire barn får tilgang til fellesskapen. Samstundes talar mykje for å kollektivisere inkluderingsideologien, nettopp for å tenke heilskapleg. Haug (2021) viser til den fleirdimensjonale forståinga av inkluderingsomgrepet, der den vertikale dimensjonen rommar stat, kommune, verdiar og ideologi; medan den vertikale dimensjonen rommar sjølve forståinga ein har av inkluderingsomgrepet. Om kompetanseløftet som statleg satsing kan gjennomsyre begge dimensjonane kan det tenkast å vere retningsgivande i arbeidet med å auke kompetansen i barnehagen for å møte barnas individuelle behov for tilrettelegging. Om visjonen og «kva dette betyr for oss» er med å prege styringskjeda frå topp til botn er det ikkje umogleg at det vert lettare å realisere intensjonen om ein inkluderande barnehagepraksis.

Gotvassli (2019) peiker på kor viktig styrar si rolle er i høve til å synleggjere og endre haldningar og standard for handling. Dette er viktige moment når ein skal leggje til rette for læring og utvikling som stimulerer til endring (s. 32–33). Står haldningane i vegen for ein

inkluderande læringsfellesskap lyt den felles visjonen styrkjast ytterlegare, slik at det vert mogleg å realisere læring og endring. Frå regionalt hald vert det belyst at ein av hensiktene med kompetanseløftet er å inkludere fleire inn i arbeidet, slik at ein kan nytte seg av andre sin kompetanse om ein har behov for det; ei overtyding av å høyre på kva andre har å seie. Barnehagane lyt ha ei sjølvstende i å analysere og vurdere eigne kompetansebehov, samstundes som dei veit å nytte seg av utdanningsinstitusjonane sine forskingsbaserte tilnærmingar, nettopp for å auke kvaliteten på tilbodet. Dette krev gode strukturar, som igjen er avhengig av god leiing. På denne måten kan ein fornye og endre gjeldande pedagogisk praksis til det betre. Mogleg er det tenleg å sjå på kva læringsprosessar barnehagane nyttar seg av lokalt, nettopp for å setje det i samanheng med den kollektive kompetansehevinga som er ynskjeleg å sjå på tvers av fagfelt, einingar og organisasjonar.

Kompetanseløftet er ikkje meint utelukkande for barnehagen og skulen, men også PPT, helsestasjon og andre aktørar ein finn i laget rundt barnet. Desse kan ha godt utbytte av kompetanseløftet, då dei har ei sentral rolle inn i arbeidet med individ og kollektiv. Får ein til å implementere strategiane på leiarnivå, for så å la dei trekkje vidare ned i organisasjonane kan det tenkast at tiltaket kan vere suksessfullt. Ein av informantane peiker på ei kjensle av at kommunane har rigga seg slik at det ikkje vert mogleg å gjennomføre utan gode strukturar. Det vert foreslått å etablere gode møteplassar og gode rammer for trygt samarbeid der ingen vert hengd ut som den som ikkje forstår. Ein slik rauskap vil vere unekteleg knytt til ein handlingar, og om desse ikkje fordrar til eit godt samarbeid lyt ein vere open for endring. Nettopp dette med endring verker å vere sentralt i dei kompetanseaukande tiltaka som fordrast i barnehage- og skulesektoren. For å skape endring krevjast god og tydeleg leiing; ein leiingsform som inspirerer til, og lagar rom for desse endringsprosessane. Styrarane i barnehagane har ei sentral rolle inn mot kompetanseløftet, for å nytte ordninga til å skape ein inkluderande barnehagepraksis. Korleis ein tenkjer om inkluderingsomgrepet lyt også vere gjenstand for diskusjon, då ein i dag mogleg tenkjer litt snevert om kva det inneber. Den fleirdimensjonale forståinga av inkluderingsomgrepet vil vere nyttig når ein skal tenkje nytt om inkluderingsprosessar, då den tek høgde for, og har plass til; dei organisatoriske, politiske, normative og verdimessige høva ein knyt til inkluderingsomgrepet (Haug, 2021). Dette vil vere nyttig når ein skal tenkje heilskapleg i høve til korleis ein skapar ein inkluderande barnehagepraksis. Gjennom studien har omgrepet tilhøyrsl dukka opp hjå fleire av informantane. Omgrepet viser til ein dimensjon av fellesskapen som ikkje er nemnd eksplisitt i korkje rammeplanen eller barnehagelova. Mogleg er dette ein dimensjon av fellesskapen

som lyt nyttast meir, eventuelt koplast på dei eksisterande omgrepa ein nyttar når ein talar om barnehagefaglege høve. I tillegg kan kompetanseløftet i spesialpedagogikk og inkluderande praksis vere med å endre korleis me tenkjer kring tidleg innsats. Om klarar å snu på den tradisjonelle organiseringa i barnehagane, der born med behov ofte møter vaksne utan formell spesialpedagogisk kompetanse, vil ein vere med å styrkje det samla sosial- og læringsmiljøet i barnehagen. Det kan tenkjast at det også vil vere med å styrkje det samla tilbodet born møter ute i barnehagane, då tilbodet vil vere av ein slik kvalitet at det vil gagne alle barna.

7.3 Veggen vidare

I lys av funna som har komme fram gjennom studien vil det vere spanande å følge barnehagefeltet framover. Mogleg vil ein ny struktur for organisering vekse fram som eit resultat av kompetanseløftets målsetjing om ein inkluderande barnehagepraksis. I beste fall kan tiltaket vonleg vere med å snu på somme av haldningane som tidlegare har prega arbeidet med individuelt tilpassa opplegg for born som mottek spesialpedagogisk hjelp. Vonleg vil også den «nye» måten å prate på vere med å prege dette arbeidet. Korleis ein ordlegg seg i høve til born med behov og det spesialpedagogiske feltet i heilskap vil mogleg fordre til ei endring i både haldningar og handlingar. Endring kjem ikkje av seg sjølv, og i tida framover vil styrar si rolle vere viktig når ein skal ta tak i gamle strukturar i arbeidet mot ein betre pedagogisk praksis. Oppgåva har belyst tiltaket frå eit systemperspektiv, der menneska som orkestrerer ordninga har uttrykt sine meiningar og hensikter med kompetanseløftet, samt belyst utfordringar som mogleg kan finnast att i andre kommunar.

Tverrfagleg samarbeid har vist seg som ein sentral del i arbeidet med kompetanseløftet. Mogleg kan einingane møte einannan med open dør og eit ynskje om å nytte seg av og anerkjenne kompetansen den andre bringer med seg. Mogleg kan dette gjere det enklare for profesjonsutøvarane å ta gode og reflekterte avgjersler i høve til utfordringar som måtte melde seg. Det kan tenkast at å samle laget rundt barnet vil vere med å styrkje den tidlege innsatsen ytterlegare, slika at færre born vert møtt av vaksne utan rett kompetanse.

Forskningsprosjektet si problemstilling visar til eit stort felt; eit felt som er i endring. Det hadde vore tenleg å nådd ut til endå fleire aktørar bak kompetanseløftet for å finne ut korleis dei ulike organisasjonane grip fatt i det komande arbeidet. Forskningsprosjektet har belyst at dette vert eit stort arbeid som krevjar mykje av dei involverte aktørane. Det hadde vore spanande å forske meir på dei komande prosessane organisasjonane skal gjennom med kompetanseløftet.

LITTERATURLISTE

- Arnesen, A., Meek-Hansen, W., Ogden, T., & Sørli, M.-A. (2014). *Positiv læringsstøtte: Hele skolen med!* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Befring, E. (2019). Forebygging i barnehage og skole med vekt på barns læring og livsmestring. I R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 168–217). Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder—Med etikk og statistikk* (2. utg.). Cappelen Damm AS.
- Birkeland, J., Fimreite, H., & Sønsthagen, A. G. (2022). *Den kompetente barnehagen. Tre tilnærmingar til leiing og kunnskapsutvikling*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørnbak, S. (2020). Det viktigste grepet var å legge ned den spesialpedagogiske avdelingen. I S. Hillesøy, E. M. Killi, & A.-E. Kristoffersen (Red.), *Fellesskap i lek og læring. Spesialpedagogikk i et inkluderingsperspektiv*. Statped.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Evans, L. (2019). Implicit and informal professional development: What it «looks like», how it occurs, and why we need to research it. *Professional Development in Education*, 45(3), 1–14.
- Fasting, R. B., & Sundar, P. R. (2018). PP-tjenesten og kompetanse- og organisasjonsutvikling i skolen. I R. B. Fasting (Red.), *Pedagogisk systemarbeid: Endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten* (s. 27–40). Cappelen Damm Akademisk.
- Festøy, A. R. F., & Haug, P. (2017). Sambandet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning i lys av inkludering. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning: Innhold og funksjon* (s. 52–73). Samlaget.
- Gotvassli, K.-Å. (2019). Barnehagen som en lærende organisasjon: Teoretiske perspektiv. I S. Mørreaunet, K.-Å. Gotvassli, K. H. Moen, & E. Skogen (Red.), *Ledelse av en lærende barnehage* (2. utg., s. 17–40). Fagbokforlaget.
- Harkestad Olsen, M. (2020). Inkludering i et historisk og praktisk perspektiv. I S. Hillesøy, E. M. Killi, & A.-E. Kristoffersen (Red.), *Fellesskap i lek og læring. Spesialpedagogikk i et inkluderingsperspektiv*. Statped.
- Hattie, J. A. C. (2013). *Synlig læring* (1. utg.). Cappelen Damm AS.

- Haug, P. (2021). *Spesialundervisning, Ei innføring*. Det Norske Samlaget.
- Isaksen, I. (2021). Tidlig innsats—Fremstilling og fortolkning. I T. Moen (Red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats, i ordinær undervisning og i spesialundervisning*. Universitetsforlaget.
- Johnsen, G. (2021). Intervjuet som forskningsredskap. I J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga—Temavalg, forskningsplan, metoder* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Kinge, E. (2015). *Utfordrende atferd i barnehagen*. Gyldendal Akademisk.
- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. udgave). Fagbokforlaget.
- Korsvold, T. (2010). Barndom—Barnehage—Inkludering. I T. Korsvold (Red.), *Barndom—Barnehage—Inkludering*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir.
<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-nynorsk2017.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2022). *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2023-2025*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/60cb8cea7014464a9cbd22bbb2e3664e/no/pdfs/kompetansestrategi-barnehage.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi*. Fagbokforlaget.
- Meld St. 6 (2019-2020). (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Meld St. 16 (2006-2007). (2006). ... *Og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/?ch=1>

- Mitchell, D. (2005). Introduction: Sixteen propositions on the contexts of inclusive education. I D. Mitchell (Red.), *Contextualizing inclusive education: Evaluating old and new international perspectives* (s. 1–21). Routledge.
- Mitchell, D. (2014). Strategy 25: Inclusive education. I D. Mitchell (Red.), *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies* (2. utg., s. 298–315). Routledge.
- Moen, T. (2021). Tilpasset opplæring og tidlig innsats: Et forebyggende perspektiv. I T. Lekang & T. Moen (Red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats i ordinær undervisning og i spesialundervisning* (s. 24–40). Universitetsforlaget.
- NESH, D. nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg.).
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- Nilsen, S. (2019). Spesialpedagogisk arbeid i grunnskolen. I R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Nordahl, T., & Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.
- NOU 2022: 13. (2022). *Med videre betydning. Et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole*.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforl.
- Roland, P. (2018). Forebygging av aggresjon og mobbing i barnehagen. I V. Glaser, I. Størksen, & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis* (2. utg., s. 473–487). Fagbokforlaget.
- Silverman, D. (2014). *Interpreting Qualitative Data* (5. utg.). Sage.
- Skjæveland, Y., Granrusten, P. T., Moen, K. H., & Lillemyr, O. F. (2017). Ledelse og læring i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(3), 239–251.
- Solli, K. A. (2017). Inkludering i barnehagen i lys av forskning. I A.-L. Arnesen (Red.), *Inkludering: Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (2. utg., s. 36–68). Universitetsforlaget.

- Stammesfet, A. T., & Theie, T. (2020). Arbeid med inkluderende fellesskap i hele organisasjonen. I S. Hillesøy, E. M. Killi, & A.-E. Kristoffersen (Red.), *Fellesskap i lek og læring. Spesialpedagogikk i et inkluderingsperspektiv*. Stadped.
- Stokken, R., Båtevik, F. O., & Folkestad, B. (2022). *Handbok for førstegongsforskaren. Den gode empiriske oppgåva i sosialt arbeid*. Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt. Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm Akademisk.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*.
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/kompetanseloftet-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis/#a183002>
- VERBI Software. (2021). *MAXQDA 2022 (22.5.0) [Windows]*. VERBI. <https://www.maxqda.com/>
- Åmot, I. (2019). Barns perspektiver, sakkyndighetsprosesser og systemarbeid i barnehagen. I M. Bjerklund, B. Groven, & I. Åmot (Red.), *PPTs systemrettede arbeid i barnehagen* (s. 100–113). Universitetsforlaget.

INNHALDSLISLE VEDLEGG

Vedlegg I – Intervjuguide

Vedlegg II – Samtykkeskjema

Vedlegg III – Meldeskjema Sikt

Syn på born og inkludering

- Kor lenge har du arbeidd som pedagogisk leiar? (bakgrunnsvariabel, gruppere, etter endt utdanning)
- Kan du fortelje kva erfaringar du har med spesialpedagogisk arbeide i barnehagen?
- Kva forskjellar er det på måten du arbeider på i høve til born som mottek og ikkje mottek spesialpedagogisk hjelp? (oppfølgingsspørsmål)
- Kva meining ilegg du inkludering av born i barnehagen?
- Kan du fortelje kva erfaringar du har med inkluderingsarbeid i din barnehage?

Tilhøyrsløse i barnegruppa

- Kva meining ilegg de omgrepet «tilhøyrsløse» for born som mottek spesialpedagogisk hjelp? (kva tankar har du om det)
- Korleis har de arbeidd med å skape tilhøyr for born som mottek spesialpedagogisk hjelp tidlegare?
- Har de arbeidd annleis no, (etter ordninga tredde i kraft) å ha meldt behov for kompetanseauking (kva er nytt)? (arbeider de annleis no, andre måtar)

Laget rundt barnet/Kompetanseløftet

- Kva behov for kompetanse vart meldt i høve til kompetanseløftet på di avdeling?
- Korleis arbeidde de i høve til born som mottek spesialpedagogisk hjelp før kompetanseløftet? (Kva vart endra etter?)
- Korleis har kommunikasjonen med dei ulike einingane vore under implementeringa av meldt behov i høve til kompetanseløftet?
- Kan du fortelje di erfaring i høve til tilrettelegging for kompetansehevinga?

Vil du delta i forskingsprosjektet

«I lys av kompetanseløftets målsetjing om ein inkluderande barnehagepraksis, korleis sikre tilhøyrsløft for born i barnegruppa som mottek spesialpedagogisk hjelp?»

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å finne ut kva kompetansebyggande element som verkar inn på ny barnehagepraksis etter innføringa av kunnskapsløftet i spesialpedagogikk og inkluderande praksis. I dette skrivet gjev vi deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg.

Føremål

Prosjektet ligg til masteravhandling i spesialpedagogikk der føremålet er å finne ut kva påverknad kompetanseløftet har hatt på gjeldande barnehagepraksis etter det vart innført.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Høgskulen i Volda er ansvarleg for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Utvalet er tenkt å bestå av praksislærarar tilknytt høgskulen i Volda.

Kva inneber det for deg å delta?

Studien inneber eit intervju kvar det nyttast lydopptak. Ramma for intervju er ein utarbeida intervjuguide med spørsmål kring tematikken. Om eit fysisk intervju ikkje let seg gjere kan dette også gjennomførast digitalt via Zoom, Teams eller andre eigna digitale plattformer.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysingane dine

Vi vil berre bruke opplysingane om deg til føremåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Tilgang til data under prosjektets tidsrom vil vere masterstudent. Lydfilar knyt til lydopptak under intervju lagrast mellombels ved Universitetet i Oslo sine IT-tenester medan prosjektet held fram.

Kva skjer med opplysingane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysingane blir anonymiserte når prosjektet er avslutta/oppgåva er godkjend, noko som etter planen er 1. Juni 2023. Når prosjektet er over vil aktuelle data slettast permanent.

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysingar om deg?

Vi behandlar opplysingar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå Høgskulen i Volda har personverntenestane ved Sikt – Kunnskapssektorens tenesteleverandør vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettar

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

- innsyn i kva opplysingar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysingane,
- å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysingar om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

Høgskulen i Volda ved Martin Nikolai Lynn Ytrøy (Masterstudent)

Telefon: 46626689

Email: martiny@stud.hivolda.no

Høgskulen i Volda ved førsteamanuensis Torhild Erika Lillemark Høydalsvik (Vegleiar)

Telefon: 70075333

Email: torhild.hoydalsvik@hivolda.no

Dersom du har spørsmål knytt til vurderinga av prosjektet frå Sikts personverntenester kan du ta kontakt via:

- e-post (personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

Venleg helsing

Torhild Erika Lillemark Høydalsvik
(Forskar/rettleiar)

Martin Ytrøy
(Masterstudent)

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet «*I lys av kompetanseløftets målsetjing om ein inkluderande barnehagepraksis, korleis sikre tilhøyrse for born i barnegruppa som mottek spesialpedagogisk hjelp?*» og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i intervju med lydopptak

Eg samtykker til at opplysingane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Meldeskjema

Referansenummer

566784

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Lydopptak av personer

Prosjektinformasjon

Prosjekttittel

Masterprosjekt, "I lys av kompetanseløftets målsetjing om ein inkluderande barnehagepraksis, korleis sikre tilhøyrsløse for born i barnegruppa som mottok spesialpedagogisk hjelp?"

Prosjektbeskrivelse

Masteravhandling i spesialpedagogikk. Med prosjektet meiner eg å finne ut kva kompetansebyggande element som verkar inn på ny barnehagepraksis etter innføringa av kunnskapsløftet i spesialpedagogikk og inkluderande praksis. Eg skal intervjuje tilsette i barnehage med den hensikt å få tak i praksisnære erfaringar om temaet.

Studien skal vere anonym og intervjupersonane skal visast til med fiktive namn i avhandlingsa. Det er tenkt å nytte lydopptak under intervjuet.

Begrunn hvorfor det er nødvendig å behandle personopplysningene

Lydopptak vil vere nyttig når intervjuet skal transkriberast og analyserast. Å ta notat på papir undervegs kan påverke kvaliteten på intervjuet.

Ekstern finansiering

Ikke utfyllt

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Martin Nikolai Lynn Ytrøy, martiny@stud.hivolda.no, tlf: 46626689

Behandlingsansvar

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen i Volda / Avdeling for humanistiske fag og lærarutdanning / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Torhild Erika Lillemark Høydalsvik, torhild.hoydalsvik@hivolda.no, tlf: 70075333

Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?

Nei

Utvalg 1

Beskriv utvalget

Pedagogiske leiarar og spesialpedagogar i barnehage

Beskriv hvordan rekruttering eller trekking av utvalget skjer

Rekruttering via praksislærarar ved Høgskulen i Volda

Alder

20 - 50

Personopplysninger for utvalg 1

- Lydopptak av personer

Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?

Personlig intervju

Vedlegg

[Intervjuguide.docx](#)

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

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

Informasjon for utvalg 1

Informerer du utvalget om behandlingen av personopplysningene?

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Informasjonsskriv

[Informasjonsskriv-samtykke nynorsk_0.docx](#)

Tredjepersoner

Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?

Nei

Dokumentasjon

Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Muntlig

Beskriv

Dokumentasjon av munnleg samtykke skjer ved lydopptak

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Munnleg/skriftleg kommunikasjon

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet personopplysninger om seg selv?

Munnleg eller skriftleg kommunikasjon. Den enkelte vil få moglegheita til å lese gjennom sitt innhald i avhandlinga før den leverast.

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Tillatelser

Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?

Ikke utfyllt

Behandling

Hvor behandles personopplysningene?

- Ekstern tjeneste eller nettverk (databehandler)

Hvem behandler/har tilgang til personopplysningene?

- Student (studentprosjekt)
- Databehandler

Hvilken databehandler har tilgang til personopplysningene?

IT-tenestene ved Universitetet i Oslo

Tilgjengeliggjøres personopplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?

Nei

Sikkerhet

Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Personopplysningene anonymiseres fortløpende

Varighet

Prosjektperiode

01.03.2023 - 01.06.2023

Hva skjer med dataene ved prosjektslutt?

Data slettes (sletter rådataene)

Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?

Nei

Tilleggsopplysninger
