

Tverrpedagogisk samarbeid for inkludering av barn med autismespekterforstyrrelse i norske barnehager

En spesialpedagogs kvalitative studie av barnehageansattes empatibaserte historier

Trine Andrea Boquist

SPED4096

40 Studiepoeng

Institutt for spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultet, UiO

Høst 2023



Copyright © Trine Andrea Boquist

2023

Tverrpedagogisk samarbeid for inkludering av barn med autismespekterforstyrrelse i norske barnehager

Trine Andrea Boquist

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Copycat AS

Tverrpedagogisk samarbeid for inkludering av barn med autismespekterforstyrrelse i norske barnehager

Av Trine Andrea Boquist

Sammendrag

I prosjektet stilte jeg forskningsspørsmålet: *Hva forteller barnehageansattes historier om inkludering av barn med autisme?* Med to underspørsmål: (1) *Hvordan støtter samarbeidet inkludering?* (2) *Hvordan støtter ansatte inkludering?* Formålet var å beskrive fenomenet «inkludering av barn med autismspekterforstyrrelse», samt identifisere faktorer ved det jeg kaller tverrpedagogisk samarbeid, som påvirker fenomenet.

Kvalitative metoder ble benyttet for å besvare forskningsspørsmål. I datainnsamling ble metode for empatibaserte historier (Eng. Method of empathy based stories) brukt for å samle barnehageansattes historier. Historiene reflekterer 32 barnehageansattes tanker om fenomenet. Dette utvalget ble rekruttert på internett via e-post og sosiale medier.

Hovedsakelig besto utvalget av kvinner i alderen 29-36år. Nesten alle (81,25%) oppga at de hadde jobbet som pedagogisk leder i løpet av arbeidstiden. Alle hadde utdanning som forberedte dem på arbeid med barn, og halvparten oppga at deres utdanning inkluderte spesialpedagogikk. Datainnsamling ble påvirket av ulike tekniske problemer, og fem svar på undersøkelsen ble borte i overføring fra nettskjema til TSD. Når alle data var samlet inn, utgjorde materialet nesten fem A4-sider tekst. Induktiv innholdsanalyse og narrativ tilnærming ble brukt for å bearbeide data med åpen koding og datasyntetisering.

Resultatet av analysen var et konseptuelt kart av samarbeidet om inkludering. Slik det fremgår av utvalgets historier, kan dette kategoriseres i to hovedtemaer. Første hovedtema *Profesjonalisert inkludering av barn med vedtak* besvarer første underspørsmål, og er bygget opp av narrativene *Konstruktivt samarbeid om undersøkelser*; *Iverksetting av tiltak*; samt *Barrierer for inkludering i samarbeidet*. Andre hovedtema *Empatisk tilnærming til inkludering på avdeling* besvarer hovedsakelig det andre underspørsmålet. Til dette knytter det seg to narrativ: *Erkjenne eget ansvar i inkluderingen* og *Anerkjenne barnet som aktør*. Hovedkonklusjonen som trekkes fra disse resultatene er at samarbeidet ser ut til å støtte inkludering når barnehageansatte opplever en vanskelig situasjon, ved at barnehageansatte søker støtte fra samarbeidsaktører lokalt når man ikke ser bedring i situasjonen. Samtidig preges dette samarbeidet av ulike barrierer som kan knyttes til ulike forventninger til ansvarsfordeling. Videre støtter ansatte inkludering ved å innta en empatisk tilnærming til barnet, der de erkjenner egen rolle i å tilpasse tilbudet og anerkjenne barnet som aktør. Det er imidlertid færrest historier heftet til det å anerkjenne barnet som aktør, hvilket understreker nødvendigheten av å forske videre på tverrpedagogisk samarbeid.

Denne artikkelbaserte masteroppgaven har artikkeltittel: Samarbeid for inkludering av barn med ASF: En kvalitativ studie av barnehageansattes empatibaserte historier. Valgt tidsskrift er Nordisk Barnehageforskning (NBF).

Forord

Med innlevering av dette prosjektet vil jeg først takke min veileder, Henri Pesonen. Jeg er svært takknemlig og heldig, som fikk en så tålmodig, positiv og faglig sterk veileder. Henri forsto dette prosjektet fra første dag, og har vært en stor støtte hele vegen. En stor takk vil jeg og gi til min tidligere leder fra bydel Stovner, Saviz Lorestani Salehi. Saviz hjalp meg mye i dette prosjektet, både med rekruttering, og med å sortere tanker rundt tema og retning, når arbeidet med prosjektplanen var i gang. Jeg ville neppe startet på denne mastergraden, om det ikke hadde vært for gjentatte oppfordringer fra Saviz. Tusen takk til dere begge!

Takk til Julie og Toini, som hjalp med rekruttering og pilot av spørreundersøkelsen, samt gode faglige diskusjoner rundt tema og prosjekt. Takk til alle deltakere, som ville delta i prosjektet; takk for tålmodighet ved tekniske feil i undersøkelsen; og takk til dere som ga beskjed!

Som de fleste masterprosjekter har også dette vært preget av opp- og nedturer. Et lyspunkt har det virkelig vært å vende tilbake til skolebenken etter tre års praksiserfaring i jobben som støttepedagog, med spennende forelesninger og nye venner. En takk går da særlig til Marlin, Eir og Isabelle, dere har bidratt til å gjøre denne tiden enestående. Jeg vil og takke mine svigerforeldre, Siri og Aage, som var mye av grunnen til at jeg kunne oppnå målet, om å fullføre en mastergrad. Det har uten tvil satt sitt preg på prosjektet at vi mistet Siri i oppstarten av dette prosjektet, men jeg vil da takke familien min for det samholdet vi har hatt. Takk også til Mamma for evig optimisme og støtte, og til alle andre venner og familie som har vist tålmodighet og forståelse for mitt fravær i disse årene.

Den største takken av alle må jeg til sist sende til han jeg er gift med, Lars Kristian. Ord kan bare ikke beskrive min takknemmelighet for all støtte fra deg.

Innhold

1 Innledning	1
2 Bakgrunn.....	2
2.1 Inkludering	2
2.2 Barnehage.....	4
2.3 Kompetanseløft for spesialpedagogikk og inkludering.....	5
2.4 Samarbeid.....	6
2.5 Spesialpedagogisk hjelp	7
2.6 Autismespekterforstyrrelse.....	8
2.7 Studiens relevans og bidrag til kunnskapsfundamentet	9
3 Metode	12
3.1 Design	12
3.2 Deltakere	14
3.2.1 Utvalgsstørrelse og type	14
3.2.2 Opprinnelige mål for utvalget – Inkluderingskriterier	15
3.2.3 Rekruttering av deltakere til undersøkelsen	15
3.2.4 Utvalgets fordeling innen alder og arbeidserfaring.....	16
3.3 Datainnsamling	17
3.3.1 Metode for empatibaserte historier.....	17
3.3.2 Nettbasert spørreundersøkelse.....	19
3.4 Dataanalyse	20
3.5 Forskningsetiske vurderinger	23
3.6 Studiens troverdighet	25
Litteraturliste.....	29
Vedlegg A Artikkel.....	40
Vedlegg B Forfatterveiledning (Nordisk tidsskrift for barnehageforskning).....	68
Vedlegg C Sentrale begreper i masteroppgaven	71
Vedlegg D Litteratursøk.....	72
1 Enkelt søk i duo.....	72
2 Litteratursøk i ERIC Ovid - 8. November 2023.....	73
Vedlegg E Rekrutteringsbrev	75
1 Rekrutteringsbrev 1 til styrere i tre bydeler i Oslo.....	75
2 Rekrutteringsbrev 2 – Postet på Facebook 22. Mars 2023.....	76

Vedlegg F Registrerte svar på undersøkelsen i Nettskjema utenfor TSD	77
1 Data som manglet i TSD:	77
2 Registrerte svar i nettskjema (Spørreundersøkelse).....	77
3 Registrerte svar i nettskjema - informasjonsskriv	78
Vedlegg G Spørreundersøkelse	81
1 Informasjonsskriv og samtykkeskjema	81
2 Spørreundersøkelse – Del 1	85
3 Spørreundersøkelse - Del 2 - Rammehistorier brukt i undersøkelsen.....	89
Vedlegg H Tankekart fra analysen	90
Vedlegg I Oversikt over hovedtema, undertema og åpne koder fra analysen.....	91
Vedlegg J Vurderinger fra Sikt.....	93
1 Vurdering 1 – 15.02.2023	93
2 Vurdering 2 – 03.03.2023.....	94
Vedlegg K Mailer med TSD angående manglende data	95
Antall ord i kappen.....	9992
Antall ord i artikkelen.....	7962

Figurer og tabeller

Figurer og tabeller i kappen

Figur 3.1: Fordeling av utvalgets alder visualisert ved histogram..... 17

Figur 3.2: Fordeling av utvalgets arbeidserfaring visualisert ved histogram..... 17

Tabell 3.1: Tall fra analysen22

Figurer og tabeller i Artikkelen

Figur 1: Kategoriske kjennetegn ved utvalget 7

Figur 2: Konseptuelt rammeverk for samarbeid om inkludering av bASF i barnehage9

Tabell 1: Kjennetegn ved deltakere som deltok i studien6

Tabell 2: Rammehistorier som ble brukt i spørreundersøkelsens andre del8

Tabell 3: Narrativ til Konstruktivt samarbeid om undersøkelser 10

Tabell 4: Narrativ til Iverksetting av tiltak..... 11

Tabell 5: Narrativ til Barrierer for inkludering i samarbeidet 12

Tabell 6: Narrativ til Erkjenne eget ansvar i inkluderingen 13

Tabell 7: Narrativ til Anerkjenne barnet som aktør 14

1 Innledning

Denne studien undersøkte samarbeid om inkludering av barn med autismespekterforstyrrelse, i norske barnehager. Alle barn, også dem med autisme, skal inkluderes i norsk barnehage (Garrels, 2017; Meld. St. 6 (2019-2020); Nordahl et al., 2018). Disse barna er særlig tjent med tidlig intensiv innsats, hvilket fordrer kompetanse om diagnosen (NOU 2020:1; Rogers & Talbott, 2016; Øzerk & Cardinal, 2020). Dette understreker verdien av mer kunnskap om samarbeid mellom allmen- og spesialpedagoger. Studien har adressert temaet ved bruk av kvalitative metoder. Induktiv innholdsanalyse ble informert av narrativ tilnærming og baserte seg på kvalitative data, samlet inn via en nettbasert spørreundersøkelse (Kyngäs, 2020a; Polkinghorne, 1995; Wallin et al., 2019).

Studien er en artikkelbasert masteroppgave, og er bygget opp av to sammenvevde tekster: Først en artikkel (Vedlegg A), som følger forfatterveiledningen til Nordisk barnehageforskning (Vedlegg B). Deretter en kappe (Kapittel 1-3). Tidsskriftet er valgt grunnet ønske om å formidle studien til barnehageansatte. Etter innledningen anbefales det å lese artikkelen, før kapittel 2. Leser kan eventuelt orientere seg om sentrale begreper i Vedlegg C. Fundamentet i kappen er dekket i artikkelen, og med unntak av resultater og diskusjon, som kun legges frem i artikkelen, har disse hovedsakelig lik struktur. Kappens funksjon er å utfylle artikkelen, med mål om å gi leser bedre innsikt i studiens styrker og svakheter. Derfor er diskusjoner i kappen mer detaljert; den inkluderer egne kapitler om troverdighet og etiske refleksjoner, som det ikke var plass til i artikkelen. Dette knyttes og til troverdighet, og håp om å gi tykke rike beskrivelser (Creswell, 2007; Creswell & Miller, 2000; Maxwell, 2013).

For metodologi i kappe og artikkel, er det relevant å trekke frem eget erfaringsgrunnlag og teoretiske perspektiver, som har påvirket forskningsspørsmål, fokus og tolkninger. En betydelig praktisk og teoretisk innsikt var allerede opparbeidet før masteroppgaven (Postholm, 2010): Bachelorgraden i spesialpedagogikk, og parallelle praksiserfaringer fra ulike kommunale tjenestetilbud, vekket min interesse for barn med autismespekterforstyrrelse. Tre års praksiserfaring som støttepedagog i Oslo kommune bidro til interessen for tverrpedagogisk samarbeid i barnehagen. Disse erfaringene har i tur preget mitt teoretiske fokus gjennom mastergraden. Jeg har da innsett at mine ontologiske antakelser plasserer seg innen Batesons (eksempelvis 1979) systemteoretiske rammeverk.

2 Bakgrunn

Formålet med denne studien var å beskrive fenomenet «barnehageansattes inkludering, av barn med autisme». Samtidig var det et mål å identifisere forhold i tverrpedagogisk samarbeid (TPS), som spiller inn på dette fenomenet. Sentrale begreper i forskningsspørsmål og studie-formål er: inkludering, autismspekterforstyrrelse, barnehage og samarbeid. Artikkelen har allerede belyst dette teoretiske fundamentet. Målet med dette kapittelet er å gi leser bedre forståelse av egne argumenter. Dette må balanseres så jeg ikke gjenta med selv. For å oppnå slik balanse poengteres derfor løpende hva som allerede er vist og ikke. Et annet mål med dette kapittelet er å beskrive avgrensninger, operasjonalisering og begrepsbruk som benyttes i denne studien (se også Vedlegg C). Avslutningsvis plasserer jeg studien i konteksten av tidligere forskning og kunnskapshull som den søker å dekke..

2.1 Inkludering

Inkludering avgrenser seg i denne studien til inkluderende utdanning. Idealet har som nevnt bred forankring internasjonalt, likevel er det vanskelig å enes om en universell definisjon (Ainscow et al., 2019; Haug, 2017; Wehmeyer et al., 2016). Ainscow et al. (2006, s. 15) sin inkluderingstypologi kan utdypes ved seks ulike måter å tenke inkludering. Fra et smalt perspektiv kan man anse inkludering som utdanning av barn med funksjonsnedsettelse, en respons på disiplinær ekskludering, eller i forhold til alle sårbare grupper. En bredere inkluderingstankegang vil så omhandle inkludering som utvikling av en skole for alle; en tanke om inkludering som utdanning for alle; og til sist, inkludering som en prinsipiell tilnærming til utdanning og skolesystemet.

I denne studien operasjonaliseres inkludering som relasjonell pedagogisk praksis: alle pedagoger har ansvar for å tilpasse tilbudet til alle barns forutsetninger, ved å identifisere gap mellom egne forventninger og barnets forutsetninger. Hensikten er å skape best mulig grobunn for videre utvikling og læring. Ved å se det som alles anliggende kan det karakteriseres som en bred operasjonalisering (Ainscow et al., 2006; FN, 2013; Lie, 1996; NOU 2016:17; Tøssebro, 2010; UNESCO, 1994, 2019). Bakteppet for denne operasjonaliseringen knyttes til historien bak inkluderingsbegrepet og et relasjonelt perspektiv på funksjonsnedsettelse.

Svært forenklet kan denne historien oppsummeres ved at man frem til 1960-tallet opererte med segregering i skolen. Synet på mennesker med funksjonsnedsettelse var videre farget av medisinsk modell, der man anså egenskaper ved individet som avvikende. Med

borgerrettighetsbevegelser på 60- og 70-tallet ble dette synet utfordret av mennesker med funksjonsnedsettelse, og sosial modell plasserte funksjonshemmingen i samfunnet. Innen skole skiftet man og fokus til integrering av barn med funksjonsnedsettelse. Mellom ytterpunktene av sosial og medisinsk modell, oppsto en relasjonell forståelse av funksjonsnedsettelse. På denne tiden erstattet man og integreringstankegang med en inkluderingsstankegang, når 92 nasjoner ratifiserte Salamancaerklæringen i 1994. Selv om man enda hadde en smal inkluderingsforståelse, der spesialundervisning var hovedfokus, omtales erklæringen som et utdanningshistorisk paradigmeskifte (oppsummering bygger på Ainscow et al., 2006; Forlin & Chambers, 2020; Johnsen, 2019; Nilsen, 2017; NOU 2001:22; Tøssebro, 2010; UNESCO, 1994; Wehmeyer et al., 2016).

Haug (2017) viser likevel til den smale inkluderingsforståelsen, som dominerende i dagens utdanningssystem. For å forstå inkludering er det ifølge ham, nødvendig å skille mellom en horisontal og vertikal inkluderingsdimensjon, som begge legger basis for å praktisere inkludering. Den vertikale omhandler koherens mellom politisk, organisatorisk nivå og skolen, mens den horisontale omhandler generell forståelse og operasjonalisering av inkluderingsbegrepet. I denne studien forholder jeg meg til den horisontale dimensjonen. Hvorvidt man lykkes med inkludering i praksis, er avhengig av flere faktorer. Lærere har da blitt identifisert som sentrale aktører, hvis holdninger og kompetanse kan utgjøre en viktig forskjell (Forlin & Chambers, 2020; Sigstad et al., 2022). Dette konkretiseres av Van Mieghem et al. (2020), som argumenterer for å se temaer fra sin gjennomgangsstudie i en input–prosess–utfall-modell (Kyriazopoulou og Weber, 2009 i Van Mieghem et al., 2020). De mener da at siden input påvirker prosessen og utfallet, og inkluderingsholdninger hos lærere og deres faglige utvikling, kan defineres som input, så er det nødvendig å fokusere på nettopp dette, for å oppnå prosessen inkluderende praksis, som videre resulterer i elevs deltakelse.

En inkluderende praksis som vektlegges i denne studien er Nilsen (2020; 2017) sine tre inkluderingsdimensjoner. Disse illustrerer hvordan inkluderende praksis både handler om hvor man plasserer barnet og hvor lenge; å legge til rette for barnets gode sosiale relasjoner, og opplevelse av å høre til i fellesskapet; men og muliggjøre deltakelse i generell opplæring så mye som mulig, og samtidig tilpasse undervisningen ut fra enkelt-elevs behov. Et subjektivt og objektivt aspekt ved samtlige dimensjoner belyser dessuten at barnets opplevelse i den konkrete situasjon er avgjørende for om inkluderingspraksisen kan anses vellykket, mens den objektive sier noe om hva som er mulig og ønskelig ut fra den gitte kontekst (Nilsen, 2017, 2020).

2.2 Barnehage

Et historisk blikk på den norske barnehagen belyser dens røtter i en sosial og en pedagogisk bevegelse. Sosialt stammer barnehagen fra asylbevegelsen, der man ønsket å gi barna tilsyn, omsorg og oppdragelse. Her skiller også barnehagen seg fra skolens segregeringshistorie. Pedagogisk barnehagetradisjon stammer fra fröbel-bevegelsen, der en sentral ide var å la barn være barn (Greve & Jansen, 2018; St.meld. nr. 41 (2008-2009), Vedlegg 1). Den første barnehageloven kom i 1970, og i 2005 ble barnehagen innlemmet i kunnskapsdepartementet (Kunnskapsdepartementet, 2023; Utdanningsdirektoratet, 2022b). Man skiller likevel ikke barnehagens tilsynsfunksjon fra den pedagogiske virksomheten, slik man ser i andre europeiske land (Østrem, 2018).

Utdypning av norsk barnehagestruktur kan være verdifullt. Barnehager kan være både kommunale og private (barnehageloven, 2005), men jeg går ikke nærmere inn på forskjeller mellom disse. Hovedsakelig skiller de seg ved at kommunen ikke eier private barnehager. Kommunen, som barnehageeier og tilsynsmyndighet har imidlertid ansvar for det samlede tilbudet i kommunen (Kunnskapsdepartementet, 2023, 2021; Utdanningsdirektoratet, 2017a). Styrer har ansvar for den enkelte barnehage, mens pedagogisk leder har ansvar for pedagogisk tilbud på den enkelte avdeling, der øvrig grunnbemanning også jobber. Grunnbemanning må ellers være tilstrekkelig for at den pedagogiske virksomheten kan driftes, hvilket styres av bemanningsnormen. Sammen skal disse ivareta det mangfoldet av barn som går i barnehagen.(barnehageloven, 2005, §25 og §26; Utdanningsdirektoratet, 2017a).

I artikkelen ble barnehage beskrevet, hovedsakelig fokuserte jeg på tidlig innsats som en særlig viktig faktor overfor bASF, men og ble barnehagens pedagogiske virksomhet belyst. Den pedagogiske virksomheten (barnehageloven, 2005, §2) har som mål å tilrettelegge tilbudet etter alle barns behov, i kraft av å være en lærende organisasjon (Utdanningsdirektoratet, 2017a Kapittel 7). Den lærende organisasjonen skal klare å møte utfordringer og krav, ved å utvikle de ansattes kompetanse (St.meld. nr. 41 (2008-2009), s. 29). I nyeste strategi for å oppnå inkluderende og likeverdig utdanning frem mot 2030 (se UNESCO, 2023) beskrives kompetanse som norske barnehagers største utfordring med å oppnå inkluderende praksis, og det understrekes at man nå vektlegger tidligere innsats: «Med det mener regjeringen at barnehagen, som første del av utdanningsløpet, bør prioriteres langt høyere» (Kunnskapsdepartementet, 2023, s. 14). Slik kan det se ut til at barnehagen som pedagogisk virksomhet får høyere status.

Hvorvidt det er tidlig eller tidligere innsats, så handler innsatsen stadig om forebygging (se Befring, 2012). Dette forebyggende fokuset har imidlertid blitt kritisert i barnehagefaget (se Andresen, 2013; Vik, 2018). Østrem (2018) beskriver eksempelvis barnehagepedagogikken som mer fri fra politisk styring før dens overføring til kunnskapsdepartementet. Med overføringen kom økte forventninger til økt læring og vektlegging av tidlig innsats. Dette går på bekostning av den tradisjonelle helhetstenkning, som hun mener barnehagen har hatt til omsorg, lek, læring og dannings: "De vil ha mer læring, men mer enn hva? Og hva ønsker de mindre av, og av hvilke grunner bør noe nedprioriteres til fordel for styrte læringsaktiviteter?" (Østrem, 2018, s. 21). Dette perspektivet kan være berikende for spesialpedagoger å være klar over i samarbeid med barnehagen. Det illustrerer samtidig hvordan barnehagefaget kan ha en annen forståelse av begreper som anses viktig for spesialpedagoger (Befring, 2019b). Selv om jeg, som spesialpedagog og forfatter av denne teksten, operasjonaliserer inkludering på en måte, kan jeg møte andre forståelser av dette i samarbeid med barnehagen.

2.3 Kompetanseløft for spesialpedagogikk og inkludering

Kompetanseløft for spesialpedagogikk og inkludering (Kompetanseløftet) er en sentral del av denne studiens argumentasjonsrekkefølge. Dette anses aktualisere studien, og utgjør bindeleddet mellom barnehage, samarbeid, asf og inkludering. Dels grunnet dets vektlegging av samarbeid mellom pedagoger, dels ved at kompetanse vektlegges ytterligere, og kan tenkes profesjonalisere barnehagens pedagogiske virksomhet desto mer. Dette kan ironisk nok tenkes skape friksjon i samarbeidet ved at barnehagefaget oppleves truet slik det belyses over. Denne sentrale komponenten i argumentasjonen krever videre utdypning.

Kompetanseløftet kan ses i lys av kritikk som Nordahl et al. (2018) rettet mot norsk utdanningssystem som helhet. De beskriver barnehagens utfordringer i andre kapittel, og leser kan henvende seg der for utdypning av kritikken. Kompetanseløftet har et tverrfaglig fokus, ved at det blant annet retter seg mot tjenester rundt barnehage og skole, i kommunen. Målet om inkluderende utdanning gjentas, men det understrekes at de som jobber rundt barnet skal jobbe sammen for å skape dette og at målene fordrer at kommunen ser allmenpedagogikk og spesialpedagogikk i sammenheng; samt utvikler samarbeidskompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Tilskuddsordningen er foreløpig i en oppstartsfasen, og preget av byråkrati fremfor lokalt engasjement «Et viktig spørsmål som må stilles om det er tilstrekkelig kapasitet til å følge opp alle endringer og prosesser som settes i gang?» (Wendelborg et al., 2022, s. 50). Tilskuddsordningen har og utløst prosjekter i ulike kommuner (Nordhagen et al., 2022). For meg har det imidlertid vært vanskelig å finne

konkrete beskrivelser av samarbeidet. Dette er interessant sett opp mot en norsk dokumentanalyse som viste at selv om tverrfaglig samarbeid vektlegges i lovverk og andre styringsdokumenter er det imidlertid vage formuleringer, som skaper rom for ulike fagdisipliners tolkning av hva dette betyr. Dette kan få konsekvensen at også dette operasjonaliseres ulikt hos ulike mennesker (Ingebrigtsen & Hanssen, 2023).

2.4 Samarbeid

Glavin (2018) beskriver syv nødvendigheter bak tverrfaglig samarbeid i kommunen, og belyser samarbeidets rolle i kompetanseheving, tidlig innsats og effektiv ressursutnyttelse. Hun peker på samarbeid i ulike nivåer av forebygging. I denne studien omformuleres tverrfaglig til tverrpedagogisk, grunnet avgrensning av dette til samarbeidet mellom (allmen- og spesial-) pedagoger. Selv om foreldre og barn er sentrale samarbeidsaktører (Nilsen, 2014; Utdanningsdirektoratet, 2017a, kapittel 5), legger studiens rammer begrensninger for videre diskusjoner av dette. Spesialpedagoger viser hovedsakelig til spesialpedagogisk veileder fra kommunalt ressurscenter, og grunnet ulike organiseringsformer kan det i praksis både bety veileder fra PPT, ambulerende spesialpedagog/støttepedagog eller spesialpedagogisk veileder fristilt fra PPT (se eksempelvis Haugnes, 2019; Hesselberg & von Tetzchner, 2016; Nordahl et al., 2018; Utdanningsdirektoratet, 2017b; Wendelborg et al., 2015). Allmenpedagoger er hovedsakelig et uttrykk for fagretningen, som alle ansatte på en avdeling i barnehagen representerer. Pedagogisk leder anses da å være primær samarbeidsaktør, som øverste ansvarlige på enkelt-avdelinger. Men også barne- og ungdomsarbeidere, med fagbrev og assistenter uten formell utdanning er sentrale aktører ved at de ser barnet hver dag (Meld. St. 6 (2019-2020)).

Samarbeid beskriver et synergisk forhold mellom parter som deler sine kunnskaper eller ferdigheter, i arbeid, sammen, for å oppnå ett eller flere utfall (Seel, 2012, s. 628). Internasjonalt har det vært økende vektlegging av samarbeid i utdanningssystemer for å effektivisere tjenester. Begrepet overlapper med nettverking samlæring og veiledning/coaching m.m. (Ališauskienė et al., 2023; Gallagher, 2019; Muijs et al., 2011). Jeg forholder meg ikke til disse begrepene, men anser likevel spesialpedagogisk veiledning som en side ved TPS, da det her omhandler bASF. Tverrfaglig samarbeid krever av samarbeidet at man gjør endringer på de paradigmer man har blitt innprentet med, og opprettelse av en felles samarbeids-logikk (D'Amour et al., 2005, s. 116). Parse (2015) skiller mellom tverrfaglig og -profesjonell: tverrfaglig samarbeid ivaretar den enkeltes fagdisiplin, mens tverrprofesjonell kan forstås som tjenester fra ulike profesjoner. Samarbeid om inkludering vil slik handle om å

utvikle felles kunnskap om inkluderende praksis. «Det handler ikke om at alle profesjoner bør bli like, men om å bruke alles kompetanse til barnets beste» (Glavin, 2018, s. 23).

2.5 Spesialpedagogisk hjelp

Denne studien forstår TPS som samarbeidet tilknyttet barn med spesialpedagogisk hjelp (SPH). Dette ble lite omtalt i artikkelen, og det anses verdifullt å utdype. Man ser at årsverk som jobber med barn som krever ekstra ressursinnsats har økt med 1000 årsverk de siste fem årene (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Barn med særlige behov har rett på SPH når de er under opplæringspliktig alder. Hvorvidt barnet har særlige behov baseres på individuell, skjønsmessig vurdering: om behovet er mer omfattende enn jevnaldrendes, og om behovet kan avhjelpes innen barnehagens ordinære rammer. Sakkyndig vurdering gjøres da av PPT, og kommunen fatter enkeltvedtak, som baseres på utredning fra PPT (barnehageloven, 2005, Kapittel 7).

En tiltakskjede belyser som nevnt denne prosessen, men og hvordan planarbeid, med utredning, tiltak og evaluering, også er en del av det spesialpedagogiske arbeidet (Nilsen & Herlofsen, 2019). Plan- og evalueringsarbeid kan samtidig beskrives som sirkulær prosess (Nilsen, 2012), hvilket støtter argumenter om at TPS fortsetter etter vedtak, da man dessuten stiller krav til årsevaluering (Nilsen & Herlofsen, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2017b). Det er her av interesse å merke seg at veileder til SPH hovedsakelig beskriver spesialpedagoger fra pedagogisk psykologisk tjeneste (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Med store forskjeller mellom kommuners organisering av tverrpedagogisk samarbeid og tjenestetilbudet, eksempelvis spesialpedagogisk hjelp (se eksempelvis Byrådsavdeling for Barnehage Skole og Idrett, 2020; Glavin, 2018; Haugnes, 2019; Meld. St. 6 (2019-2020); Statsforvalteren i Oslo og Viken, 2021; Wendelborg et al., 2015), kan dette anses problematisk for å oppnå felles forståelse i samarbeid om inkludering.

Formålet med hjelpen er tidlig hjelp og støtte. Hjelpen kan gis 1:1 (en til en), i gruppe eller på avdeling (barnehageloven, 2005, Kapittel 7). Barnehagemyndigheten har tidligere oppgitt at spesialpedagogisk hjelp organiseres på avdeling eller mindre grupper i 80% av tilfellene (Fagerholt et al., 2017). Samtidig belyser Wendelborg et al. (2015) denne gruppen som svært stor og mangfoldig. Der barn med autismespekterforstyrrelse får mye av sin spesialpedagogiske hjelp utenfor avdelingen.

2.6 Autismespekterforstyrrelse

Den store gruppen barn med vedtak om spesialpedagogisk hjelp avgrenser seg til en annen stor og heterogen gruppe: barn med autismespekterforstyrrelse (ASF; Hare, 2016; Urnes, 2018; Øzerk & Øzerk, 2020). Det er nødvendig å understreke at ASF er en avgrensning av barn som får SPH. Dette fordrer flere avgrensninger. Eksempelvis nevnes ikke komorbide tilstander, ulike teorier om ASF m.m. Denne gruppen er valgt med utgangspunkt i at disse barna ofte også får en intellektuell funksjonsnedsettelse ved siden av, hvilket er relevant for masterfordypningen (Stadskleiv, 2018; Urnes, 2018; World Health Organization, 2018). Kapittelet til Garrels (2017) har videre informert og inspirert valg om denne avgrensningen. Leser kan derfor få dypere innsikt i inkludering av bASF, ved å henvende seg til denne litteraturen. Videre vil jeg nå belyse og utdype ASF opp mot tidligere oppsummering av inkluderingshistorien. Dette for å illustrere kompleksiteten ved diagnosen, men og for å begrunne begrepsbruk og tydeliggjøre operasjonalisering.

Grunnet forestående endringer i bruk av diagnosemanualer forholder jeg meg til ICD-11 (World Health Organization, 2018), når jeg beskriver diagnosen i et medisinsk perspektiv. Et medisinsk perspektiv kan være nyttig for å identifisere vansker, og slik få rettigheter innfridd (NOU 2016:17; NOU 2020:1; Tøssebro, 2010; Urnes, 2018). ASF er da en nevroutviklingsforstyrrelse, der kjernesymptomer er vansker med sosial kommunikasjon og interaksjon, samt begrenset, repeterende atferd, interesser og/eller aktiviteter (Hare, 2016; World Health Organization, 2018; Øzerk & Øzerk, 2020). For barnehagekonteksten er det dessuten av interesse å se at forekomst av ASF ser ut til å øke i Norge. Øzerk og Cardinal (2020) undersøkte tall fra norsk pasientregister, og så at fra 2014 til 2016 økte barn med diagnosen ASF (ihh. kriterier fra ICD-10) med 48,7% for aldersgruppen 1-5år. De viser til forskning om tidlig intervensjon når de konkluderer med at funn understreker behov for nasjonale satsninger på kompetanseheving. Dette gjør ASF særlig interessant sett opp mot tidligere redegjørelse.

Tidlig identifisering og intervensjon er videre sentralt for barnehagen: Med innføring av søskenstudier har man kunnet se at barn med autisme, allerede ved 18 måneder, viser tegn på diagnosen (Rogers & Talbott, 2016). Innen de to første leveår identifiserer eksempelvis Zwaigenbaum et al. (2015) fire tidlige atferdsmarkører: vansker med sosial oppmerksomhet og kommunikasjon; tilstedeværelse av repetetativ atferd med objekter; atypisk kroppsbevegelser og motorisk utvikling; samt atypisk temeraments-profil. De understreker at slik kunnskap er essensiell for å sikre tidlig evidensbasert intervensjon, hvilket ble diskutert i

artikkelen. Samtidig understreker de et annet viktig poeng: «Given the heterogeneity of ASD expression, it is unlikely that a single behavior will be found universally across all children or will serve as the defining marker for a later emerging ASD» (Zwaigenbaum et al., 2015, s. 29).

Et mål med denne studien har videre vært å formidle den til et bredere publikum. Blant disse kan tenkes eksistere negative holdninger til dem på gausskurvens ytterkanter (se eksempelvis illustrasjon fra Befring, 2019a, s. 186; for gausskurven, se Sattler, 2018). Et ansvar har jeg da også å formidle den store variasjonen som ligger i denne diagnosen. Her kan man da også argumentere for pedagogisk verdi i et relasjonelt perspektiv. Dette vektlegger muligheten for å lukke et gap mellom individuelle forutsetninger og miljøets krav (Lie, 1996; Tøssebro, 2010). Når bASF eksempelvis ofte utfordrer miljøet med sin atferd, kan det for pedagoger være hensiktsmessig å se miljøets rolle (Holden, 2016; Øzerk & Øzerk, 2020). I mellommenneskelige relasjoner mellom barn og voksen; pedagog og barn, kan man videre argumentere for begreper som nevrominoritet, -mangfold og -variasjon ved at det understreker at alle mennesker har sine individuelle verdier (Acevedo & Nusbaum, 2020; Fellesskap mot seksuelle overgrep, 2019),

Valg av begrepsbruk er samtidig ikke uten betydning. En debatt i nyere tid har rettet seg mot ASF-diagnosen og «person-first»- eller «identity-first»-språk. Enkelt oppsummert argumenterer personer med diagnosen og formidlingsevne mot person-first-språk, og knytter sin identitet til diagnosenavnet. Foreldre har på den andre siden argumentert for slik språkbruk, eksempelvis for å understreke at deres barn ikke er sin diagnose (se eksempelvis Acevedo & Nusbaum, 2020; Baron-Cohen, 2019; Brown, 2011; Rudy, 2023; Shogren, 2017; Tøssebro, 2010). I dette prosjektet omhandler ASF barn med ASF, i barnehagealder. Foreldrenes stemme er da viktig (barneloven, 1981, § 30; FN, 2003), derfor vektlegger jeg foreldres stemme i dette anliggende, og benevner individer med ASF-diagnosen "barn med autismespekterforstyrrelse" (forkortet bASF).

2.7 Studiens relevans og bidrag til kunnskapsfundamentet

Denne studien plasserer seg i rekken av inkluderings-forskning, som griper fatt i utfordringer med å realisere inkludering for barn med funksjonsnedsettelse i utdanningssystemet. Et enkelt søk i duo viser eksempelvis at 129 spesialpedagogiske masteroppgaver ved UiO, har blitt skrevet om inkludering siden 2008 (Vedlegg D1). Av det jeg kan se, utfyller denne masteroppgaven temaer som Knutsen (2022) og Haugnes (2019) har undersøkt i sine

masteroppgaver. Med valg av MEBS vil jeg dog argumentere for en egenverdi i denne studiens metodebruk. Selv om inkludering er en av de mer studerte temaer innen spesialpedagogisk forskning på inkludering i barnehage, belyser den store variasjonen i studietemaer (Palla, 2020) begrepets kompleksitet.

I en systematisk gjennomgangsstudie fra 2020 finner Van Mieghem et al. at forskning om inkluderende opplæring hovedsakelig har dekket: læreres holdninger og faglige utvikling, inkluderende praksis, studentmedvirkning og kritiske refleksjoner rundt forskning av inkluderende opplæring. Blant kunnskapshull trekker de frem at læreres faglige utvikling kun har blitt vurdert innen rammen av opplæringsprogrammer, men at mye faglig utvikling for inkluderende lærere kan genereres innen arbeidsplassen, i fellesskap med blant annet spesialpedagoger. Slik kan man anse TPS, som et kunnskapshull i inkluderingsforskningen. Dette aktualiseres videre av økt vektlegging på samarbeid i reformer verden over, også i Norge (Muijs et al., 2011; Utdanningsdirektoratet, 2022a).

Med redegjørelser om barnehage og autismespekterforstyrrelse kan man dedusere at barnehagen er en særlig viktig inkluderings-arena for barn med autisme, da barnehagen representerer den tidligste innsatsen i utdanningssystemet (Kunnskapsdepartementet, 2023; Meld. St. 6 (2019-2020)). Van Mieghem et al. (2020) sin studie retter seg riktig nok mot skolen, men det har for meg ikke vært mulig å finne tilsvarende gjennomgangs-studie av barnehage. Palla (2019, 2020) har imidlertid undersøkt spesialpedagogisk forskning på barnehage i norden, og peker på mangler her. Søk i ERIC Ovid ga også få treff på samarbeid om inkludering av barn med autisme i barnehagen (Vedlegg D2). Dette i seg selv er en indikator for at valgt emne er lite forsket på. Kun én studie møtte alle søkekriterier som tilsvarer valgt tema.

Äikäs et al. (2022) undersøkte hvordan profesjonelle i barnehagesektor (early childhood education and care) tilnærmer seg samarbeidet, når et barn har utviklingshemming og autisme, samt hva som utgjør ideelle praksiser, i Finland. De benyttet metode for empatibaserte historier (MEBS) når de samlet inn data fra 104 fagpersoner i barnehagesektoren. Gjennom induktiv analyse identifiserte de fire temaer som blant annet indikerer en polarisering i tilnærming til samarbeid, der fagpersonene opplever ensomt ansvar overfor barn som trenger omfattende støtte. Dette knytter de til manglende regulering i lovverk og læreplan.

Når Palla (2019) beskriver tidligere kvalitative spesialpedagogiske forskningsprosjekter om barnehagefeltet i norden, anses da også MEBS som en metode som kan bidra til å belyse nye områder, innen konteksten av et masterprosjekt. Ingen studier har da bidratt med svar på følgende spørsmål i norsk kontekst:

Hva forteller barnehageansattes historier om inkludering av barn med autisme?

- 1) Hvordan støtter samarbeidet inkludering?
- 2) Hvordan støtter ansatte inkludering?

3 Metode

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for masterstudiets design og metode. I kraft av å være en kvalitativ studie er det flere metodologiske debatter jeg kunne diskutert i dette kapittelet. Selv om dette er viktige og spennende temaer, så er ikke dette en studie med formål å belyse metodologi. Metoden er verktøyet jeg har benyttet for å svare på spørsmålet, og de vitenskapelige filosofiene med dets historie har gitt føringer og rammer (Berger & Luckmann, 1966; Kuhn, 1962; Polkinghorne, 1995). I arbeid med prosjektet har dog metodebøkene til Creswell (2007), Maxwell (2013) og Aurini et al. (2016) i stor grad bidratt til å opplyse metodologiske valg og refleksjoner (ved siden av litteratur som fremgår av henvisninger). Leser kan altså henvende seg her for dypere diskusjoner. Før jeg beskriver utvalg, datainnsamling og -analyse, skal jeg gi en overordnet redegjørelse av designet. Kapittelet avsluttes med etiske refleksjoner samt en diskusjon av studiens troverdighet.

3.1 Design

Forskningsdesign er planen for forskningen, og beskriver strategier for evidensbasert praksis. Dette avhenger av faktorer som: formål for studien, forskningsspørsmål, ontologiske og epistemologiske antakelser, samt forskerens verdenssyn (Aurini et al., 2016; Cohen, 2018; Creswell, 2007, 2009; Maxwell, 2013). Verdenssyn er allerede beskrevet i innledningen, for øvrig danner disse faktorene grunnlaget for dette delkapittelet.

Formålet med studien var å beskrive fenomenet «barnehageansattes inkludering, av barn med autismespekterforstyrrelse». Samtidig var det et mål å identifisere forhold i TPS, som spiller inn på dette fenomenet. Slik kan studien karakteriseres som eksplorerende (Kyngäs, 2020b). Selv om dette har vært i prosjektets essens hele vegen, er ikke dette ensbetydende med at konkrete formuleringer av formål og forskningsspørsmål sto nedskrevet fra dag en. Dette kan knyttes til nevnt valg om å innta en induktiv tilnærming (se eksempelvis Nyeng, 2012, Kapittel 8) til forskningsprosjektet. Følgende argumentasjon kan da fremstå baklengs: Forskningsspørsmål fordrer en dybde og detalje-rikehet fra svarene. Det mest hensiktsmessige er da å samle tekstbaserte data fra færre mennesker. Slik kan valg om å benytte kvalitative metoder begrunnes (Creswell, 2007). Argumentasjonen er ikke desto mindre gyldig, men belyser samtidig hvordan kvalitative metoder kan fremstå noe flytende for en noviseforsker som meg selv. Kvalitativt design karakteriseres nettopp som en ide, som former planen for gjennomføring, men også endrer seg gjennom prosjektet. Metodologiske oppskrifter kan ikke følges slavisk. Ei heller er beskrivelser av gjennomføring, ved

prosjektets slutt, identisk med planene man hadde ved oppstart (Aurini et al., 2016; Cheek, 2008; Creswell, 2007; Maxwell, 2013). Denne nyanseringen kan tenkes verdifull i gjennomlesning av denne teksten som helhet.

Hvorvidt dette regnes som gyldig grunnlag for kunnskap, knytter seg til spørsmål om vitenskapelige paradigmer (Kuhn, 1962). Kvalitative paradigmer godtar at kunnskap genereres fra menneskelig erfaring (Polkinghorne, 2007, s. 472; Creswell og Miller, 2000, s. 125). Dette avgrenses til et sosialkonstruktivistisk paradigme: «a view that takes as its central premise that “world making” is the principal function of mind» (Bruner, 2004, s. 691). Berger og Luckmann (1966) representerer selve utgangspunktet for sosialkonstruktivismen (Veiden, 2000). De beskriver tre parallelle prosesser: eksternalisering, internalisering og objektivisering; som anses påvirke hvordan virkeligheten skapes i samfunnet: "Each of them corresponds to an essential characterization of the social world. Society is a human product. Society is an objective reality. Man is a social product" (Berger & Luckmann, 1966, s. 79). Paradigmet innebærer at virkeligheten konstrueres i det sosiale samfunnet, og forskere må dermed studere disse prosessene i det sosiale samfunnet. Studiens ontologi kan da knyttes til deres beskrivelser av virkelighet, som en kvalitet ved fenomener, utenfor vår viljes makt å styre over. Tilsvarende er studiens epistemologi at kunnskap er vissheten om at fenomenet er virkelig, og har noen karakteristikk (Berger & Luckmann, 1966).

Avgrensning av paradigmet til et sosialkonstruktivistisk paradigme kan begrunnes i valg av MEBS (Creswell, 2007; Wallin et al., 2019). Kontekstuelle rammer for studien la begrensninger på tid og ressurser til datainnsamling og analyse. Fenomen og sammenhenger som studien søkte å belyse, er dessuten lite dekket i forskningslitteratur. Dette begrunner valg av metode for empatibaserte historier (eng. method of empathy-based stories; MEBS). "MEBS produces textual and linguistic data that is suitable for examining the participants' perceptions, expectations, mental images, and values regarding a specific phenomenon" (Wallin et al., 2019, s. 527). For å best mulig kunne beskrive fenomenet og identifisere forhold i samarbeidet, som påvirker barnehageansattes inkludering av barn med autisme ble induktiv innholdsanalyse (Kyngäs, 2020a; Thomas, 2006) vurdert som mest hensiktsmessig, analysen ble informert av narrativ tilnærming (Polkinghorne, 1995). Gjennom narrativ tilnærming genereres kunnskapen fra menneskers prosessering av egne erfaringer og tanker om fenomenet (Bruner, 1986).

Palla (2019) sin gjennomgang av spesialpedagogisk forskning på nordiske barnehager, viser at flere kvalitative studier har blitt gjennomført, der forsker kommer tett på deltakere, og anbefaler mer kvantitativ forskning. Selv om denne studien faller inn i rekken av kvalitative studier som undersøker et fenomen fra barnehagelæreres linse, skiller den seg likevel fra majoriteten, ved at deltakerne studeres på avstand, i kraft av å bruke MEBS i en spørreundersøkelse. Induktiv innholdsanalyse utgjør dessuten et annet mer systematisk trekk ved denne studien.

3.2 Deltakere

I artikkelen ble studiens utvalg beskrevet. Men det er også andre sider ved utvalgsmetoden som kan belyses. Ved utvelging av deltakere til kvalitative studier er det nødvendig å bestemme hvem man søker informasjon fra (inkluderingskriterier); hvor mange deltakere man trenger (utvalgsstørrelse); og hvordan man skal få dem til å delta (rekrutteringsmetode) (Morgan, 2008). I dette kapittelet skal jeg derfor begrunne valg av utvalgsstørrelse, beskrive opprinnelige utvalgs-kriterier, samt legge frem de utfordringer som oppsto i rekruttering. Utfordringer blir også diskutert i delkapittel 3.6.

3.2.1 Utvalgsstørrelse og type

Med "purposeful sampling" (meningsfull rekruttering/meningsfylt utvalg) forsøker man velge ut deltakere, som informerer forståelsen av studiens problemformulering og fenomen, på en meningsfull måte. En enklere form for utvelging, "convenience sampling" (beleilighetsrekruttering/-utvalg) består av enhver tilgjengelig deltaker, med hensikt å spare tid og penger, på bekostning av informasjon og troverdighet («Credibility»; Creswell, 2007; Morgan, 2008). I planleggingsfasen av dette prosjektet, var målet å oppnå et meningsfylt utvalg, på 30-40 deltakere, hvilket kan knyttes til valg av MEBS. Wallin et al (2019) anbefaler å samle inn 15-20 historier per rammehistorie for analyseformål. Dette begrunner de med at tidligere MEBS-studier har oppdaget økt likhet i historiene med økt antall. Med utforming av to rammehistorier begrunnes da mål om utvalgsstørrelse på 30-40 deltakere: en deltaker, en historie. Videre ønsker man ofte datasett som rikt beskriver studie-fenomenet i kvalitative studier. Dermed må man balansere for få og for mange (Creswell, 2007). Samtidig er det ikke mål å generalisere, som ved kvantitative undersøkelser. Derfor er det ikke nødvendig å oppnå en minimums-størrelse ut fra regler innen sannsynlighetsregning (Maxwell, 2013; Navarro & Foxcroft, 2018).

3.2.2 Opprinnelige mål for utvalget – Inkluderingskriterier

Bakgrunn og formål som er beskrevet, la føringer for opprinnelige inkluderingskriterier. Pedagogisk leder kan anses som en naturlig samarbeidspartner med spesialpedagogen, da hen er ansvarlig for det faglige på avdelingen der barnet går, men og jobber tett på barnet i det daglige. Derfor var et opprinnelig kriterium at (1) deltaker er eller har vært pedagogisk leder. Det stilles krav til at pedagogiske ledere skal ha høyere utdanning i loven (barnehageloven, 2005, §25). Med dette var et annet naturlig inkluderingskriterium: (2) deltaker har minimum treårig utdanning som barnehagelærer. Som nevnt avgrenset samarbeidet seg til barn med vedtak om SPH etter barnehagelovens (2005) § 31. Dermed var det tredje inkluderingskriteriet (3) Deltaker har erfaring med barn som har vedtak etter barnehageloven (2005) §31. Organiseringen av spesialpedagogisk hjelp varierer som vi har sett fra kommune til kommune. Med dette ble valg om å rekruttere deltakere fra et avgrenset geografisk område vurdert som relevant. Fjerde inkluderingskriterium ble da (4) Deltaker jobber i en av tre definerte Oslo Bydeler (av etiske hensyn velger jeg å ikke dele hvilke bydeler som ble kontaktet).

Tekniske utfordringer som blir redegjort for i delkapittel 3.6 bidro til at inkluderingskriterier ble endret underveis. Dette illustrerer forskningsprosessens fluiditet, som nevnt i forrige delkapittel: Selv om det var definert noen inkluderingskriterier for et utvalg, som kunne karakteriseres som et meningsfullt utvalg, så bidro uforutsette hendelser til at planer måtte endres.

3.2.3 Rekruttering av deltakere til undersøkelsen

For å komme i kontakt med mulige deltakere utformet jeg en rekrutterings-tekst (Vedlegg E) i Microsoft Word, med lenke til informasjonsskriv og undersøkelse, som jeg videreformidlet på e-post til styrere. Via Oslo Kommunes hjemmesider samlet jeg kontaktinformasjon til 89 kommunale og private barnehager i et eget Excel-dokument. Dette ble koblet opp mot rekrutteringstekst i Microsoft Word, og sendt ut ved bruk av funksjon for masseutsendelser av epost. I Outlook sjekket jeg at e-poster var sendt. Mailen ba styrerne videresende e-posten til sine pedagogiske ledere. Jeg fikk videre tilbakemelding på at mail var mottatt av en styrer, og to automatiske svar om at respektive styrer var på ferie. Ved siden av dette ba jeg tidligere leder i bydel Stovner om å dele tilsvarende tekst på Workplace (plattform som Oslo kommune benytter på lignende måte som Facebook).

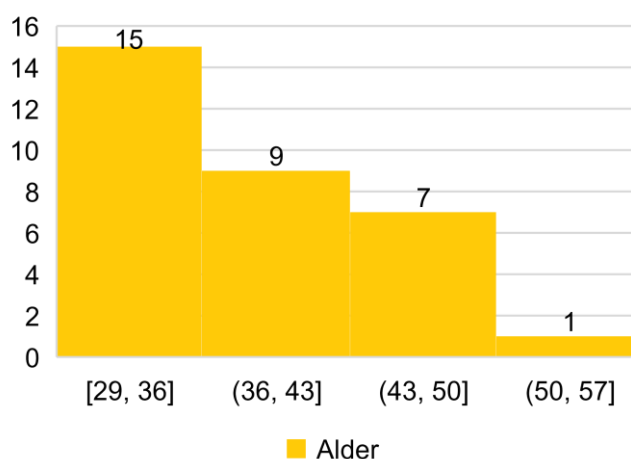
Metoden i denne første fasen viste seg imidlertid å ikke frembringe mange svar: Mail til styreere ble sendt ut 5. mars (uken etter vinterferien). 6. Mars ble det registrert fire forsøk på å sende inn informasjonsskriv i nettskjema utenfor TSD; 9. og 10. mars ble det registrert ytterligere et forsøk per dag; 2 forsøk 16. mars; et 19. og et 20. mars. Først 16. Mars ble det og registrert svar i spørreskjema 2. (se fullstendig oversikt i Vedlegg F 3). Grunnet antakelse om for lav respons ved datainnsamlingens slutt, og de muligheter som gjensto, tatt i betraktning prosjektets varighet, ble det besluttet å utvide inkluderingskriterium for utvalget den 22. Mars. En kort tekst tilsvarende den min tidligere leder hadde delt, ble formulert og delt via Facebook, men med den endring at "barnehagelærere" ble erstattet med "barnehageansatte". Slik ble og inkluderingskriterier utvidet, ved at treårig utdanning ikke ble ansett som noe krav.

Når jeg da skulle henvende meg til en større mengde mennesker, tenkte jeg det var naturlig å også inkludere alle barnehagens ansatte. Dette fordi metoden som er brukt (se kapittel 3.3.1) lar deltaker bruke sin fantasi til å utforme datamaterialet. Derfor formulerte jeg henvendelse på Facebook til barnehageansatte i stede for barnehagelærere. Forespørsel ble lagt ut på min personlige facebook-profil med forespørsel om at venner skulle dele videre. En annen henvendelse ble og delt på facebook-gruppen "ASK i barnehagen". Dette begrunnes med antakelse om at deltakere i denne gruppen jobber i barnehage og har erfaring med barn med vedtak om spesialpedagogisk hjelp (Beukelman & Mirenda, 2013). Slik ble og inkluderingskriterier utvidet til å gjelde alle norskspråklige barnehageansatte med erfaring knyttet til spesialpedagogisk hjelp.

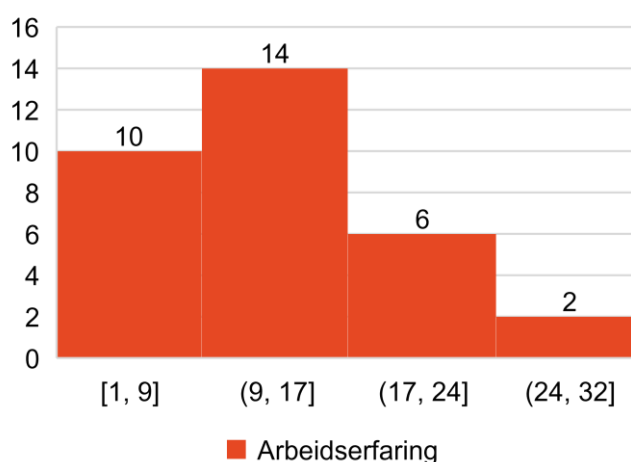
3.2.4 Utvalgets fordeling innen alder og arbeidserfaring

Avslutningsvis vil jeg trekke frem et interessant kjennetegn ved utvalget, som det ikke var plass til å belyse i artikkelen. Selv om dette ikke er en kvantitativ studie er det av interesse å merke seg utvalgets skjevfordeling i alder, som fremgår av histogram i Figur 3.1. Nesten halvparten av deltakere ligger i nedre kvartilbredde, mellom 29 og 36 år. Figur 3.2 viser samtidig at litt under en tredjedel har mellom 1-9 års arbeidserfaring i barnehage. Dette kan ses i lys av forskning, som indikerer at lærere med kortere erfaring har mer positive holdninger til inkludering (de Boer et al., 2011). Min studie undersøkte ikke barnehageansattes holdninger, men hva deres historier forteller om inkludering. Når jeg ikke så noen utpekte negative holdninger til inkludering i dette utvalget kan det tenkes støtte den nevnte forskningsstudien.

Figur 3.1: Fordeling av utvalgets alder visualisert ved histogram



Figur 3.2: Fordeling av utvalgets arbeidserfaring visualisert ved histogram



3.3 Datainnsamling

Data ble samlet inn ved bruk av nettbasert spørreundersøkelse, via nettskjema.no.

Innsamlingen ble gjennomført i perioden mars 2023. Rekruttering som er beskrevet i forrige delkapittel var en del av denne perioden. Datamaterialet til analysen ble samlet inn ved bruk av MEBS, i spørreundersøkelsens andre del. Den første delen av spørreundersøkelsen ba deltakere om informasjon, som gjorde at jeg kunne karakterisere deltakere i ettertid, eksempelvis om de besto inkluderingskriterier eller ikke.

3.3.1 Metode for empatibaserte historier

I artikkelen redegjorde jeg for MEBS som metode, og presenterte rammehistorier (Se også Vedlegg G3) som ble brukt i spørreundersøkelsen. Jeg vil her gi noe utfyllende opplysninger om denne metoden, og beskrive utforming av rammehistoriene. Blant fordeler ved metoden trekker Wallin et al (2019) frem at den er etisk sensitiv; deltakere kan uttrykke seg fritt; det er

mer sannsynlig med sannferdige svar da man ikke står ansikt til ansikt med forskeren. Den lar videre deltakere forestille seg selv i andres sko, og skrive om egne oppfatninger. Historiene er dessuten alltid skrevet anonymt og frivillig. Deltakeren bes fortsette eller forklare en situasjonsbeskrivelse, hvilket fasiliterer dem til å skape en historie.

Wallin et al. (2019) kaller disse situasjonsbeskrivelsene for rammehistorier (eng. frame stories). Rammehistorier kan presenteres for deltakeren i en eller flere versjoner, og variasjonen gjør det mulig for forskeren å undersøke endring i historiene. Leser bes her merke seg at jeg bruker begrepet rammehistorie om historiene jeg presenterte for deltakerne i den nettbaserte spørreundersøkelsen; begrepet historie beskriver tekstene som deltakere produserte basert på rammehistoriene; senere (delkapittel 3.4) er det og verdt merke seg at begrepet narrativ brukes om historier som ble utviklet fra historiene, gjennom analysen.

Rammehistorien setter konteksten som fasiliterer deltakerens tekstproduksjon (Wallin et al., 2019). I denne studien utformet jeg to rammehistorier i samarbeid med veileder gjennom februar 2023. Et mål med rammehistoriene var at de ikke skulle være for ledende, da jeg anså dette som en validitetstrussel, grunnet min bakgrunn som støttepedagog. Samtidig var det viktig å lede deltakerne inn på temaer som var essensielle for oppgaven. Deltakere i denne studien ble presentert for en kontekst, som tar utgangspunkt i en avdeling med 18 "store barn" ("storebarnsavdeling"). Med bemanningsnormen tilsier dette 3 voksne på en avdeling, 1 voksen per 6 barn (barnehageloven, 2005).

"Imagine self"-instruksjoner, som ber deltakeren se for seg selv og hvordan de ville føle i en målsituasjon (Davis et al. 2004, s. 1627 i Wallin et al., 2019), er videre beskrivende for rammehistoriene i denne studien. Rammehistoriene, som ble utviklet til undersøkelsen, ba deltaker se for seg at de selv var pedagogisk leder. I denne forstand er de selv protagonist i rammehistorien. På avdelingen deres går det et barn med Autisme, "Ola", som slo de minste barna på avdelingen. Dette ble antatt å kunne være et utløsende element i historien. Deltakere presenteres og for "bydelen, som har ansvar for vedtaket til Ola". Her ble det fra min side antatt at dette kunne være en utløsende faktor, da jeg har erfart friksjon i dette samarbeidet når jeg har samarbeidet med barnehageansatte. Deltakere bes altså se for seg at de må samarbeide med bydel, som vi har sett i kapittel 2, er det her spesialpedagogen kommer inn som samarbeidsaktør.

3.3.2 Nettbasert spørreundersøkelse

Spørreundersøkelsen ble laget via nettskjema.no, og var koblet opp mot Tjenester for sensitive data (TSD). Nettskjemas brukerveiledning informerte teknisk utforming, særlig gjaldt det oppkobling til TSD (Universitetet i Oslo, 2021), og randomisert videresending (Universitetet i Oslo, 2023). Undersøkelsen hadde et teknisk oppsett som besto av tre skjemaer (Vedlegg G): Et samtykkeskjema, og to spørreskjemaer (de to spørreskjemaene benevnes heretter som spørreundersøkelsen). Samtykkeskjema besto både av informasjonsskriv, som ga informasjon om undersøkelsen og prosjektet, samt en samtykkesedel. For å sikre tilfeldig fordeling på de to spørreskjemaene var samtykkeskjema videre koblet til disse, ved at respektive Skjema-IDer ble notert i feltet "Videresending til andre skjema", i samtykkeskjemaets innstillinger.

Utforming av spørreundersøkelsen begynte i forbindelse med søknad til Sikt (se kapittel 3.5; Vedlegg J), og utviklet seg løpende frem til spørreundersøkelsen ble åpnet. Opprinnelig fremsto det nødvendig å sette opp signert samtykkeløsning via ID-porten, men dette ga meg som prosjektleder unødvendige personopplysninger om deltakere. Undersøkelsen ble pilotert, ved at to bekjente (begge utdannet barnehagelærere) gjennomførte undersøkelsen, og ga tilbakemeldinger. Deretter ble de siste endringene gjort.

Spørreundersøkelsens to skjemaer var bygget opp i to deler der første del var identisk for begge skjemaer. Her ble deltakere presentert for en innledende tekst, som ga opplysning om oppbygningen, samt påminnelse om at det enda var mulig å trekke seg. Deretter fikk deltakere ti spørsmål angående bakgrunnsinformasjon (to tall-spørsmål; tre matrisespørsmål og tre enkeltvalgspørsmål). De mest grunnleggende rettet seg mot alder (verdibegrensning: 18-80), kjønn (kvinne; mann; annet) og arbeidserfaring (år i barnehagestilling, noter 0 dersom arbeidserfaring er mindre enn et år). Enkeltvalgspørsmål om stilling (pedagogisk leder i løpet av arbeidserfaring) var relevant dersom det skulle vise seg at utvalgsstørrelsen ble større enn målet på 30-40 deltakere. Enkeltvalgspørsmål om utdanning, med tilknyttet matrise-spørsmål om utdanningsretning, ble ansett som relevant for analyseformål. Utforming av disse spørsmålene ble informert av OECD (2018, spm. 10 og 12) som blant annet er brukt som grunnlag i norske rapporter om barnehage (Gjerustad et al., 2020, 2021).

Deltakere ble i enkeltvalgspørsmål, spurt om de hadde utdanning som forberedte på arbeid med barn. Her ble og utdanning definert ihh. Norske standarder for utdanning (Barrabés & Østli, 2016). Dersom deltakere svarte ja ble de som del av matrise spørsmål spurt om 9 ulike

komponenter var inkludert i deres formelle utdanning, med svaralternativer ja, nei og vet ikke. To andre matrisespørsmål, hadde to tilknyttede alternativer. Det første ba deltakere svare ja, nei eller vet ikke, på spørsmål om erfaring med arbeid fra avdeling der: (1) et barn hadde vedtak om spesialpedagogisk hjelp, og (2) prosessen med å søke vedtak var igangsatt. Det andre presenterte deltakere for en Likert-skala med 5 alternativer (Veldig høy kompetanse; Høy kompetanse; Verken eller; Lav kompetanse; Veldig lav kompetanse) når den ba deltakere vurdere egen kompetanse på (1) inkludering og (2) barn med spesielle behov. Leser bes merke seg at enkelte spørsmål viste seg mindre relevant etter datainnsamling, derfor rapporteres kun de relevante demografiske data i artikkelens Tabell 1.

I andre del av spørreundersøkelsen ble deltakere bedt svare på en av to rammehistorier (Vedlegg G3) basert på hvilket skjema de hadde blitt videresendt til. Slik skilte de to skjemaene seg fra hverandre ved at deltakere ble presentert for en positiv eller negativ versjon av rammehistorien. Deltakere fikk innledende informasjon om denne delen, med påminnelse om taushetsplikt og definisjon av spesialpedagogisk hjelp (barnehageloven, 2005, §31). Svarfeltet som fulgte etter rammehistorie hadde stor størrelse, med maksimum på 3000 ord.

3.4 Dataanalyse

Når spørreundersøkelsen ble lukket for svar, besto datamaterialet av 32 historier.

Datamaterialet utgjorde i underkant av fem A4 sider med 2,5cm marg, når data var organisert i en ordnet punktliste med 1,5 linjeavstand, og 12pkt times new roman font.

Nettskjema var koblet opp slik at svar på undersøkelsen ble oversendt direkte til TSD. I et Excel-dokument jobbet jeg med å anonymisere historiene, generere tabeller som beskrev utvalget og på andre måter klargjøre data for eksport fra TSD. I løpet av denne prosessen begynte analysen ved at jeg da ble kjent med data. Historier ble da skilt fra undersøkelsens første del, og knyttet opp mot del 1-data, ved å generere unike referansenøkler for samtlige deltakere. På denne måten begynte analysen før spørreundersøkelsen ble lukket, ved at jeg i anonymiseringen, leste og ble kjent med datamaterialet (Thomas, 2006).

Analyse beskriver en dynamisk prosess, som enten drives av data (induktiv) eller teori (deduktiv) (Johannessen et al., 2018). Valget om å gjennomføre analysen på induktiv måte, ble tatt før analysen begynte. Ofte forbindes kvalitative undersøkelser med en induktiv tilnærming (Kyngäs, 2020b), men dette valget kan også begrunnes med at tidligere erfaringer som støttepedagog, ville farget teoretiske valg. I studiens dynamiske analyseprosess ble

hovedsakelig to endringer gjort: (1) forskningsspørsmål ble formulert etter første runde koding. (2) Analysemetode ble endret fra tematisk analyse til induktiv innholdsanalyse etter fire runder koding. Som det poengteres av Kyngäs (2020a), er hovedpoenget med analysen å svare på forskningsspørsmålet. I denne forbindelse anbefales det da også å formulere dette når man er kjent med data.

Ved dataanalysens oppstart ble det vurdert hensiktsmessig å gjennomføre en tematisk analyse. Formålet med denne studien la føringer for analysen: den måtte synliggjøre sammenhenger i datamaterialet; og grunnet mitt erfaringsgrunnlag var det nødvendig å ikke benytte for avanserte analysemetoder. En tematisk analyse tilfredsstilte begge disse kriteriene. Dette er en metode som egner seg for nybegynnere, der mønstre i data kan identifiseres, samt frembringe rike beskrivelser av disse (Braun og Clarke, 2006). Denne første delen av analysen kan oppsummeres med at jeg gjennomførte fire runder koding. Fire dataprogrammer ble benyttet og vekslet mellom i denne prosessen. Runde 1 og 2 foregikk utelukkende i programvaren Nvivo; tredje og fjerde runde ble gjennomført i vekslings mellom nvivo, obsidian, Excel og VS-Code. Mellom 2. og 3. runde ble koding rensket og gjennomgått. Kodingen hadde en åpen tilnærming ved at jeg startet med å lese gjennom alle responsene, deretter tok jeg for meg en og en tekst, markerte denne, og merket med de stikkord jeg oppfattet at teksten handlet om. Deretter gikk jeg gjennom kodene som hadde kommet frem, og sorterte og organiserte disse slik at det ikke skulle være noen duplikater. Dette ble gjentatt 4 ganger, men i første, tredje og fjerde runde kodet jeg setninger fremfor hele historier, slik jeg gjorde i andre runde. Tankekart i Vedlegg H belyser de antatte sammenhenger ved denne fasens slutt.

Det ble dog klart at min fremgangsmåte hadde vært mer systematisk enn det som kreves av en tematisk analyse. Slik var det mulig å fortsette prosessen med induktiv innholdsanalyse. Innholdsanalyser lar forskeren beskrive fenomener på en systematisk og objektiv måte (Kyngäs, 2020). Disse er dessuten mulig å etterprøve ved at reglene for analysen er eksplisitt, transparent og offentlig tilgjengelig (Mayring, 2004, s. 267–9 i Cohen, 2018, s. 674). Med en induktiv innholdsanalyse genereres teori fra data. Det finnes videre ulike anbefalinger for hvordan gå frem (Cohen, 2018, kapittel 34), men jeg fulgte beskrivelser for induktiv innholdsanalyse slik de er gitt fra Kyngäs (2020a): Gjennom åpen koding, datareduksjon og data-abstraksjon genereres da kategorier, temaer og konsepter fra rådata. Kodingen, som opprinnelig hadde basert seg på prinsipper fra tematisk analyse er heller ikke problematisk for den videre prosessen, da dette kan anses som en del av det å bli kjent med data (Kyngäs,

2020a; Thomas, 2006). Videre ble det, etter denne beslutningen, gjennomført ny runde med åpen koding (Kyngäs, 2020a), før sammendrag ble produsert.

Excel ble da benyttet i denne fasen, både til å kode åpent, og til å frembringe narrativ. Historiene ble limt inn i egen kolonne, med referansenøkler i nabokolonne. Historier ble så kodet åpent i en datareduksjonsprosess, ved at jeg delte historien i setnings-lange analyse-enheter. Disse ble plukket ut, slik de ga mening i forhold til forskningsspørsmålet, og tildelt en passende kode i nabokolonne. Slik kunne fraser sorteres etter åpen kode, ved slutten av denne fasen. Samtidig ble det opprettet en kolonne med formel som gjorde det mulig å se frasene i originalformat gjennom den videre prosessen. Slik sørget jeg for å ikke knytte feil fraser til feil undertema, narrativ og kategori i resten av analysen. Likheter og forskjeller ble studert, i en pivot-tabell. Herfra ble data abstrahert til undertemaer. Enda en kolonne ble da lagt til med passende navn. Lignende prosess ble så gjennomført for å finne frem til hovedtemaer. Rader ble da også tildelt farge etter tema (narrativet). Når dette prosessen var gjennomført hadde jeg to overordnede kategorier, fem hovedtemaer (senere narrativ) og 14 undertemaer. Tabell 3.1 viser hvordan de fem narrative fordelt seg på hovedtemaer, samt tall tilknyttet disse. Se også Vedlegg I for oversikt over endelige koder, undertema og narrativ-navn.

Tabell 3.1: Tall fra analysen

MT^a	T-Nr^b	T^c	N^d	P^e	Deltakere /T^f
Profesjonalisert inkludering av barn med vedtak	1,1	Konstruktivt samarbeid om undersøkelser	14	7	21
	1,2	Iverksetting av tiltak	15	10	25
	1,3	Barrierer for inkludering i9 samarbeidet		5	14
Empatisk tilnærming til inkludering på avdeling	2,1	Erkjenne eget ansvar i inkluderingen	12	10	22
	2,2	Anerkjenne barnet som aktør	12	7	19

^a Hovedtema

^b Narrativ-nummer

^c Narrativ

^d Antall historier fra negativ rammehistorie

^e Antall historier fra positiv rammehistorie

^f Deltaker per narrativ

Prinsipper for narrativ analyse (Polkinghorne, 1995; 2007) informerte den analytiske prosessen, der «sammendragene» ble produsert. Polkinghorne (1995) bruker narrativ konfigurasjon (eng, narrative configurations) for å vise til prosessen der hendelser trekkes sammen, og integreres i en midlertidig organisert helhet, et narrativ. I sentrum av narrativet står menneskelig handling, og menneskelige forsøk på å komme frem til en løsning på en ufullstendig situasjon. Disse egner seg da godt som språklig form når man ønsker å beskrive menneskelig eksistens, som handling, i en gitt situasjon. Narrativ vever sammen menneskelig aktivitet i ulike hendelser og handlinger, til meningsfullt engasjement i en tematisk enhetlig målrettet prosess. De tematiske trådene er enkelt deltakernes plott. Den større tematiske enheten er historien (Polkinghorne, 1995, s. 5). Slik har den god sammenheng med induktiv innholdsanalyse. Narrativ benevnes av Polkinghorne (1995) som historier (eng. "stories"), men i denne studien bruker jeg begrepet narrativ for å vise til enkelt-tekstene som analysen resulterte i.

I den siste fase av analysen ønsket jeg ved siden av Polkinghornes (1995) veiledning, se konkrete eksempler på hvordan gå frem i generering av narrativ. Jeg fikk da inspirasjon til fremgangsmåte av Bree og Gallagher (2016), med tilhørende youtube-video (Bree Bio, 2016). I syntetisering av narrativene brukte jeg fraser fra de ulike undertemaene til å stegvis bygge et narrativ: Duplikat-fraser ble slått sammen; Meningsbærende setninger ble slått sammen på en meningsfull måte innen et undertema; avsnitt innen de ulike undertemaene ble slått sammen til et rå-narrativ. På dette punktet hadde jeg da en grov skisse av narrativet, som ble omformulert i henhold til Polkinghornes (1995) prinsipper for narrativ analyse.

3.5 Forskningsetiske vurderinger

I denne studien, har jeg fulgt etiske retningslinjer slik de er gitt av de nasjonale og forskningsetiske komiteer (NESH, 2021). Jeg skal nå trekke frem noen av de etiske retningslinjene som var særlig relevant for denne studien. Det gjelder da etiske retningslinjer som knyttes til kapittel B: Hensyn til personer. Personopplysninger ble samlet inn med grunnlag i deltakeres samtykke. Et samtykke skal da være frivillig; informert; utvetydig; og dokumenterbart (NESH, 2021). Tilnærming til lagring av data styres av hvilken type informasjon som samles inn (Creswell, 2007, s. 147). I studien samlet jeg såkalte «gule» data (Universitetet i Oslo, 2018) ved at spørreundersøkelsen ba deltakere om personopplysninger, der summen av opplysninger potensielt kunne knyttes til enkeltpersoner (Sikt, u.å.-b). To tiltak var da nødvendige før data kunne samles inn: (1) Melde prosjektet til Sikt (tidligere NSD); (2) opprette et prosjekt i tjenester for sensitive data (TSD).

Prosjektet ble sendt til vurdering hos Sikt i alt tre ganger (27. Januar, 14. og 28. Februar 2023), og vurdert godkjent to ganger (15. Februar 2023 og 3. mars 2023; Vedlegg J). Bakgrunn for antall vurderinger kan knyttes til misforståelser av nettskjemas samtykke-løsning. Misforståelsen knyttet seg til at samtykke via ID-porten ga meg mer personopplysninger enn først antatt (samtykkene ble lagret i TSD med fullt navn og personnummer). Denne løsningen ble først benyttet fordi det fremsto som beste løsning for å oppfylle deltakeres rett til innsyn i personopplysninger. Personnummer og navn, ble dog ansett som unødvendige personopplysninger for studiens formål. I samtale med veileder fra Sikt ble det oppklart at deltaker ikke kunne identifiseres etter undersøkelsen var innsendt, og løsning for innsyn var derfor ikke nødvendig. Samtykkeskjema ble derfor endret slik at deltakere ble informert om dette.

Slik jeg har beskrevet i forbindelse med rekrutteringsprosessen fikk deltakere tilbud om å delta over internett. De som trykket på lenke til undersøkelsen ble da brakt videre til spørreundersøkelsens samtykkeskjema, der det kom frem informasjon om prosjektet, men og mulighet til å avgi samtykke eller trekke seg (se Vedlegg G1). Informasjonsskriv baserte seg videre på mal fra Sikt (Sikt, u.å.-a). Deltakere fikk dessuten påminnelse om at de kunne trekke seg når de gikk videre til spørreundersøkelsen. Slik var samtykke som deltakere ga både frivillig, informert, og utvetydig. Svar på samtykkeskjema ble registrert i TSD. Her fremgikk svar (ja eller nei), samt en koblingsnøkkel, som gjorde det mulig å knytte samtykker opp mot svar på spørreundersøkelsen. Registrerte svar på spørreundersøkelsen, ble sjekket opp mot samtykke, før de ble videre behandlet. Med dette var samtykkene og dokumenterbart.

For å redusere fare for at deltakere ga opplysninger om en sårbar gruppe, ble det lagt inn påminnelse, i spørreundersøkelsens andre del, om at deltakere måtte huske sin taushetsplikt (Vedlegg G3). Deltakere i denne studien var i utgangspunktet ukjent for meg. Det vil si at jeg aldri møtte noen av deltakerne, slik man eksempelvis gjør ved intervju og feltarbeid (Aurini et al., 2016). Dog er ikke dette ensbetydende med at deltakere var anonyme (personopplysningsloven, 2018). Selv om jeg i mitt prosjekt samlet inn fiktive historier (Wallin et al., 2019), var det nødvendig å samle noe bakgrunnsinformasjon om utvalget. Dette for å avgjøre om deltakere som meldte seg var innen utvalgsrammen, men og for å kunne beskrive utvalget i endelig rapportering. Før jeg begynte analysen ble derfor data anonymisert i TSD. I TSD ble deltakeres bakgrunnsinformasjon adskilt fra historiene. Disse kunne kun knyttes sammen ved en koblingsnøkkel, som var lagret i TSD. Historiene ble videre

anonymisert ved at alle opplysninger som kunne knytte deltakere til sted, ble fjernet eller nøytralisert. Dette gjaldt hovedsakelig benevning av «ressursentre», som har ulike navn i ulike kommuner og bydeler. Men og var det en deltaker som oppga arbeidsplass, med uttrykk om at dette var et emne hen kunne svare mer på.

3.6 Studiens troverdighet

En studie sin troverdighet knyttes til spørsmål om validitet og reliabilitet. Reliabilitet stiller spørsmål til om man måler det man påstår, samt om funn kan repeteres. Validitet stiller spørsmål til om vi kan stole på resultatet fra studien. Selv om kvalitative undersøkelser sin troverdighet ikke knyttes til målte tall, er det ikke ensbetydende med at man ikke stiller krav til kvalitative studier (Behar-Horenstein, 2018; Navarro & Foxcroft, 2018; Nyeng, 2012). Reaktivitet handler eksempelvis om måten forskeren påvirker sine omgivelser, og de individene hun studerer. Målet er ikke å eliminere dette, men at man søker å forstå påvirkningen, og slik bruke forståelsen produktivt. Hvordan påvirker mine ord de som deltar? Hva har dette å si for konklusjonenes validitet? (Maxwell, 2013). Deltakere fikk et informasjonsbrev, skrevet av meg; de gjennomførte en undersøkelse, laget av meg; og de deltok i en studie, som bygger på mitt virkelighetsperspektiv. Slik må deltakere ha blitt påvirket av meg. Tidligere erfaringer som støttepedagog ligger bak ønsket og motivasjonen for denne masteroppgaven. Jeg har gjort mitt ytterste når det gjelder være oppmerksom på hvordan tidligere negative erfaringer kan tenkes prege mine tolkninger.

Som det ble trukket frem i artikkelen og kapittel 3 oppsto det to tekniske feil i den nettbaserte undersøkelsen som svekker denne studien. Kort tid etter rekrutterings-forespørsel ble publisert, ble jeg gjort oppmerksom på tekniske problemer i nettskjema: deltakere ble ikke alltid videresendt fra informasjonsskrivet til undersøkelsen. Dette kan illustreres ved at det 22. mars ble registrert 77 samtykker i informasjonsskrivet på nettskjema, men kun 12 svar på spørreskjema 2 (negativ versjon) og 7 svar på spørreskjema 1 (Vedlegg F). I kontakt med kundestøtte (Vedlegg K) var det ikke mulig å konstatere hvor lenge utfordringen hadde vært et problem, men man må anta at svikten var til stede allerede i første rekrutteringsfase, da flere samtykker enn svar på undersøkelsen ble registrert. Dette er og et problem når det gjelder utvalget i denne undersøkelsen, fordi man da kan tenke seg at gruppen som ikke har tålmodighet med slike ting, eller mangler kompetanse på å håndtere dette har falt fra. Videre at randomisering mellom de to skjemaene ikke ble jevnt fordelt. Samtidig kan feilen ikke

heftes ved lav respons i rekrutteringsfase 1, da minimalt med samtykker ble registrert før andre fase, sammenlignet med andre fase av rekrutteringen.

Datainnsamlingsmetoden kan anses som en styrke ved denne studien, gitt mitt erfaringsgrunnlag og tidsramme for prosjektet. MEBS gjorde det enkelt å samle data fra et større utvalg, det var tidsbesparende å slippe transkribere eventuelle lydopptak, og datamengde var overkommelig å analysere. Wallin et al (2019) peker dog på ulike ulemper som MEBS kan representere, disse knytter seg da til rammehistorie. Dårlig konstruerte rammehistorier kan eksempelvis føre til begrensning av deltakeres fantasi. Rammehistoriene ble utviklet gjennom flere runder, med pilotering, i samarbeid med veileder, som har god erfaring med metoden (se eksempelvis Pesonen et al., 2021; Äikäs et al., 2022). Av lengden på historiene, kan det både tenkes at rammehistoriene var dårlig konstruert og ikke. Enkelte deltakere ga respons på en setning, hvilket kan tyde på at deres fantasi ble begrenset. Alle deltakere hadde tross alt erfaring med å arbeide med et barn som hadde vedtak. På den andre siden kan det tenkes at enkelte svarte "på farten", ble avledet, ikke var så interessert i tema eller lignende. Andre deltakere ga lange og detaljerte svar, hvilket kan tyde på godt konstruerte rammehistorier. Induktiv innholdsanalyse er som beskrevet, en metode man kan replisere. Dersom andre forskere ønsker å gjenta studien, vil data være tilgjengelig for andre i database etter endt prosjekt.

Rekrutteringsmetoden i denne studien må videre diskuteres. En tankevekker er det at så få responser kom inn ved henvendelse til 89 styrere. Hva forteller dette oss om virkeligheten i norske barnehager? Er det et uttrykk for lavt engasjement? Er det et uttrykk for at styrere ikke synes dette er noe viktig? Man kan og tenke seg at ved henvendelse på e-post så kan styrere ha videresendt henvendelsen til pedagogiske ledere på e-post, men at pedagogiske ledere ikke sjekker denne så ofte. Studiens troverdighet kan da tenkes å bli svekket av rekrutteringsfase 2, samt type utvalg jeg da endte opp med. Forespørsel om deltakelse ble delt med venner og bekjente på Facebook, men og i gruppen "ASK i barnehagen". Hvem er det som i første rekke melder seg inn i en slik gruppe? Det er naturlig å anta at dette er de barnehageansatte som har interesse for ASK; at de har et barn på avdelingen som bruker ASK; og/eller at de er mer åpne for spesialpedagogiske synsvinkler. Så mange som 50% av utvalget oppga også at deres utdanning, som forberedte på arbeid med barn, inkluderte spesialpedagogikk. Ti historier benevnte også ASK. Dersom dette hadde vært en kvantitativ undersøkelse med mål om et sannsynlighetsutvalg (Morgan, 2008) ville ikke dette målet være oppnådd fordi ikke alle barnehageansatte i Norge med erfaring knyttet til barn med vedtak, hadde like stor

sannsynlighet for å bli med. Dette er dog en kvalitativ undersøkelse, der generalisering ikke er et mål. Videre er jeg tydelig på at utvalget er et beleilighetsutvalg. Utvalget er beleilig rekruttert.

Er min studie så noe mindre troverdig med disse eksemplene? Selv om inkluderingskriterier ble utvidet er det viktig å minnes hva MEBS ber om i utgangspunktet. Rammehistoriene i MEBS genererer ikke en presis gjengivelse av deltakerens liv, men ber deltaker se for seg at de er pedagogisk leder (Wallin et al., 2019). Ingen ting tilsier at øvrige barnehageansatte ikke kan gjøre det. Videre er det via undersøkelsens første del kjent hvor mange som er pedagogiske ledere og ikke, samt om de har utdanning som forbereder på arbeid med barn eller ikke. Dette viser at alle i utvalget hadde slik utdanning. Samtidig sier ikke dette noe om hvilken utdanning, og man må være klar over at det kan dreie seg om fagskole (barne- og ungdomsarbeid), eller andre utdanningsretninger som vernepleie eller spesialpedagogikk. Det at majoriteten av responser kom inn etter at melding ble delt på Facebook, er heller ikke ensbetydende med at alle responser kom inn fra ASK-gruppen. Det kan og bety at først nå begynte ansatte fra den første rekrutteringsfasen å svare. Poenget er at vi ikke kan vite noe av dette sikkert. Det var nødvendig å utvide rekrutteringen fordi prosjektet hadde avgrenset tid. Den andre rekrutteringsmetoden viste seg og å være mye mer effektiv enn den første. I andre del av rekrutteringen kom det inn mer enn 20 svar på 24 timer. Dette kan skyldes at det er mer sannsynlig at deltakere har tid til å svare på undersøkelsen når de finner den på Facebook. Så et beleilig utvalg resulterte slik i et datamateriale som er nødvendig for videre analyser (Wallin et al., 2019).

Creswell og Miller (2000) foreslår et rammeverk for valg av validitetsprosedyrer i kvalitativ forskning. Med validitetsprosedyrer mener de strategien man bruker for å etablere studiens troverdighet (s. 125). Basert på dette begrunnes valg av validitetsprosedyrene Tykke, rike beskrivelser, og avkreftebevis ("disconfirming evidence"). Selv om denne studien ikke knyttes til et kritisk paradigme, anses likevel prosedyrene som knyttes til forskerrefleksivitet (Creswell og Miller, 2000) å være en prosedyre som er fulgt, ved at egne bias som tidligere støttepedagog og representant for spesialpedagogisk ståsted er formidlet. Avkreftebeviser handler om at forskeren etablerer temaer og kategorier, og så søker gjennom data for beviser som motbeviser disse (Creswell og Miller, 2000). Som det er beskrevet i kapittel 3.4 var dette noe som preget analysen i stor grad, ved at jeg gjentatte ganger kodet data, fant temaer og stilte meg kritisk til dette. Denne kritiske tilnærmingen til egne tolkninger preget dessuten resten av analysen, samt rapportering og diskusjon. Med tykke og rike beskrivelser etableres

troverdighet gjennom leserens linse. Det er snakk om detaljerte og rike beskrivelser av rammen for studien, deltakerne og temaene, med hensikt å skape utsagn, som gir leseren følelse av å selv ha opplevd en hendelse. Dette gjør det mulig for leseren å vurdere om funnene er anvendelige, også i andre settinger (Creswell og Miller, 2000). Jeg har, gjennom denne kappen, forsøkt å gi slike beskrivelser innen rammen av ord som er til rådighet. Hvorvidt jeg har oppnådd dette blir en vurdering som er opp til deg som leser.

Litteraturliste

- Acevedo, S. M. & Nusbaum, E. A. (2020). Autism, Neurodiversity, and Inclusive Education. I S. M. Acevedo & E. A. Nusbaum, *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1260>
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Ainscow, M., Slee, R. & Best, M. (2019). Editorial: the Salamanca Statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 671–676. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>
- Ališauskienė, S., Kairienė, D., Hanssen, N. B., Kangas, J. & Harju-Luukkainen, H. (2023). Interprofessional Collaboration in Early Childhood Education and Care. I S. Alisauškiene, N. Bahdanovich Hanssen & D. Kairienė (Red.), *Interprofessional and Family-Professional Collaboration for Inclusive Early Childhood Education and Care* (s. 15–27). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-34023-9_2
- Andresen, R. (2013). Visions of what inclusive education can be – With emphasis on kindergartens. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(3), 392–406. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.814359>
- Aurini, J. D., Heath, M. & Howells, S. (2016). *The how to of qualitative research*. Sage.
- barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- barneloven. (1981). *Lov om barn og foreldre* (LOV-1981-04-08-7). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7#KAPITTEL_6
- Baron-Cohen, S. (2019). The Concept of Neurodiversity Is Dividing the Autism Community. *Scientific american*. <https://blogs.scientificamerican.com/observations/the-concept-of-neurodiversity-is-dividing-the-autism-community/>
- Barrabés, N. & Østli, G. K. (2016). *Norsk standard for utdanningsgruppering 2016. Revidert 2000 Dokumentasjon. Oppdatert 2016* (Notat Nr. 2016/30). Statistisk Sentralbyrå. https://www.ssb.no/utdanning/_attachment/283616?_ts=1583e453200
- Bateson, G. (1979). *Mind and nature. A Necessary Unity*. E.P. Dutton.
- Befring, E. (2019a). Forebygging i barnehage og skole med vekt på barns læring og livsmestring. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 168–195). Cappelen Damm Akademisk,.

- Befring, E. (2019b). Spesialpedagogikk – mangfoldig fag med mulighetsperspektiver og krevende utfordringer. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 51–73). Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, Edvard. (2012). Forebygging - tidlig innsats til barns beste. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats: Bedre læring for alle?* (s. 21–37). Cappelen Damm.
- Behar-Horenstein, L. S. (2018). Qualitative Research Methods. I B. B. Frey (Red.), *The SAGE Encyclopedia of Educational Research, Measurement, and Evaluation*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781506326139.n560>
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Penguin group.
- Beukelman, D. R. & Mirenda, P. (2013). Alternative Access. I D. R. Beukelman & J. C. Light (Red.), *Augmentative & Alternative Communication. Supporting Children and Adults with Complex Communication Needs* (4., s. 73–100). Paul Brookes Publishing Co.
- Bree Bio (Regissør). (2016, 6. mai). *Focus Group Data Analysis (best viewed full screen) from Bree & Gallagher (2016)*. <https://www.youtube.com/watch?v=VIYBEE-1GbA>
- Bree, R. & Gallagher, G. (2016). Using Microsoft Excel to code and thematically analyse qualitative data: a simple, cost-effective approach. *AISHE-J*, 8(2), 2811–2819. <https://ojs.aishe.org/index.php/aishe-j/article/view/281>
- Brown, L. (2011, 4. august). The Significance of Semantics: Person-First Language: Why It Matters [Blogg]. *Autistichoya*. <https://www.autistichoya.com/2011/08/significance-of-semantics-person-first.html>
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Words*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (2004). Life as Narrative. *Social Research: An International Quarterly*, 71(3), 691–710. <https://doi.org/10/gqtxb3>
- Byrådsavdeling for Barnehage Skole og Idrett. (2020). *Håndbok for spesialpedagogisk arbeid. Rutiner og prosedyrer for barnehage og skole i Bergen kommune*. Bergen Kommune,. <https://www.bergen.kommune.no/styringsdokument/5471537>
- Cheek, J. (2008). Research design. I L. Given (Red.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. SAGE Publications, Inc. <https://methods.sagepub.com/reference/sage-encyc-qualitative-research-methods>
- Cohen, L. (2018). *Research Methods in Education* (8.). Routledge. <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.uio.no/lib/oslo/detail.action?pq-origsite=primo&docID=5103697>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches* (2nd ed). Sage Publications.

- Creswell, J. W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed). Sage Publications.
- Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124–130. <https://doi.org/10/dt8xc6>
- D'Amour, D., Ferrada-Videla, M., San Martin Rodriguez, L. & Beaulieu, M.-D. (2005). The conceptual basis for interprofessional collaboration: core concepts and theoretical frameworks. *Journal of Interprofessional Care*, 19 Suppl 1, 116–131. <https://doi.org/10.1080/13561820500082529>
- de Boer, A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Fagerholt, R. A., Naper, L. R., Sivertsen, H., Haugset, A. S., Nilsen, B. T. & Stene, M. (2017). *Spørsmål til Barnehage-Norge 2017* (2018:1). TFoU. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/sporsmal-til-barnehage-norge/>
- Fellesskap mot seksuelle overgrep. (2019). *Tilbud til personer med funksjonsnedsettelse. Veileder*. NOK. <https://noknorge.no/wp-content/uploads/sites/6/2021/03/Veilder-personer-med-funk.nedsettelse-nytt-navn.pdf>
- FN. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter. Vedtatt av De forente nasjoner 20. november 1989 Ratifisert av Norge 8. januar 1991*. Barne- og familiedepartementet. <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/barnekonvensjonen>
- FN. (2013). *Konvensjon om rettigheter til personer med nedsatt funksjonsevne*. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- Forlin, C. & Chambers, D. (2020). Diversity and Inclusion and Special Education. I C. Forlin & D. Chambers, *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1214>
- Gallagher, H. T., Gaenor Dixon, Libby English, Jeanine. (2019). Collaborating with colleagues and other professionals. I *Inclusive Education for the 21st Century*. Routledge.
- Garrels, V. (2017). Barn med autismespekterforstyrrelse i barnehagen. I Sven Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv*. (s. 220–238). Universitetsforlaget. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/60368>
- Gjerustad, C., Bergene, Ann Cecilie & Lynnebakke, B. (2021). *Faglig utvikling, samarbeid, mestring og ledelse i norske barnehager: Andre dybderapport med norske resultater fra den internasjonale barnehageundersøkelsen TALIS Starting Strong* (2017:7). NIFU.

- <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/faglig-utvikling-samarbeid-mestring-og-ledelse-i-barnehager/>
- Gjerustad, C., Opheim, V., Hjetland, H. N., Rogde, K., Bergene, C. & Gullbrandsen, L. (2020). *Trivsel, læring og utvikling i barnehagen. Resultater fra TALIS Starting Strong Survey, foreldreundersøkelse i barnehage (FUBA) og BASIL*. NIFU.
- Glavin, K. (2018). *Tverrfaglig samarbeid i praksis: Til beste for barn og unge i kommunen Norge* (4. utg.). Kommuneforlaget.
- Greve, A. & Jansen, T. T. (2018). Barnehagens brede samfunnsmandat. I S. Østrem (Red.), *Barnehagen som samfunnsinstitusjon* (s. 31–46). Cappelen Damm.
- Hare, D. J. (2016). Autism Spectrum Disorder. I A. Carr (Red.), *The Handbook of intellectual disability and clinical psychology practice* (2. utg., s. 467–494). Routledge.
- Haug, P. (2017). *Understanding inclusive education: ideals and reality* (Nr. 3). 19(3), 206. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Haugnes, M. M. (2019). *Den ambulerende spesialpedagogen i barnehagen* [Masteroppgave i Spesialpedagogikk med vekt på tidlig barndom, Dronning Mauds Minne]. <https://open.dmmh.no/dmmh-xmlui/bitstream/handle/11250/2633586/Haugnes%2C%20MM%20-%20MSMOP5900%20endelig.pdf>
- Hesselberg, F. & von Tetzchner, S. (2016). *Pedagogisk-psykologisk arbeid*. Gyldendal akademisk.
- Holden, B. (2016). *Utfordrende atferd og utviklingshemming*. Gyldendal Akademisk.
- Ingebrigtsen, T. & Hanssen, N. B. (2023). Interprofessional Collaboration in the Norwegian Early Childhood Education and Care Context. I S. Alisauskiene, N. Bahdanovich Hanssen & D. Kairienė (Red.), *Interprofessional and Family-Professional Collaboration for Inclusive Early Childhood Education and Care* (s. 159–178). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-34023-9_10
- Johnsen, B. H. (2019). Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling - Norsk idéhistorie i europeisk kontekst. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 107–131). Cappelen Damm Akademisk,.
- Knutsen, O. (2022). *Spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. En kvalitativ studie om tverrprofesjonelt samarbeid med fokus på inkluderende spesialpedagogisk arbeid* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/96207/Masteroppgave-spesialpedagogikk---Oda-.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions* (2. utg.). University of Chicago Press.
- Kunnskapsdepartementet. (2023). *Barnehagen for en ny tid*.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/barnehagen-for-en-ny-tid/id2959402/>
- Kunnskapsdepartementet. (2021, 28. juli). *Hvem har ansvar for hva i barnehagesektoren*.
<https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/ansvarsniva-i-barnehagesektoren-/id115294/>
- Kyngäs, H. (2020a). Inductive Content Analysis. I H. Kyngäs, K. Mikkonen & M. Kääriäinen (Red.), *The Application of Content Analysis in Nursing Science Research* (s. 13–21). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-30199-6_2
- Kyngäs, H. (2020b). Qualitative Research and Content Analysis. I H. Kyngäs, K. Mikkonen & M. Kääriäinen (Red.), *The Application of Content Analysis in Nursing Science Research* (s. 3–11). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-30199-6_1
- Lie, I. (1996). Rehabilitering og habilitering: prinsipper og praktisk organisering. I *Norbok* (2. utg.). Ad notam Gyldendal. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008073100010
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design* (L. Bickman & D. J. Rog, Red.; 3.). Sage.
- Meld. St. 6 (2019-2020). (u.å.). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Morgan, D. L. (2008). Sample. I L. Given (Red.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. SAGE Publications, Inc.
<https://doi.org/10.4135/9781412963909.n411>
- Muijs, D., Ainscow, M., Chapman, C. & West, M. (2011). *Collaboration and Networking in Education*. Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-0283-7>
- Navarro, D. J. & Foxcroft, D. R. (2018). *Learning statistics with jamovi: a tutorial for psychology students and other beginners*. Danielle J. Navarro and David R. Foxcroft.
<https://www.learnstatswithjamovi.com/>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De regionale forskningsetiske komiteene.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

- Nilsen, S. (2012). Evaluering i opplæring som grunnlag for tidlig innsats. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats: Bedre læring for alle?* (s. 51–70). Cappelen Damm.
- Nilsen, S. & Herlofsen, C. (2019). Spesialundervisningens tiltakskjede. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 218–250). Cappelen Damm Akademisk.
- Nilsen, Sven. (2017). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. I Sven Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv*. (s. 15–37). Universitetsforlaget.
- Nilsen, Sven. (2020). Inside but still on the outside? Teachers' experiences with the inclusion of pupils with special educational needs in general education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(9), 980–996. <https://doi.org/10/fjsk>
- Nilsen, V. D. (2014). Samarbeid i barnehagen. I V. D. Nilsen, R. Haugen, B. Lie & A. Vogt (Red.), *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen* (s. 32–55). Cappellen Damm Akademisk.
- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C. B., Hennestad, B. W., Wang, M. V., Martinsen, J., Vold, E. K., Paulsrud, P. & Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
- Nordhagen, I. C., Skutlaberg, L. S., Reinertsen, A. B. & Herrebrøden, M. (2022). *Hvordan jobbe mer inkluderende i barnehager, skoler og SFO? Sluttrapport - følgeforskning av piloter for inkluderende praksis* (15:2022). Høgskolen i Østfold; Ideas2Evidence. https://ideas2evidence.com/sites/default/files/Rapport_Inkluderende%20praksis_10.1.23.pdf
- NOU 2001:22. (u.å.). *Fra bruker til borger. En strategi for nedbygging av funksjonshemmende barrierer*. Sosial- og helsedepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2001-22/id143931/>
- NOU 2016:17. (u.å.). *På lik linje — Åtte løft for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming*. Barne- og likestillingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-17/id2513222/>
- NOU 2020:1. (u.å.). *Tjenester til personer med autismspekterforstyrrelser og til personer med Tourettes syndrom*. Helse og omsorgsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- OECD, O. for E. C. and D. (2018). *International ECEC Staff Survey 2018. Staff questionnaire. ISCED 2011 Level 02*. International Association for the Evaluation of

- Educational Achievement (IEA), The Netherlands and Germany RAND Europe, United Kingdom Statistics Canada, Canada.
<https://www.oecd.org/education/school/TALIS-Starting-Strong-Survey-MS-SQ-ISCED02.pdf>
- Palla, L. (2019). Characteristics of Nordic research on special education in preschool: a review with special focus on Swedish conditions. *International Journal of Inclusive Education*, 23(4), 436–453. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1441337>
- Palla, L. (2020). Similarities and variation in preschool special education studies: an overview of main content themes in Nordic research. *Early Child Development and Care*, 190(5), 698–711. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1488171>
- Parse, R. R. (2015). Interdisciplinary and Interprofessional: What Are the Differences? *Nursing Science Quarterly*, 28(1), 5–6. <https://doi.org/10.1177/0894318414558624>
- personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger* (LOV-2018-06-15-38). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38?q=lov%20om%20personopplysninger>
- Pesonen, H. V., Rytivaara, A., Palmu, I. & Wallin, A. (2021). Teachers' Stories on Sense of Belonging in Co-Teaching Relationship. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(3), 425–436. <https://doi.org/10/gh4w3j>
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(1), 5–23. <https://doi.org/10/ck2dzf>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Rogers, S. J. & Talbott, M. R. (2016). Early Identification and Early Treatment of Autism Spectrum Disorder. I *International review of research in developmental disabilities* (Bd. 50, s. 233–275).
- Rudy, L. J. (2023, 14. februar). *Person-First Vs. Identity-First Language for Discussing Disabilities*. Verywell Family. <https://www.verywellfamily.com/focus-on-the-person-first-is-good-etiquette-2161897>
- Sattler, J. M. (2018). *Assessment of children: cognitive foundations and applications* (6. utg.). Jerome M Sattler Publisher Inc.
- Seel, N. M. (Red.). (2012). Collaboration. I *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (s. 628–628). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_2072

- Shogren, K. A. (2017). Self-Advocacy. I Michael L. Wehmeyer, I. Brown, M. Percy, K. A. Shogren & W. L. A. Fung (Red.), *A Comprehensive Guide To Intellectual & Developmental Disabilities* (2. Utgave, s. 89–98). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Sigstad, H. M. H., Buli-Holmberg, J. & Morken, I. (2022). Succeeding in inclusive practices in school in Norway – A qualitative study from a teacher perspective. *European Journal of Special Needs Education*, 37(6), 1009–1022. <https://doi.org/10/grcwhm>
- Sikt. (u.å.-a). *Informasjon til deltakarane i forskingsprosjekt*. Hentet 8. oktober 2023, fra <https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning/fylle-ut-meldeskjema-personopplysninger/informasjon-til-deltakarane-i-forskingsprosjekt>
- Sikt. (u.å.-b). *Personvern i spørreundersøkelser*. Hentet 14. oktober 2023, fra <https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning/personvernhandbok-forskning/personvern-i-sporreundersokelser>
- Stadskleiv, K. (2018). Intellektuell funksjonsnedsettelse. I Anne-Grete Urnes (Red.), *Den interaktive hjernen hos barn og unge. Forståelse og tiltak ved nevroutviklingsforstyrrelser og nevropsykiatriske tilstander* (s. 251–262). Gyldendal Akademisk.
- Statsforvalteren i Oslo og Viken. (2021). *Tilsynsrapport. Kommunens plikt til å oppfylle retten til spesialpedagogisk hjelp. Oslo kommune Bydel Stovner 2021* [Tilsynsrapport]. <https://www.statsforvalteren.no/oslo-og-viken/barnehage-og-opplaring/nyheter---barnehage-og-opplaring/2021/10/tilsyn-med-oslo-kommune-bydel-stovner-pa-barnehageområdet/>
- St.meld. nr. 41 (2008-2009). (u.å.). *Kvalitet i barnehage*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/78fde92c225840f68bce2ac2715b3def/no/pdfs/stm200820090041000dddpdfs.pdf>
- Thomas, D. R. (2006). A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237–246. <https://doi.org/10/dh6zm5>
- Tøssebro, J. (2010). *Hva er funksjonshemming*. Universitetsforlaget.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality (Salamanca, Spain, June 7-10, 1994)* (E D-94/WS/ 1 8). <https://www.right-to-education.org/resource/salamanca-statement-and-framework-action-special-needs-education>
- UNESCO. (2019). *Cali commitment to equity and inclusion in education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370910>

- UNESCO. (2023, 11. mai). *What you need to know about inclusion in education*.
<https://www.unesco.org/en/inclusion-education/need-know>
- Universitetet i Oslo. (2018, 20. juni). *Klassifisering av data og informasjon*.
<https://www.uio.no/tjenester/it/sikkerhet/lsis/tillegg/lagring/infoklasser.html>
- Universitetet i Oslo. (2021, 10. november). *Koble Nettskjema til Tjenester for Sensitive Data (TSD)*. <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/koble-skjema-til-tsd.html>
- Universitetet i Oslo. (2023, 30. januar). *Randomisering i Nettskjema ved å videresende til flere skjemaer uten radioknapp*. <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/randomisering-og-viderekobling.html>
- Urnes, A.-G. (2018). Autismespekterforstyrrelser. I Anne-Grete Urnes (Red.), *Den interaktive hjernen hos barn og unge. Forståelse og tiltak ved nevroutviklingsforstyrrelser og nevropsykiatriske tilstander* (s. 273–287). Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Rammeplan for barnehagen*. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b, 29. mars). *Veilederen Spesialpedagogisk hjelp* [Veileder].
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialpedagogisk-hjelp/Spesialpedagogisk-hjelp/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022a, 5. oktober). *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis* [Artikkel]. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/kompetanseloftet-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022b, 27. oktober). *Utdanningsspeilet 2022*.
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2022/>
- Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K. & Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675–689. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012>
- Veiden, P. (2000). Innledning - av Pål Veiden. I P. L. Berger & T. Luckmann, *Den samfunnskapte virkelighet*. Fagbokforlaget.
- Vik, S. (2018). Tidlig innsats og barnehagen som forebyggingsarena. I S. Østrem (Red.), *Barnehagen som samfunnsinstitusjon* (s. 143–158). Cappelen Damm.

- Wallin, A., Koro-Ljungberg, M. & Eskola, J. (2019). The method of empathy-based stories. *International Journal of Research & Method in Education*, 42(5), 525–535.
<https://doi.org/10/hbw9>
- Wehmeyer, M. L., Lee, S. H. & Shogren, K. A. (2016). Educating children with intellectual disability. I A. Carr (Red.), *The Handbook of intellectual disability and clinical psychology practice* (2. utg., s. 497–533). Routledge.
- Wendelborg, C., Caspersen, J., Kittelsaa, A. M., Kongsvik, T. & Reiling, R. B. (2015). *Barnehagetilbudet til barn med særlige behov: Undersøkelse av tilbudet til barn med særlige behov under opplæringspliktig alder*. NTNU Samfunnsforskning.
https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/barnehagetilbudet_til_barn_med_sarlige_behov.pdf
- Wendelborg, Christian, Gjerustad, C., Andrews, T. & Caspersen, J. (2022). *Evaluering av Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis. Delrapport 1*. NTNU Samfunnsforskning. <https://hdl.handle.net/11250/3028910>
- World Health Organization. (2018). *International Classification of Diseases, 11th revision* (11. utg.). World Health Organization,. <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fid%2fentity%2f605267007>
- Zwaigenbaum, L., Bauman, M. L., Stone, W. L., Yirmiya, N., Estes, A., Hansen, R. L., McPartland, J. C., Natowicz, M. R., Choueiri, R., Fein, D., Kasari, C., Pierce, K., Buie, T., Carter, A., Davis, P. A., Granpeesheh, D., Mailloux, Z., Newschaffer, C., Robins, D., ... Wetherby, A. (2015). Early identification of autism spectrum disorder: Recommendations for practice and research. *Pediatrics*, 136(Supplement 1), 10–40.
<https://doi.org/10/f7t7k6>
- Äikäs, A., Pesonen, H., Heiskanen, N., Syrjämäki, M., Aavikko, L. & Viljamaa, E. (2022). Approaches to collaboration and support in early childhood education and care in Finland: professionals' narratives. *European Journal of Special Needs Education*, 38(4), 1–15. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2127081>
- Østrem, S. (2018). Barnehagen som velferdsordning, pedagogisk virksomhet og møtested. I S. Østrem (Red.), *Barnehagen som samfunnsinstitusjon* (s. 11–30). Cappelen Damm.
- Øzerk, K. & Cardinal, D. (2020). Prevalence of Autism/ASD Among Preschool and School-age Children in Norway. *Contemporary school psychology*, 24(4), 419–428.
<https://doi.org/10.1007/s40688-020-00302-z>

Øzerk, M. & Øzerk, K. (2020). *Autisme og pedagogikk. En teoretisk og metodisk håndbok*. (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk. <https://websok.nlb.no/cgi-bin/websok?tnr=383051>

Vedlegg A Artikkel

Vedlegget består av fire deler:

- 1) Tittelside etter formelle krav fra UiO;
- 2) Tittelside i henhold til forfatterveiledning fra Nordisk barnehageforskning (NBF);
- 3) Engelsk sammendrag (Brief) ihh. Forfatterveiledning NBF
- 4) Artikkelmanuskript som følger forfatterveiledning til NBF

Artikkelittel: Samarbeid for inkludering av barn med ASF: En kvalitativ studie av barnehageansattes empatibaserte historier

Navn på forfatter: Trine Andrea Boquist

Navn på valgt tidsskrift: Nordisk barnehageforskning

URL til tidsskriftets hjemmeside: <https://nordiskbarnehageforskning.no/index.php/nbf>

Tittel på artikkel: Samarbeid for inkludering av barn med ASF: En kvalitativ studie av barnehageansattes empatibaserte historier

Forfatter: Trine Andrea Boquist

Tittel: Mastergradstudent

Institusjon: Institutt for spesialpedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, UiO

Dato: 15. November 2023

Antall ord: 7962

Brief

This study examined the following research question: What do the stories of kindergarten-employees tell us about the inclusion of children with autism spectrum disorder? Together with two sub-questions: (1) How does collaboration support inclusion? (2) How do employees support inclusion? Qualitative methods were used to answer the research questions. Method of empathy-based stories was used as a part of an online-survey, to collect kindergarten employees' stories. The stories reflect 32 kindergarten employees' thoughts on the phenomenon. This sample was recruited online via email and social media. Mainly, the sample consisted of women aged 29-36 years. Almost all (81.25%) stated that they had been employed as a Pedagogical leader during their time in kindergarten. All had education that prepared them for work with children, and half stated that their education included special education. Data collection was affected by various technical problems, and five responses to the survey were lost in the transfer from the online-survey-provider to secure data storage. Once all data had been collected, the material amounted to almost five A4-sized pages of text. Inductive content analysis and narrative approaches were used to process data.

The analysis resulted in a conceptual map of collaboration for inclusion. Five narratives were categorised into two main themes. The first main theme “Professionalized inclusion with assessment”, mainly answer the first sub-question, and consisted of three narratives: “constructive collaboration on assessment”; “implementing actions”; and “barriers to inclusion in collaboration”. The second main-theme “Empathetic on-floor approach to inclusion”, mainly answers the second sub-question, and consists of two narratives: “Acknowledging one's own responsibility in inclusion” and “acknowledging the child as an actor”. The main conclusion drawn from these results is that the collaboration seems to support inclusion when kindergarten employees experience a difficult situation, in that kindergarten employees seek support from special pedagogues locally, when no improvement is seen in the situation. At the same time, this cooperation is characterised by various barriers that can be linked to different expectations of the division of responsibility. Furthermore, employees support inclusion by adopting an empathetic approach to the child, recognizing their own role in adapting the environment, and acknowledging the child as an actor. However, there are fewer stories dedicated to acknowledging the child as an actor, which underlines the necessity of further research on inter-pedagogical cooperation locally in the municipality.

Samarbeid for inkludering av barn med ASF: En kvalitativ studie av barnehageansattes empatibaserte historier

Sammendrag: Studiens formål var å beskrive inkludering av barn med autismespekterforstyrrelse som fenomen i barnehage, samt identifisere forhold i tverrpedagogisk samarbeid, som påvirker fenomenet. Metode for empatibaserte historier (MEBS) ble benyttet i nettbasert spørreundersøkelse, for å samle data fra 32 norske barnehageansatte. Induktiv innholdsanalyse resulterte i fem narrativ, fordelt på to hovedtemaer. Funn kan tyde på at samarbeid om undersøkelser støtter inkludering, særlig når barnehageansatte står i en vanskelig situasjon, men at ulike forventninger til ansvar og roller kan representere barrierer i samarbeidet. Barnehageansatte ser ut til å støtte inkludering ved selverkjent rolle, særlig når ansatte opplever bedret situasjon. Anerkjennelse av barnet som aktør ser imidlertid ut til å være mindre prioritert uavhengig situasjonens utfall. Det er stadig behov for mer forskning om tverrpedagogisk samarbeid for inkludering av barn med autismespekterforstyrrelse.

Nøkkelord: Barnehage, Inkludering, MEBS, Tverrpedagogisk Samarbeid

Collaboration for the Inclusion of Children with ASD: A Qualitative Study of Empathy-Based Stories from kindergarten

Abstract: The purpose of this study was to describe the phenomenon inclusion of children with autism spectrum disorder, as well as identify factors in collaboration which influence the phenomenon. Using Method of empathy-based stories, data was gathered through an online survey, from 32 norwegian kindergarten-employees. Inductive content analysis, informed by narrative approach, led to a conceptual framework of five narratives, distributed between two main themes. Findings suggest that collaboration supports inclusion when the situation does not improve, but challenges arise from different expectations to shared responsibility. Kindergarten staff also seem to support inclusion with an empathetic approach, where their own role is emphasized in the improved scenario. However, the fewest number of stories recognized the child as an actor. There is still a need for more research on interpedagogical collaboration for the inclusion of children with autism spectrum disorder.

Key Words: Early childhood education, Inclusion, Interpedagogical Collaboration, MEBS.

Introduksjon

Internasjonal enighet om tanken på en inkluderende utdanning for alle, har ikke vært ensbetydende med at dette har blitt realisert i praksis (Haug, 2017). Samarbeid beskrives som en faktor for å forbedre inkluderende praksis (Ainscow et al., 2016; Ainscow, Muijs, et al., 2006; Sigstad et al., 2022), også i norsk barnehagesammenheng (Meld. St. 6 (2019-2020); Utdanningsdirektoratet, 2022). Med økning i antall barn som diagnostiseres med autismspekterforstyrrelse (ASF) i barnehagealder, øker også krav til barnehageansattes kompetanse om disse barna (National Autism Center, 2009; Rogers & Talbott, 2016; Øzerk & Cardinal, 2020). Med dette aktualiseres denne studiens tema: Samarbeid for inkludering av barn med autismspekterforstyrrelse i barnehagen.

Tverrpedagogisk samarbeid for inkludering i barnehage

Samarbeid og inkludering, som så mange andre konsepter, er begreper som vanskelig lar seg definere, og kan ha ulik betydning for ulike mennesker (Ainscow, 2005; D'Amour et al., 2005). Samarbeid kan forstås som en ide om kollektiv handling, orientert mot et felles mål. Tverrfaglig samarbeid innebærer at man, på tvers av disipliner, søker økt kunnskap, som gir retning til tjenester i samfunnet (D'Amour et al., 2005; Parse, 2015). Samtidig beskrives inkludering både som ideal; et politisk prinsipp; en rettighet; og en intensjon for det norske utdanningssystemet. Inkludering er videre tett forbundet med Norske idealer og demokratiske verdier (Arnesen, 2012; Haug, 2017; Meld. St. 6 (2019-2020)). Norske politikere har vektlagt inkludering som mål for barnehagen frem mot 2030, og pekt på kompetanse som en hovedutfordring. Man understreker da tidlig innsats, tilpasset tilbud og inkludering som bærende prinsipper (Kunnskapsdepartementet, 2023; Meld. St. 6 (2019-2020), s. 6).

Barnehagens pedagogiske virksomhet er sentral for de bærende prinsippene: barnehagen skal bruke planlegging, dokumentasjon og vurdering, som verktøy til å nå mål om et tilbud som er tilpasset alle barnas behov og forutsetninger. Pedagogisk leder har overordnet ansvar for at hen og grunnbemanning iverksetter dette på avdeling (barnehageloven, 2005; Utdanningsdirektoratet, 2017a, kapittel 7, 2018). Samtidig vil barn som ikke kan få sine behov dekket innen dette tilpassede tilbudet, også ha rett på spesialpedagogisk hjelp (SPH; barnehageloven, 2005, §31). I prosessen med å få SPH beskrives en tiltakskjede der flere samarbeidsaktører involveres. Kartlegging, observasjon og dokumentasjon er også her sentrale verktøy, som resulterer i en sakkyndig vurdering og et vedtak (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Men samarbeid opphører ikke etter vedtak er fattet

(Haugnes, 2019). Man kan her tenke seg et vedvarende tverrpedagogisk samarbeid (TPS) i barnehagen.

I kommune-Norge er tverrfaglig samarbeid en viktig del av folkehelsearbeidet. Samtidig varierer organiseringen av tverrfaglig samarbeid, og organisering av tjenester, som SPH (Glavin, 2018; Nordahl et al., 2018; Wendelborg et al., 2015). Diffuse formuleringer om tverrpedagogisk samarbeid kan føre til ulike forventninger til samarbeidet (Ingebrigtsen & Hanssen, 2023). Vi kan da tenke oss at TPS for inkludering handler om å skape en felles forståelse for hva inkludering er, samt hva som skal til for å inkludere barn med ulike forutsetninger. Dette er imidlertid ikke selvinnlysende. En bred inkluderingsforståelse beskriver inkludering som alles anliggende, men inkluderingsstypologien kan og beskrive fem øvrige måter å forstå dette på. Den smaleste knytter da inkludering til barn med spesielle behov, slik blir det et spesialpedagogisk anliggende (Ainscow et al., 2006; Haug, 2017). Dette kan tenkes utfordre felles mål i samarbeidet.

Inkluderende praksis for barn med autismespekterforstyrrelse

Autismespekterforstyrrelse (ASF) er en nevroutviklingsforstyrrelse som knyttes til vansker med sosial kommunikasjon, oppmerksomhet, samt et repetetativt atferdsmønster (World Health Organization, 2018). Symptomene kan oppleves som utfordrende av omgivelsene, men disse enkeltindividene utgjør en svært heterogen gruppe, med ulike behov (Øzerk & Øzerk, 2020). Tidlig identifisering er essensielt for tidlig iverksetting av intervensjoner. Intervensjoner må være evidensbasert, men kan da gi gode utviklingsmuligheter (National Autism Center, 2009; Rogers & Talbott, 2016). Med dette får vektlegging av tidlig innsats i barnehager ny betydning overfor bASF: ved økt kompetanse om diagnosen, kan diagnosen oppdages tidligere; gjennom tidlig intervensjon utvikles ferdigheter som lar dem inkluderes gradvis i fellesskapet (Garrels, 2017).

Inkluderende praksis kan defineres ut fra tre inkluderings-dimensjoner: organisatorisk, sosial, og faglig/kulturell (se Nilsen, 2017, 2020; Sigstad et al., 2022). Garrels (2017) belyser ulike utfordringer som kan knyttes til disse dimensjonene når det gjelder bASF: Fysisk inkludering kan representere en kilde til stress og uro for enkelte bASF, grunnet enkeltes utfordringer med sensorisk varhet (se også Bakken, 2015). Sosial inkludering forutsetter sosial orientering, men sosiale vansker er ikke ensbetydende med at denne gruppen ikke trenger sosial tilhørighet. Den kulturelle dimensjonen belyser to utfordringer: parallelløpet man ser ved SPH, og at intensitet ved enkelte intervensjoner kan skape segregering.

Dersom inkludering forstås som alles anliggende (Ainscow et al., 2006; Meld. St. 6 (2019-2020); Nilsen, 2017), vil inkluderende praksis for bASF omhandle allmenpedagogisk engasjement i intervensjons-arbeidet. En randomisert studie viser da også, at barnehagelærere kan gjennomføre evidensbasert intervensjon, under veiledning i barnehagen, og oppnå positiv effekt. (Kaale et al., 2012). Samtidig ser vi at bASF tilhører en av gruppene som oftest får SPH, ofte utenfor fellesskapet (Wendelborg et al., 2015). Dette er i strid med en bred inkluderingstankegang. En gjennomgangsstudie om inkludering i skolen viser dessuten at lærere generelt har mer negative holdninger til inkluderende utdanning, særlig ved utfordrende atferd (Van Mieghem et al., 2020). Dette belyser TPS sin rolle i å formidle hvordan bASF har en grunnleggende annerledes måte å oppleve verden på (se Higashida, 2014). Hvis dette uttrykkes med atferd som utfordrer (Øzerk & Øzerk, 2020), kan videre formidling av et relasjonelt perspektiv på funksjonsnedsettelse være verdifullt (Lie, 1996).

Barnehagelærere kan imidlertid se ut til å være positive til inkluderingsbegrepet, men trekker frem kompetanse og ressurser som utfordring (Vural et al., 2021; Zabeli & Gjelij, 2020). I Norge ser man og at manglende ressurser og for mange barn i barnegruppen (3-5år) rapporteres som de største kildene til stress (Gjerustad et al., 2019, 2021). Dette belyser kompleksiteten i TPS om inkludering: det kan befinne seg i skjæringspunktet av ulike meninger, og man må finne frem til felles mål og forståelse innen en hektisk kontekst.

Med dette utgangspunktet, undersøker studien følgende forskningsspørsmål:

Hva forteller barnehageansattes historier om inkludering av barn med autisme?

- 1) Hvordan støtter samarbeidet inkludering?
- 2) Hvordan støtter ansatte inkludering?

Metode

Studien har hatt et eksplorerende kvalitativt design (Creswell, 2007; Kyngäs, 2020b; Maxwell, 2013), og forankrer seg innen sosialkonstruktivistisk epistemologi (Berger & Luckmann, 1966). Narrativ teori (Polkinghorne, 1995) har informert gjennomføring av induktiv innholdsanalyse (Thomas, 2006).

Kontekst

I Norge går nesten alle barn i barnehage (93,4% i alder 1-5år fikk plass i barnehage i 2022 ifølge Statistisk sentralbyrå, 2022). Slik er dette en viktig inngangsport til norsk utdanningssystem. Barnehageloven (2005) og forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Utdanningsdirektoratet, 2017a) gir retning for barnehagen. Her

gjenspeiles ulike inkluderings-verdier som fellesskap, deltakelse, demokratisering, likeverd og rettferdighet (Haug, 2017). Et formål er blant annet å ivareta barns behov for omsorg, lek og læring (barnehageloven, 2005, §1). Innholdet skal dessuten tilpasses enkeltbarnet og barnegruppen (Utdanningsdirektoratet, 2017a, Kapittel 3). Samtidig har barn med særskilte behov, rett på spesialpedagogisk hjelp (barnehageloven, 2005, §31).

Denne studien tar utgangspunkt i denne norske konteksten. Data som presenteres ble samlet inn gjennom en nettbasert spørreundersøkelse. Prosjektet er en norsk masteroppgave, gjennomført av en student, under veiledning. Prosjektet hadde som mål å beskrive barnehageansattes inkludering av bASF, samt identifisere forhold i TPS som spiller inn på dette fenomenet. Dermed søkte prosjektet deltakelse fra barnehageansatte.

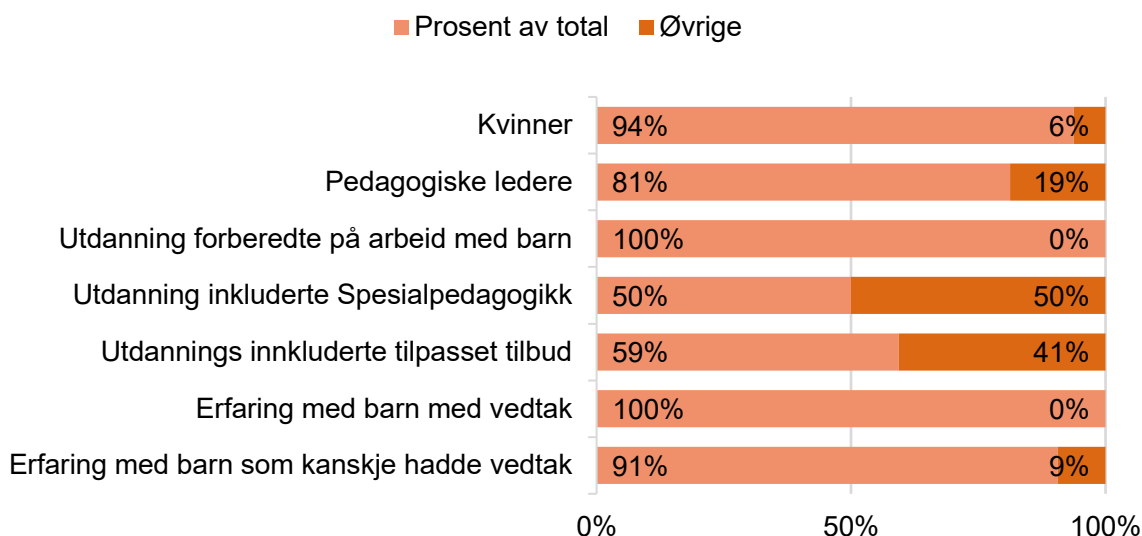
Deltakere

Utvalget ble rekruttert via sosiale medier og via e-post til 89 styrere i tre av Oslos bydeler. Av det totale utvalget på 32 deltakere, ble samtlige inkludert i studien. Tabell 1 oppsummerer kjennetegn ved utvalget, og Figur 1 visualiserer kategoriske kjennetegn i et søylediagram. Deltakere i denne undersøkelsen var i hovedsak kvinner (94%, n=30). Alder varierte fra 29 til 52 år, med en median-alder på 37 år. Deltakere hadde median-arbeidserfaring på 11 år, der 1 år ble oppgitt som minsteverdi, og 27 år ble oppgitt som maksverdi. 81% (n=26) har i løpet av denne tiden, vært ansatt som pedagogisk leder. Samtidig oppgir samtlige å ha utdanning som forberedte dem på arbeid med barn. Halvparten (n=16) hadde da utdanning som inkluderte spesialpedagogikk, mens noen fler (59%, n=19) oppgir at utdanning inkluderte tilpasset tilbud. Samtlige deltakere (100%, n=32) oppgir å ha erfaring med et barn, som hadde vedtak om spesialpedagogisk hjelp. Noen færre (91%, n=29) oppgir å ha erfaring der prosessen med å søke vedtak var igangsatt

Tabell 1: Kjennetegn ved deltakere som deltok i studien

Kjennetegn Ved utvalget	Deltakere (n=32) Sentralmål (min-maks)
Kjønn	
Kvinne	30
Mann	2
Median Alder (år)	37 (29-52)
Median Arbeidserfaring (År)	11 (1-27)
Gjennomsnittlig antall ord/historie	61,47 (13-255)
Ansatt som pedagogisk leder i løpet av arbeidstid i barnehage	
Ja	26
Nei	6
Har fullført utdanning som forberedte på arbeid med barn	
Ja	32
Utdanning inkluderte Tilpasset tilbud	
Ja	19
Nei	10
Vet ikke	3
Utdanning inkluderte Spesialpedagogikk	
Ja	16
Nei	15
Vet ikke	1
Jobbet på avdeling der et eller flere barn hadde vedtak om spesialpedagogisk hjelp	
Ja	32
Jobbet på avdeling der prosess med å søke om spesialpedagogisk hjelp var igangsatt	
Ja	29
Nei	3

Figur 1: Kategoriske kjennetegn ved utvalget



Etiske hensyn

Studien fulgte forskningsetiske retningslinjer. Etisk godkjenning ble gitt av Sikt før datainnsamlingen begynte. Personopplysninger ble samlet inn på grunnlag av deltakeres frivillige samtykke. Deltakere kunne trekke seg fra undersøkelsen uten videre forklaring, frem til undersøkelse var sendt inn, og deltaker ikke mulig å gjenkjenne. Samtlige deltakere ga frivillig samtykke til deltakelse. Ingen økonomisk kompensasjon ble gitt (NESH, 2021). De fleste tekstene var ikke nødvendig å anonymisere, og kun en person oppga informasjon som kunne knytte denne til en arbeidsplass.

Datainnsamling

Som del av en nettbasert spørreundersøkelse, ble Metode for empatibaserte historier (eng. Method of empathy based stories; MEBS) benyttet for å samle data. MEBS er en kvalitativ datainnsamlingsmetode, der deltakere presenteres for rammehistorier av forskeren (se eksempelvis Äikäs et al., 2022). Rammehistorien prompter deltakere til å produsere korte tekster, som kan variere i lengde. Vanligvis gjelder det at deltakere presenteres for en av to rammehistorier, som varierer ut fra en komponent. Eksempelvis positiv/negativ situasjonsbeskrivelse. Man forventer at rammehistorien får deltakere til å danne sammenhenger med historien, da rammehistorien beskriver hendelser eller situasjoner som de kan relatere til. Enten ved personlig erfaring eller ved å se for seg at de selv er i situasjonen. Med dette produserer MEBS data som beskriver deltakeres opplevelser, mentale bilder og forventninger med henblikk på et spesifikt fenomen. Data er altså ikke nødvendigvis levde opplevelser (Wallin et al., 2019). Tabell 2 presenterer rammehistoriene som ble benyttet i

denne studien. Som det fremgår av denne ble deltakere presentert for en av to rammehistorier, som varierte ut fra positiv og negativ versjon. Ved randomisert videresending fra innledende informasjons- og samtykkeskjema, ble deltakere fordelt tilfeldig på spørreundersøkelse med en av de to variantene. Demografiske data ble samlet inn i spørreundersøkelsens første del. Rammehistorie ble presentert for deltakere i andre del. Målet var å fremkalle barnehageansattes erfaringer med inkludering av bASF.

Tabell 2: Rammehistorier som ble brukt i spørreundersøkelsens andre del

Negativ variant:	Positiv variant:
Du er pedagogisk leder på en avdeling med 18 barn. Ola på 5 år, har diagnosen autisme, og kommuniserer ikke verbalt. Ola dytter de minste barna på avdelingen din. Du kontaktet bydelen, som har ansvar for vedtaket til Ola, men det har ikke blitt bedre. Olas oppførsel har blitt verre. Dette skaper bekymringer	Du er pedagogisk leder på en avdeling med 18 barn. Ola på 5 år, har diagnosen autisme, og kommuniserer ikke verbalt. Ola dytter de minste barna på avdelingen din. Du kontaktet bydelen, som har ansvar for vedtaket til Ola. Nå går det bedre
Beskriv dine handlinger og tanker i situasjonen.	

Dataanalyse

Når spørreundersøkelsen ble lukket besto datagrunnlaget av 32 historier. Av disse var 12 historier basert på positiv rammehistorie, og 20 basert på negativ rammehistorie. Når enkelt-historiene ble satt opp som ordnet liste i Microsoft Word (stilformatering: 12 punkt, Times New Roman, med 1,5 linjeavstand) utgjorde datamaterialet i underkant av fem A4-sider. Historiene hadde en gjennomsnittlig lengde på 61 ord.

Data ble analysert med induktiv innholdsanalyse (Kyngäs, 2020a), og narrative tilnærminger (Polkinghorne, 1995, 2007). Gjennom anonymiseringsprosess i tjenester for sensitive data (TSD) ble analyseprosessen igangsatt ved at ideer og mønstre begynte ta form (Thomas, 2006). For å bli mer komfortabel med denne måten å arbeide på, ble data kodet, i flere runder. Ulike strategier ble benyttet (Thomas, 2006), og ulike dataprogrammer (Nvivo, Excel, Obsidian og VS-Code). Slik ble jeg godt kjent med data, men kunne og kritisere egne vurderinger og antakelser gjentatte ganger opp mot datamaterialet. Veileder ble dessuten

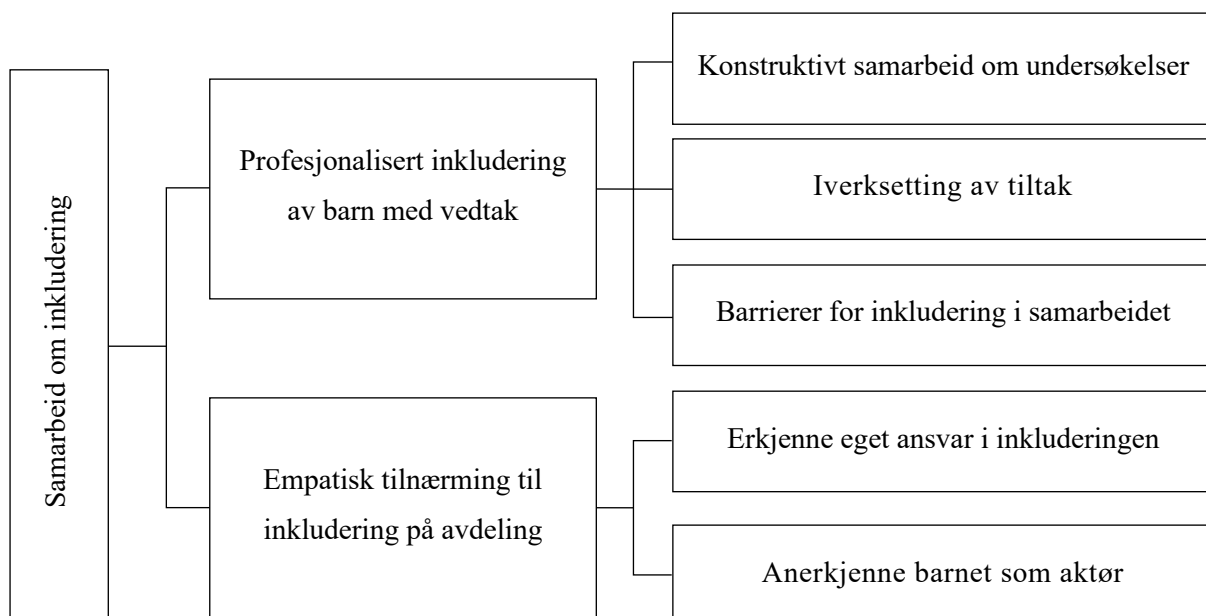
løpende konsultert vedrørende spørsmål om koder, narrativ og undertemaer, ved å benytte kommentar-funksjon i delte Microsoft-dokumenter (Creswell & Miller, 2000).

Gjennom prosessen ble data organisert i hovedtemaer, narrativ og undertemaer. Tre navnløse hovedtemaer hadde manifestert seg tidlig i prosessen. I videre syntetisering av data til fem narrativ ble dog disse utfordret og tilpasset slik at narrativene baserte seg på data fremfor forutinntatte ideer. Narrativ tilnærming (Polkinghorne, 1995) informerte denne prosessen. Men og opplyste Bree og Gallagher (2016) med youtube-video (Bree Bio, 2016) den praktiske fremgangsmåten. Narrativ ble konstruert i Microsoft Excel, ved å velge ut elementer fra alle deltakeres historier, og sortere dem i mest passende narrativ. Resultatet av analysen var formulering av fem narrativ: Konstruktivt samarbeid om undersøkelser; Iverksetting av tiltak; Barrierer for inkludering i samarbeidet; Erkjenne eget ansvar i inkluderingen; og Anerkjenne barnet som aktør.

Resultater

Figur 2 viser hvordan historiene til de barnehageansatte resulterte i 5 narrativ, fordelt på to temaer. Samarbeid var gjennomgående i alle narrativ, derfor står dette som en overordnet forbindelse mellom de to temaene. Hvert narrativ er bygget opp av undertemaer, som belyses i de følgende delkapitler. Enkelte undertemaer hadde tilstedeværelse i andre narrativ, likevel var det nyanserte forskjeller. For eksempel knyttes tiltak til undersøkelsesmetoder i første narrativ, ved at enkelte tiltak bygger på undersøkelsesmetodene som nevnes, men dedikeres eget narrativ i samme hovedtema, da dette var såpass dominerende i historiene.

Figur 2: Konseptuelt rammeverk for samarbeid om inkludering av bASF i barnehage



I det følgende markerer overskriftene skille mellom hovedtemaer, mens tabeller markerer skille mellom narrativ. Original-sitater fra deltakere er identifisert med anførselstegn, og skrivefeil er da rettet opp i for å bedre lesbarheten. Deltakerkoder, som følger sitatet i parentes, har følgende struktur: utdanning som inkluderte spesialpedagogikk (S=Ja, B=Nei); Pedagogisk leder (P=ja; A=Nei); rammehistoriens variant (Positiv=P, Negativ=N); samt et tilfeldig ID-nummer.

Profesjonalisert inkludering av barn med vedtak

Tabell 3: Narrativ til Konstruktivt samarbeid om undersøkelser

Jeg benytter meg av undersøkelsesmetoder i samarbeid med andre instanser. Over tid kartlegger jeg både frekvens, og situasjon for atferden, samt avdelingens arbeidsmåter. Det som ikke fungerer, endrer jeg. Gjennom kartleggingen dokumenterer jeg til eventuell søknad om tilrettelegging etter §37 i barnehageloven. Jeg stiller spørsmål ved organisering på avdelingen; barnets opplevelse av overganger og lekemiljø; og barnets relasjon til jevnaldrende og voksne. Hvilke tiltak kan være aktuelle å sette inn. Jeg søker råd og veiledning fra HABU og PPT, samtaler med disse aktørene, spesialpedagog fra kommunen, styrer og ansatte. Jeg ber PPT eller spesialpedagog komme på observasjon i barnehagen, dersom det er aktuelt. Dette kan gi meg nye synsvinkler på hvordan vi jobber.

Tabell 3 viser første narrativ i dette hovedtema. Hvilket indikerer økt assosiasjon til konstruktivt samarbeid om undersøkelse, når situasjonen ble verre. Det knyttes til undertemaer Samarbeid (19), dokumentasjon (6) og undersøkelsesmetoder (12) Flere aktører ble trukket frem som samarbeidspartnere, deriblant foreldre og ansatte internt i barnehagen. Blant tverrfaglige aktører ble følgende nevnt: Støttepedagog/-Assistent/-Ressurs; spesialpedagog; Kommunen/Bydelen/ressurssenter; PPT; og HABU. Samarbeid kunne vise til samtale, men og om å "Søke råd og veiledning" (SPN22). Samtlige historier som omhandlet undersøkelsesmetoden kartlegging benevnte samarbeid. Undersøkelser kunne dreie seg om miljøkartlegging; eller kartlegging av atferdens frekvens og kontekst: "Vi må prøve å kartlegge, og forstå i hvilke situasjoner Ola dytter." (SPN10). Særlig ble samarbeid trukket frem ved observasjon og veiledning rundt tiltak: "Ønsker at ansatte på avdeling skal system observeres. For å få flere synsvinkler på hvordan vi jobber" (SPN09). Plan og vedtak var de konkrete dokumenter som ble nevnt, og dokumentasjon ser ut til å representere nyttig informasjon: "Jeg ville, som pedagogisk leder, her satt meg inn i vedtaket og eventuell

tiltaksplan [...], og iverksette dette i det allmennpedagogiske arbeidet med Ola" (SPP24).

Videre ses dokumentasjonen i sammenheng med undersøkelsesmetoder, og tiltak:

"Her må man kartlegge hva som skjer, hyppigheten på det som skjer, og sette i gang med tiltak for å bedre situasjonen. Loggføre det man gjør og det som skjer. Når man gjør dette, har man noe konkret å vise til" (BPN27).

Tabell 4: Narrativ til Iverksetting av tiltak

Jeg vurderer mulige tiltak med tverrfaglige aktører. Tiltak bygger på kartlegging, og dokumenteres i en plan. Jeg mener barnet trenger Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK), fordi han mangler et verbalt språk. Jeg gir ham tilgang til et språk ved at jeg jobber intensivt med språkstimulering; skaper gode språkmiljøer og -modeller; samt øver på ordlyd. Jeg deler avdelingen i små grupper, for å trene sosiale og språklige ferdigheter. Når det gjelder barnets dytteproblematikk bruker jeg ASK og dagtavle som virkemiddel for å skape forutsigbarhet. På avdelingen setter jeg inn en voksen til å være tett på barnet hele dagen. Eller jeg skjermmer ham ved å fjerne han fra situasjonen. Når en voksen er tett på ham tror jeg dette forebygger dyttingen og virker skjermende på de små. Jeg tenker og at den voksne fort kan trøste de små, hvis man ikke klarer avverge dytting.

Tiltak var blant de mest høyfrekvente begrepene i historiene. Narrativet i Tabell 4 er jevnt fordelt på historier fra positiv (83,33%, n=10) og negativ ramme (75%, n=15). Iverksetting av tiltak ser slik ut til å være en viktig faktor uavhengig av variasjon i rammen. Tiltak omhandler undertemaene ferdighetstrening (n=16) og miljøtiltak (n=19). Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) var særlig fremtredende innen ferdighetstrening. Det ble begrunnet med barnets behov; og som middel i språklig ferdighetstrening. En historie eksemplifiserer hvordan ASK, forbindes med miljøtiltak og sosial ferdighetstrening: "tiltak med tanke på barnets «dytteproblematikk» kan være: Bruk av ASK, både i form av enkeltbilder i overganger og situasjoner der dyttingen foregår, og i form av sosiale historier" (SPP24)

Øvrige miljøtiltak var bruk av grupper, voksentetthet og skjerming. Grupper ble fremmet som gunstig arena for inkludering; men og som arena for trening av sosiale og språklige ferdigheter: "Gruppedeling for å få jobbet godt med inkludering og hjelpe Ola med andre strategier i lek" (SPN09). Voksentetthet kunne nevnes uten videre forklaring, eller i forbindelse med at barnet med ASF dyttet. En annen knytter det dog til oppfølging i overganger og lek "en fast voksen som jobber tett på seg hele dagen, og spesielt i

overgangssituasjoner og i fri lek" (SPN30). Skjerming omhandlet både Ola og de minste barna, men ble og knyttet til voksentetthet: "Tiltak jeg setter inn er at de andre barna må skjermes, ved at det alltid er en voksen i nærheten av Ola, som kan avverge og trøste/forklare de andre barna, dersom man ikke klarer å avverge dyttingen" (SPN28).

Tabell 5: Narrativ til Barrierer for inkludering i samarbeidet

Jeg syns kommuner er veldig forskjellige når det gjelder vedtaksbarn. Noen steder er jeg del av et team; andre steder føler jeg meg overlatt til meg selv. Da må jeg bruke mye tid og krefter. Jeg syns det er krevende, og at det tar mye tid bort fra barna. Jeg ønsker opplæring, men vil at spesialpedagogen skal komme hit. Jeg tenker at kommunen ikke tar sitt ansvar for barnet på alvor, hvis atferden har blitt verre. Jeg blir frustrert, og snakker med styrer eller foreldrene så vi kan klage. Fra PPT søker jeg ekstra ressurser, og syns det er en omfattende prosess, det er lettere å få hjelp med god dokumentasjon. Jeg tror det går bedre hvis kommunen fatter vedtak. Dette forbinder jeg med at jeg får en ekstra voksen på avdelingen. Jeg ønsker informasjon om timer i vedtaket og hvem som tar ansvaret for oppfølging av vedtaksbarnet. Med ekstra voksen, tror jeg dyttingen blir forebygget. Jeg syns støtteressursen skal være bevisst sitt ansvar, så barnet får oppfølging alle timene som står i vedtaket.

I Tabell 5 ser vi hvordan tredje narrativ belyser utfordringer i samarbeidet, med større andel av positive historier (75%, n=9) enn negative (65%, n=13). Dette tyder på at bedret situasjon assosieres med barrierer knyttet til samarbeid. Undertemaene organisering (10), følelsesuttrykk (7), og ansvarsfordeling (10) ses i sammenheng med tre samarbeidsaktører: Barnehageeier, spesialpedagog, og ekstra ressurser. Barnehageeiers ulike organisering belyses ved at noen syns rammehistorien var ugjenkjennelig. Noen opplevde konstruktivt samarbeid med kommunen. Andre belyser utfordringer: "Jeg kontakter de som har ansvaret, for å søke råd [...]. Blir tilbudt ulike materialer, som jeg må sette meg inn i, [...] og bruker forferdelig mye tid utenfor avdelingen og vekk fra barna, fremfor at spesialpedagog kunne vært i barnehagen" (BPP16). Blant negativt ladede følelsesuttrykk var: frustrasjon, bekymring, krevende, ikke bli hørt/tatt på alvor. Men og ønske om kompetanseheving. Der spesialpedagog kan anses som naturlig samarbeidsaktør, når barnet har ASF. Spesialpedagog ble også ansett som ansvarlig for vedtaket; og oppfølging av barnet. Dette kan omhandle ekstra ressurser, hvilket illustrerer ulike organiseringsformer, men og ansvarsfordeling. Ekstra ressurser ble ellers beskrevet som samarbeidspartner; som tiltak; noe som kunne innvilges; eller søkes om.

"Antar at Ola har vedtak om spesialpedagogisk hjelp i x antall timer, støttepedagog, og kanskje ekstra ressurs i tillegg til dette, ut ifra hvilken kommune han bor i (ikke alle kommuner er bygget opp likt som min). Hvem har da ansvaret for oppfølging av Ola, hvor mange timer av dagen gjelder dette, hvordan er disse timene fordelt på dagen og hvordan fungerer dette? Viktig med ansvarsfordeling og bevissthet rundt ansvaret" (SPP24)

Empatisk tilnærming til inkludering på avdeling

Tabell 6: Narrativ til Erkjenne eget ansvar i inkluderingen

Jeg mener det er min oppgave å tilrettelegge barnehagedagen ut fra Olas behov. Jeg ivaretar Ola som alle andre barn, og jobber for å skape gode, og forutsigbare dager for ham og de minste. Jeg er tett påkoblet barna, og prøver tilby aktiviteter og leker som interesserer det enkelte barnet. Samtidig anerkjenner jeg at Olas behov krever mer kunnskap, og at tiltak må tilpasses individet. Jeg undersøker hjemmesituasjonen og foreldrenes perspektiv. Jeg ønsker tilbakemelding fra spesialpedagog om hvordan vi kan jobbe, men venter ikke med å komme i gang på avdeling. Sammen med andre ansatte reflekterer jeg over avdelingens struktur, og fremmer felles forståelse. Jeg deler avdelingen i mindre grupper, for å skape rolige omgivelser, samt bruker dette som arena for å gjøre de mindre barna trygge på Ola. Hvis Ola trenger ASK, prøver jeg å ordne kurs til oss ansatte. Jeg jobber videre for at alle barna lærer ASK, så de kan kommunisere med, og forstå, Ola.

Tabell 6 viser første narrativ i dette hovedtemaet, og knytter seg til undertemaene relasjonell tilnærming (8); endringsvillig miljøtilpasning (15); og kompetanseheving (6). Nesten alle historier fra positiv rammehistorie (83,3%, n=10), mot litt over halvparten av historier fra negativ (60%, n=12) knyttes til det å erkjenne eget ansvar i inkluderingsarbeidet. En forbedret situasjon ser slik ut til å assosieres med egen innsats i inkluderingsarbeidet. Relasjonell tilnærming belyser barnehageansattes forståelse av barnets individuelle forutsetninger, samt erkjennelse av at miljøet må tilpasse seg:

"Har man møtt en autist har man møtt en autist. Disse barna er like forskjellige som alle andre barn. Det samme gjelder alle andre diagnoser. Ingen barn eller mennesker er sin diagnose! De er seg selv" (SPN31).

Med endringsvillig miljøtilpasning trekkes det relasjonelle perspektivet over i barnehageansattes handling. Den voksne legger ned en innsats, og tar ansvar i situasjonen,

både overfor barnet: "Viktig å skape forutsigbarhet gjennom hele dagen slik at Ola til enhver tid vet hva han skal gjøre, og hvem han skal være sammen med." (SPN30). Men og en vilje til å gjøre strukturelle endringer i miljøet: "Se på organisering og struktur på avdelingen" (SPN22). En endringsvilje ligger og i kompetanseheving, der ansatte gir uttrykk for erkjennelse av at man som barnehageansatt kan ha behov for mer kunnskap. Det knyttes til økt kunnskap om inkludering, og hvordan skape et trygt miljø i barnehagen, for alle; eller hvordan forebygge. De ansatte tar og initiativ til å tilegne seg kunnskap på egenhånd: "Tilegne meg mer og ny kunnskap om diagnosen" (SPN31).

Tabell 7: Narrativ til Anerkjennelse barnet som aktør

Jeg ser for meg at det må være frustrerende for Ola, som bare kommuniserer nonverbalt, når han prøver fortelle noe uten at de rundt han forstår. Jeg tenker at vi voksne må tilpasse vår egen kommunikasjon, så Ola forstår, og lære barna hvordan de kan kommunisere med, og forstå, Ola. Jeg mener at alle barn kan slå eller dytte i ulike situasjoner, og prøver se bak atferden. Hvordan er det å være Ola på avdelingen? Jeg ønsker at Ola skal oppleve forutsigbarhet gjennom hele dagen, at han vet hva han skal gjøre, og hvem han skal være sammen med. Kanskje Ola ønsker å delta, men får det ikke til? Jeg mener da, at vi voksne må gi ham støtte og veiledning, for at Ola skal bygge positive relasjoner. Jeg deler avdelingen i grupper for å skape ro og gode forutsetninger for positivt samspill. Olas gruppe setter jeg sammen ut fra hvem han har en tilknytning til, og føler seg trygg med. Jeg tilbyr barna ting de er interessert i, og er tett påkølet barna når de leker sammen.

Tabell 7 presenterer siste narrativ i hovedtemaet Empatisk tilnærming til inkludering på avdeling. Narrativet hadde jevn fordeling i de to rammehistoriene (60% fra negativ rammehistorie, n=12; 58,3% fra positiv, n=7). Dette kan tyde på at utfallet for rammehistorien hadde lite å si, når det gjelder anerkjennelse av barnet som en egen aktør. Narrativet omhandler undertemaene: *undrende tilnærming til barnets perspektiv* (6), som hadde tilknytning til både å se barnet som *sosial aktør* (10), og *kommunikativ aktør* (12). En historie stiller seg eksempelvis undrende til hva Ola prøver å kommunisere, og om de andre barna da forstår ham: "Hva er det han prøver å uttrykke? Er det fordi barna ikke forstår han?" (SPN10). Historier som legger grunnlaget for dette narrativet hadde slik fokus på barnet, og hvordan det var å være Ola. Når historier omhandlet det å forstå barnet som kommunikativ aktør, ble kommunikasjonsutfordringer framstilt som årsaksforklaring til dytting. En historie illustrerer barnehageansattes empatitakning i dette henseendet: "Hos barn som ikke

kommuniserer verbalt kan det også utvikles en frustrasjon over å ikke bli forstått, som igjen kan resultere i utagering" (SAP04).

Videre beskrives miljøets rolle, ved at den voksne må tilpasse egen kommunikasjon. En pekte og på behovet for å også lære de andre barna på avdelingen, hvordan de skulle kommunisere med ham: "I tillegg er det viktig å snakke med de andre barna om hvordan de kan kommunisere med Ola" (SPP26). I dette ligger også en anerkjennelse av barnet som sosial aktør. Selv om barnet kan tenkes ha et ønske om å delta i leken med andre barn: "Er det fordi [...] han ønsker å delta, men ikke får det til?" (SPN10); anerkjennes samtidig behovet for hjelp, hvilket igjen aktualiserer miljøets rolle: "Frileksperioder er ofte preget av lite struktur for barn som har vansker med samspill. Ola må få støtte og veiledning til gode innganger til lek med andre barn." (SPN30)

Diskusjon

I denne studien undersøkte jeg hva barnehageansattes historier forteller om inkludering av barn med ASF. Herunder hvordan samarbeidet støtter inkludering, og hvordan ansatte støtter inkludering. Funn gir et nytt bidrag til forskningslitteraturen om inkludering og samarbeid i barnehage, og kan bidra til økt forståelse av samarbeidets rolle i barnehagens inkluderingsarbeid overfor en stadig mer vanlig barnegruppe som får vedtak om spesialpedagogisk hjelp.

Konstruktivt samarbeid om undersøkelser viser at rammehistoriene utløste tanker om bruk av undersøkelsesmetoder og dokumentasjon. Når dokumentasjon ser ut til å representere informasjon for barnehageansatte, er det interessant at dokumenter som nevnes hovedsakelig omtaler vedtak og planer. Planer, så vel som undersøkelsesmetoder kan ses opp mot den pedagogiske virksomheten (Utdanningsdirektoratet, 2017a). En vektlegging av vedtak kan imidlertid anses som en vektlegging av det organisatoriske, eksempelvis hvor mange timer et barn har med spesialpedagogisk hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Dette kan knyttes til en organisatorisk inkluderingsdimensjon, og smal inkluderingsforståelse (Ainscow et al., 2006; Haug, 2017; Nilsen, 2017). Hvilket kan tenkes representere utfordringer for samarbeidet om inkludering av bASF, dersom man går inn i samarbeidet med ulike forståelser av målet med samarbeidet (Glavin, 2018).

Samtidig viste dette narrative at undersøkelsene knyttes til samarbeid med ulike pedagogiske aktører (PPT, spesialpedagogisk veileder, støttepedagog og assistent). Narrative var dessuten dominert av historier fra negativ rammehistorie. Slik ser det ut til at TPS blir mer viktig for

barnehageansatte, når situasjonen ikke blir bedre. Dette er et interessant funn sett opp mot tilsvarende studie i Finland, der barnehagelærere viste ensomt ansvar i negativ situasjonsbeskrivelse (Äikäs et al., 2022). Det kan da tenkes at selv om norske kommuner varierer i sin organisering, så kan de likevel organiseres på en måte som bygger opp under samarbeid. Spørsmålet er likevel hvilken inkludering som samarbeidet støtter.

Iverksetting av tiltak kan fortelle oss noe om dette. Det viser til barnehageansattes tenkte handling, som resultat av undersøkelsene. Med jevn fordeling av historier fra begge rammehistoriene, reflekterer dette trolig utvalgets erfaringer med et barn som hadde vedtak om spesialpedagogisk hjelp. Det er bred konsensus om at tiltak må være evidensbaserte, om de skal ha effekt på barnet med ASF (Rogers & Talbott, 2016). Dette nevromangfoldet av mennesker er svært heterogent (Acevedo & Nusbaum, 2020; Urnes, 2018), og som en deltaker sa «har du møtt en, har du møtt en». Et viktig spørsmål er hvilke tiltak man setter inn og hvorfor. Skjerming kan eksempelvis fremstå segregerende (Nilsen, 2017). Samtidig kan det tenkes å begrunnes med barnets behov for ro, hvis barnet er sensitivt for lyder og andre sanseintrykk (Garrels, 2017), fremfor en måte å utvikle ferdigheter.

Flere evidensbaserte metoder gjenspeiles dessuten i barnehageansattes historier. ASK var særlig mye omtalt, og er sterkt anbefalt blant annet i trening av grunnleggende ferdigheter hos bASF (Backman et al., 2015). Bruk av grupper ble nevnt som miljøtiltak, med enkeltes vektlegging av å engasjere andre barn i ferdighetstrening på avdeling, kan det ses i lys av forskning på etablerte evidensbaserte metoder, som naturalistiske og jevnaldrende-baserte intervensjoner, selv om deltakere ikke gir direkte beskrivelser (National Autism Center, 2009). Dette kan tenkes fremme både akademisk og sosial inkludering (Nilsen, 2017, 2020) gitt at de bygger på kartlegging. Slik kan en og se for seg lettere samarbeid med felles mål.

Samtidig belyser tredje narrativ noen *Barrierer for inkludering i samarbeidet*. Dette kan forstås som manglende felles forståelse av målet med samarbeidet (Glavin, 2018). Hvis målet er inkludering, må det være en felles forståelse av hva inkludering betyr. Spesialpedagogisk veileder kunne på den ene siden bidra til opplæring og samarbeid, på den andre siden skape barrierer når hen legger for mye ansvar på barnehageansatte. Hvis allmenpedagogen pålegges spesialpedagogisk arbeid med materiell kan det representere en manglende anerkjennelse av motpartens fagdisiplin (Parse, 2015). Her fremstår imidlertid et dilemma: barnehagen skal tilpasse sitt tilbud til alle barns behov (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Et barn som får spesialpedagogisk hjelp, vil trolig ha nytte av spesialpedagogiske virkemidler i sitt tilbud.

Men er det alles anliggende eller spesialpedagogens? Negative følelsesuttrykk kobles til historier om ulike bruksområder for ekstra ressurser. Når narrativet da hovedsakelig knytter seg til historier fra positiv ramme, er det nærliggende å tolke dette, som at barnehageansatte forbinder bedret situasjon med ekstra ressurser fremfor TPS. Samtidig må det understrekes at jeg, som tidligere «ekstra ressurs», umulig kan kalle disse tolkningene upartiske. Tolkningene belyser samtidig at barrierer i samarbeidet kan knyttes til ulike forventninger til hverandres roller i samarbeidet. Ønske om ekstra ressurser gir dog annen mening i lys av nasjonal spørreundersøkelse, der manglende ressurser rapporteres som en barriere mot kunnskapstilegnelse i barnehagen (Fagerholt et al., 2017).

Fjerde narrativ belyser dessuten at en bedret situasjon oftere knyttet seg til å *Erkjenne eget ansvar i inkluderingen*. Dette belyser hvordan barnehageansatte støtter inkludering av bASF med relasjonell tilnærming, endringsvillig miljøtilpasning, og initiativ til egen kompetanseheving. Den relasjonelle dimensjonen ved dette belyser en relasjonell forståelse av funksjonshemming. Det handler om å forstå dette som gapet mellom individets forutsetninger og miljøets krav (Lie, 1996). Barnehageansatte hadde en endringsvilje, ved at de uttrykte erkjennelse av eget ansvar for å tilpasse miljøet. Dette kan da argumenteres for å være en bred inkluderingsforståelse slik det tidligere er beskrevet (Ainscow, 2006; Nilsen, 2017). En endringsvilje lå det også i undertemaet kompetanseheving, der barnehageansatte både trakk frem behov for mer kompetanse og vilje til å søke hjelp fra andre fagpersoner, men og ta ansvar for å tilegne seg kunnskap. Slik kan TPS støtte inkluderingen også her.

Narrativet *Anerkjenne barnet som aktør* belyser en videre empatitakning med barnet. De prøver sette seg inn i barnets situasjon, og uttrykker forståelse for hvordan det må føles å ikke bli forstått. Barnehageansatte vektlegger slik et subjektivt aspekt: hvordan opplever barnet å ta del i felleskapet? I denne anerkjennelsen av barnet fremkommer videre en anerkjennelse av barnet som kommunikativ og sosial aktør. Barnehageansatte ser slik ut til å støtte inkludering ved å innta en bredere inkluderingsforståelse der man vurderer en subjektiv side fremfor objektiv. Utenom barnets plassering vektlegges dessuten barnets relasjoner til andre barn, hvilket beskriver en sosial inkluderingsdimensjon (Ainscow et al., 2006; Nilsen, 2017). Empatitakningen i dette hovedtema sier da noe mellom linjene om hvordan barnehageansatte inkluderer barn med ASF: de ansatte tar ansvar for å inkludere barnet med ASF på avdelingen, samtidig som de kan tenkes søke svar på sine undrende spørsmål om barnets perspektiv (Pesonen et al., 2023). Dog ser vi at denne inkluderingstilnærmingen bare knytter

seg til litt over halvparten av barnehageansattes historier. Et spørsmål til ettertanke er da om alle barnehageansatte anser barnets stemme som viktig, når stemmen ikke uttrykkes verbalt?

Styrker og svakheter

Det er viktig å være klar over hva denne studien faktisk sier noe om, og hva den ikke sier noe om. Deltakerne ble stilt overfor en av to fiktive rammehistorier, der de etterfølgende ble bedt skrive sine tanker og handlinger, det vil si fiktive beskrivelser av indre refleksjoner.

Refleksjonene er kun øyeblikksbilder, som på ingen måte representerer alle barnehageansatte (Polkinghorne, 2007; Wallin et al., 2019). Det er jeg, en tidligere støttepedagog, nåværende masterstudent, og dermed partisk (biased) og uerfaren forsker, som har tolket dette datamaterialet. Erfaringsgrunnlag og virkelighetsforståelse, kan ikke raderes fra analyseprosessen, samtidig er det heller ikke meningen. Forskeren anerkjennes som forskningsinstrument i kvalitative studier, der levde erfaringer og kan representere en styrke. Transparens er da nødvendig (Aurini et al., 2016; Brodsky, 2008). Egne erfaringer anses særlig verdifulle i utforming av rammehistoriene. Utformingen av disse ble dessuten veiledet av forsker med god erfaring i bruk av metoden (se Pesonen et al., 2021; Äikäs et al., 2022). Dette kan videre knyttes til validitetsstrategien «peer-debriefing». Modell av Creswell og Miller (2000) har da også styrt valg av validitetsstrategier: Tykke rike beskrivelser, og avkreftebevis, er de strategier som kan knyttes til tilgjengelige linser og studiens paradigme. Forskerrefleksivitet fremgår dessuten av kappen (Creswell & Miller, 2000). Mulighet for replisering av induktive innholdsanalyser anses også som en styrke (Kyngäs, 2020a).

Svakheter knyttes imidlertid til tekniske feil i datainnsamlingen: sporadisk svikt i nettskjema der deltakere ikke ble videresendt fra samtykkeskjema til spørreundersøkelse; og fem svar manglet i TSD. Dette belyser samtidig at studien er et masterprosjekt, der slike feil kan tenkes bidra i overordnet læringsprosess. Kappen til denne artikkelen bidrar da med transparens om disse feilene (Aurini et al., 2016). Utvalget er dessuten et beleilighetsutvalg som går på bekostning av troverdigheten. Opprinnelig var det imidlertid et mål å oppnå et meningsfullt utvalg (Creswell, 2007; Morgan, 2008). Det at opprinnelig rekrutteringsmetode feilet, er her i seg selv interessant. Hva forteller det oss at henvendelse til 89 styrere i et avgrenset geografisk område, ga manglende responser? Kan det være at undersøkelsen ikke engasjerte barnehagelærere?

Konklusjoner

Med disse refleksjoner i mente viser funn at TPS, kan støtte barnehageansatte i sin pedagogiske virksomhet (Utdanningsdirektoratet, 2017a), særlig når situasjonen ikke blir bedre. Dette kan støtte faglig-kulturell inkludering gjennom barnehageansattes bruk av evidensbaserte metoder, som på sikt kan bidra til øvrige inkluderingsdimensjoner overfor bASF (Backman et al., 2015; Garrels, 2017; National Autism Center, 2009; Nilsen, 2017). Videre ser det ut til at ulike forventninger til samarbeidspartens ansvar kan representere barrierer for samarbeid om inkludering, særlig når rammehistorien beskrev bedring i situasjonen. Samtidig knyttes bedret situasjon oftere til barnehageansattes erkjennelse av egen rolle i inkludering. Dette kan tenkes lette felles forståelse av mål i det tverrpedagogiske samarbeidet (Glavin, 2018). Uavhengig situasjonsutfall anerkjennes barnet som aktør i bare litt over halvparten av historiene. Dette representerer utfordringer for et subjektivt inkluderingsaspekt (Nilsen, 2017).

Studiens styrker og svakheter belyser imidlertid at konklusjoner i denne artikkelen må forstås som antydende: antakelsene trekkes fra resultater og tidligere forskning. Studien bygger samtidig på et begrenset kunnskapsgrunnlag, der mye av konteksten for tidligere inkluderingsforskning skriver seg til skolen. Dette understreker samtidig behovet for mer forskning innen TPS for inkludering. I barnehage trenger man dessuten mer kvantitative studier, som kan utfylle kvalitative studier (Palla, 2019, 2020). Datasettet vil dessuten tilgjengeliggjøres etter prosjektets slutt. Andre oppmuntres da til å selv bruke data i egne analyser, for å bygge videre på kunnskapsgrunnlaget, som denne studien har søkt å bidra til.

Referanser

- Acevedo, S. M. & Nusbaum, E. A. (2020). Autism, Neurodiversity, and Inclusive Education. I S. M. Acevedo & E. A. Nusbaum, *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1260>
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. & West, M. (2016). Using collaborative inquiry to foster equity within school systems: opportunities and barriers¹. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 7–23. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.939591>

- Ainscow, M., Muijs, D. & West, M. (2006). Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances. *Improving Schools*, 9(3), 192–202.
<https://doi.org/10.1177/1365480206069014>
- Arnesen, A.-L. (2012). Inkludering: Perspektiver på inkludering i barnehagefaglige praksiser. I A.-L. Arnesen (Red.), *Inkludering : Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (2. utg., s. 19–35). Universitetsforlaget.
- Aurini, J. D., Heath, M. & Howells, S. (2016). *The how to of qualitative research*. Sage.
- Backman, E., Eberhart, B., Gustafsson, C., Häggström Qvist, C., Lindberger, L., Nolemo, M., Nylander, E.-M. & Ragnar, C. (2015). *Metoder för att stimulera språk och kommunikation hos barn, ungdomar och vuxna inom habiliteringen*. Föreningen Sveriges Habiliteringschefer. <http://hh.diva-portal.org/smash/get/diva2:1058879/FULLTEXT01.pdf>
- Bakken, T. L. (2015). *Utviklingshemming og hverdagsvansker. Faktorer som påvirker psykisk helse*. Gyldendal Akademisk.
- barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Penguin group.
- Bree Bio (Regissør). (2016, 6. mai). *Focus Group Data Analysis (best viewed full screen) from Bree & Gallagher (2016)*. <https://www.youtube.com/watch?v=VIYBEE-1GbA>
- Bree, R. & Gallagher, G. (2016). Using Microsoft Excel to code and thematically analyse qualitative data: a simple, cost-effective approach. *AISHE-J*, 8(2), 2811–2819.
<https://ojs.aishe.org/index.php/aishe-j/article/view/281>
- Brodsky, A. E. (2008). Researcher as Instrument. I L. Given (Red.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. SAGE Publications, Inc.
<https://doi.org/10.4135/9781412963909.n387>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches* (2nd ed). Sage Publications.
- Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124–130. <https://doi.org/10/dt8xc6>
- D'Amour, D., Ferrada-Videla, M., San Martin Rodriguez, L. & Beaulieu, M.-D. (2005). The conceptual basis for interprofessional collaboration: core concepts and theoretical frameworks. *Journal of Interprofessional Care*, 19 Suppl 1, 116–131.
<https://doi.org/10.1080/13561820500082529>

- Fagerholt, R. A., Naper, L. R., Sivertsen, H., Haugset, A. S., Nilsen, B. T. & Stene, M. (2017). *Spørsmål til Barnehage-Norge 2017* (2018:1). TFoU. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/sporsmal-til-barnehage-norge/>
- Garrels, V. (2017). Barn med autismespekterforstyrrelse i barnehagen. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv*. (s. 220–238). Universitetsforlaget. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/60368>
- Gjerustad, C., Bergene, Ann Cecilie & Lynnebakke, B. (2021). *Faglig utvikling, samarbeid, mestring og ledelse i norske barnehager: Andre dybderapport med norske resultater fra den internasjonale barnehageundersøkelsen TALIS Starting Strong* (2017:7). NIFU. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/faglig-utvikling-samarbeid-mestring-og-ledelse-i-barnehager/>
- Gjerustad, C., Hjetland, H. N. & Opheim, V. (2019). *TALIS Starting Strong Survey: Første hovedfunn. Kortrapport med oppsummering fra OECDs første internasjonale undersøkelse av ansatte og styrere i barnehagene* (Kortrapport 2019:18). NIFU. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/talis-3s-2018-ansatte-i-norske-barnehager-trives-i-jobben/>
- Glavin, K. (2018). *Tverrfaglig samarbeid i praksis: Til beste for barn og unge i kommuner Norge* (4. utg.). Kommuneforlaget.
- Haug, P. (2017). *Understanding inclusive education: ideals and reality* (Nr. 3). 19(3), 206. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Haugnes, M. M. (2019). *Den ambulerende spesialpedagogen i barnehagen* [Masteroppgave i Spesialpedagogikk med vekt på tidlig barndom, Dronning Mauds Minne]. <https://open.dmmh.no/dmmh-xmlui/bitstream/handle/11250/2633586/Haugnes%2C%20MM%20-%20MSMOP5900%20endelig.pdf>
- Higashida, N. (2014). *Hvorfor hopper jeg?* (K. Yoshida, Overs.). Norsk lyd- og blindeskriftbibliotek; Pantagruel. <https://websok.nlb.no/cgi-bin/websok?tnr=621568>
- Ingebrigtsen, T. & Hanssen, N. B. (2023). Interprofessional Collaboration in the Norwegian Early Childhood Education and Care Context. I S. Alisauskiene, N. Bahdanovich Hanssen & D. Kairienė (Red.), *Interprofessional and Family-Professional Collaboration for Inclusive Early Childhood Education and Care* (s. 159–178). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-34023-9_10
- Kunnskapsdepartementet. (2023). *Barnehagen for en ny tid*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/barnehagen-for-en-ny-tid/id2959402/>

- Kyngäs, H. (2020a). Inductive Content Analysis. I H. Kyngäs, K. Mikkonen & M. Kääriäinen (Red.), *The Application of Content Analysis in Nursing Science Research* (s. 13–21). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-30199-6_2
- Kyngäs, H. (2020b). Qualitative Research and Content Analysis. I H. Kyngäs, K. Mikkonen & M. Kääriäinen (Red.), *The Application of Content Analysis in Nursing Science Research* (s. 3–11). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-30199-6_1
- Kaale, A., Smith, L. & Sponheim, E. (2012). A randomized controlled trial of preschool-based joint attention intervention for children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(1), 97–105. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02450.x>
- Lie, I. (1996). Rehabilitering og habilitering: prinsipper og praktisk organisering. I *Norbok* (2. utg.). Ad notam Gyldendal. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008073100010
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design* (L. Bickman & D. J. Rog, Red.; 3.). Sage.
- Meld. St. 6 (2019-2020). (u.å.). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Morgan, D. L. (2008). Sampling. I L. Given (Red.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412963909.n413>
- National Autism Center. (2009). *National Standards Project, Phase 1, Findings and Conclusions*. National Autism Center. <https://www.asatonline.org/wp-content/uploads/asatdocuments/National-Autism-Center-National-Standards-Project-2009-Findings-Conclusions.pdf>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De regionale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nilsen, S. (2017). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv*. (s. 15–37). Universitetsforlaget.
- Nilsen, S. (2020). Inside but still on the outside? Teachers' experiences with the inclusion of pupils with special educational needs in general education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(9), 980–996. <https://doi.org/10/fjsk>

- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C. B., Hennestad, B. W., Wang, M. V., Martinsen, J., Vold, E. K., Paulsrud, P. & Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
- Palla, L. (2019). Characteristics of Nordic research on special education in preschool: a review with special focus on Swedish conditions. *International Journal of Inclusive Education*, 23(4), 436–453. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1441337>
- Palla, L. (2020). Similarities and variation in preschool special education studies: an overview of main content themes in Nordic research. *Early Child Development and Care*, 190(5), 698–711. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1488171>
- Parse, R. R. (2015). Interdisciplinary and Interprofessional: What Are the Differences? *Nursing Science Quarterly*, 28(1), 5–6. <https://doi.org/10.1177/0894318414558624>
- Pesonen, H. V., Rytivaara, A., Palmu, I. & Wallin, A. (2021). Teachers' Stories on Sense of Belonging in Co-Teaching Relationship. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(3), 425–436. <https://doi.org/10/gh4w3j>
- Pesonen, H., Äikäs, A., Viljamaa, E., Heiskanen, N., Syrjämäki, M. & Kärnä, E. (2023). Professionals' stories on supporting belonging for autistic children in Finnish early childhood education and care. *Contemporary Issues in Early Childhood*, in press.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(1), 5–23. <https://doi.org/10/ck2dzf>
- Polkinghorne, D. E. (2007). Validity Issues in Narrative Research. *Qualitative Inquiry*, 13(4), 471–486. <https://doi.org/10.1177/1077800406297670>
- Rogers, S. J. & Talbott, M. R. (2016). Early Identification and Early Treatment of Autism Spectrum Disorder. I *International review of research in developmental disabilities* (Bd. 50, s. 233–275).
- Sigstad, H. M. H., Buli-Holmberg, J. & Morken, I. (2022). Succeeding in inclusive practices in school in Norway – A qualitative study from a teacher perspective. *European Journal of Special Needs Education*, 37(6), 1009–1022. <https://doi.org/10/grewhm>
- Statistisk sentralbyrå. (2022, 3. mars). *Barnehager*. SSB. <https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/barnehager>
- Thomas, D. R. (2006). A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237–246. <https://doi.org/10/dh6zm5>

- Urnes, A.-G. (2018). Autismespekterforstyrrelser. I Anne-Grete Urnes (Red.), *Den interaktive hjernen hos barn og unge. Forståelse og tiltak ved nevroutviklingsforstyrrelser og nevropsykiatriske tilstander* (s. 273–287). Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Rammeplan for barnehagen*. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b, 29. mars). *Veilederen Spesialpedagogisk hjelp* [Veileder].
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialpedagogisk-hjelp/Spesialpedagogisk-hjelp/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 28. juni). *Pedagogisk dokumentasjon i barnehagen* [Veileder].
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/pedagogisk-dokumentasjon/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 5. oktober). *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis* [Artikkel]. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/kompetanseloftet-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis/>
- Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K. & Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675–689. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012>
- Vural, D., Pişkin, N. B. & Durmuşoğlu, M. C. (2021). Problems and Practices Experienced by Preschool Education Teachers in Inclusive Education. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 11(2), 287–308.
<https://doi.org/10/gqwc67>
- Wallin, A., Koro-Ljungberg, M. & Eskola, J. (2019). The method of empathy-based stories. *International Journal of Research & Method in Education*, 42(5), 525–535.
<https://doi.org/10/hbw9>
- Wendelborg, C., Caspersen, J., Kittelsaa, A. M., Kongsvik, T. & Reiling, R. B. (2015). *Barnehagetilbudet til barn med særlige behov: Undersøkelse av tilbudet til barn med særlige behov under opplæringspliktig alder*. NTNU Samfunnsforskning.
https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/barnehagetilbudet_til_barn_med_sarlige_behov.pdf
- World Health Organization. (2018). Neurodevelopmental disorders. I *International Classification of Diseases, 11th revision* (11. utg.). World Health Organization.,
<https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fid%2fentity%2f1516623224>

- Zabeli, N. & Gjelaj, M. (2020). Preschool teacher's awareness, attitudes and challenges towards inclusive early childhood education: A qualitative study. *Cogent Education*, 7(1), 1791560. <https://doi.org/10/gqwc35>
- Äikäs, A., Pesonen, H., Heiskanen, N., Syrjämäki, M., Aavikko, L. & Viljamaa, E. (2022). Approaches to collaboration and support in early childhood education and care in Finland: professionals' narratives. *European Journal of Special Needs Education*, 38(4), 1–15. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2127081>
- Øzerk, K. & Cardinal, D. (2020). Prevalence of Autism/ASD Among Preschool and School-age Children in Norway. *Contemporary school psychology*, 24(4), 419–428. <https://doi.org/10.1007/s40688-020-00302-z>
- Øzerk, M. & Øzerk, K. (2020). *Autisme og pedagogikk. En teoretisk og metodisk håndbok*. (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk. <https://websok.nlb.no/cgi-bin/websok?tnr=383051>

Vedlegg B Forfatterveiledning (Nordisk tidsskrift for barnehageforskning)



MENY

REGISTER LOGIN

Forfatterveiledning

Nordisk barnehageforskning er et fagfellevurdert vitenskapelig tidsskrift. Vi publiserer primært innsendte vitenskapelige artikler. I denne forfatterveiledningen finner du informasjon om våre retningslinjer og prosedyrer for innsending av manuskript. Vi ser frem til å motta ditt bidrag!

FØR INNSENDING AV MANUS

- Det er gratis å sende inn og publisere artikler i *Nordisk Barnehageforskning*.
- Før du sender inn manuskriptet ditt, ber vi deg lese retningslinjene nøye. Manuskripter som ikke følger de formelle kravene vil bli avvist.
- Manuskriptet skal ikke overstige 8000 ord. Dette inkluderer sammendrag, litteraturliste og eventuelle tabeller og figurer. I tillegg skal forfatter levere et sammendrag (brief) på maksimalt en side (se forklaring under). Dette sammendraget kommer i tillegg til manuskriptets maks lengde.
- Manuskripter kan være på norsk, dansk, svensk eller engelsk.
- Ved innsending skal manuskriptet være gjennomarbeidet og språkvasket.
- Alle oppførte forfattere må tilfredstille kriteriene for forfatterskap. Se oversikt over [kriterier](#).

Ønsker du å foreslå et spesialnummer? Se retningslinjer [her](#).

INNSENDING AV MANUS

Manuskripter sendes inn elektronisk via [tidsskriftets elektroniske plattform](#).

Sendte manuskripter må inneholde følgende:

- Tittel, sammendrag og nøkkelord: Første side i manuskriptet skal inneholde tittel på artikkel, et kort sammendrag på maks. 150–200 ord, og 4 nøkkelord i alfabetisk rekkefølge. Sammendraget skal gi en kort presentasjon av formålet med studien, metodikk, hovedfunn og konklusjoner. Tittel, sammendrag og nøkkelord skal foreligge på et skandinavisk språk samt engelsk.
- Lengre sammendrag: Alle artikler skal i tillegg ha et lengre sammendrag (brief) på maksimalt en side. Dette briefet kommer i tillegg til manuskriptets maks lengde på 8000 ord. Dersom artikkelen skrives på et skandinavisk språk, skal dette sammendraget være på engelsk. Dersom artikkelen skrives på engelsk, skal sammendraget utformes på et skandinavisk språk.

I separate dokumenter:

- Tittelside: Send inn en egen tittelside med følgende informasjon: tittel på artikkelen, navn (er), tittel (er) og institusjon (er) til forfatter (e), dato, antall ord, bekreftelser og finansiering (hvis relevant) og en kort biografisk tekst om hver forfatter.

Alle innsendte manus gjennomgår plagiatskontroll. Se mer om plagiatskontroll [her](#).

FORMATERING AV MANUSKRIFT

Tidsskriftet godtar artikler skrevet på dansk, engelsk, norsk eller svensk. Manuskripter må ikke bestå av mer enn 8000 ord (inkludert sammendrag, referanseliste, tabeller og figurer).

Artikkelens skrives i vanlig Word-format, med 1,5 linjeavstand, og med max. 3 nivåer av overskrifter:

- Nivå 1: Artikkelens tittel i **Times New Roman 16 p. uthev**
- Nivå 2: Overskrifter på hoveddeler som Innledning, metode, Resultat Diskusjon i **Times New Roman 12p uthev**.
- Nivå 3: Temaoverskrifter som Artikkelens kontekstualisering, Intervju som metode osv., skrives i *Times New Roman 12.p kursiv*

REFERANSER

Litteraturhenvisninger skal følge APA 7-standarden. Dette gjelder oppsett for hvordan du henviser til kilder i tekst og hvordan du utformer referanselista.

- Artikler på norsk skal følge felles Norsk APA referansestil. [Se brukermanual hos Unit](#).
- Artikler på engelsk, svensk og dansk kan følge den originale APA 7-standarden. Se instruksjer i [APA Style Blog](#) eller bruk [guiden fra Purdue University](#).

DOI-REFERANSER

Referanser skal alltid inneholde en DOI (Digital Object Identifier) hvis dette finnes. En DOI skal være en klikkbar URL satt inn på slutten av referansen i litteraturlisten. Hvis du er usikker på DOI for en gitt referanse, eller om en DOI for referansen er tilgjengelig, kan du søke etter referansen på <http://search.crossref.org/>.

TABELLER, TALL OG ILLUSTRASJONER

- Figurer, tabeller og illustrasjoner skal være montert og nummerert fortløpende i teksten.
- Figurer og illustrasjoner skal i tillegg legges ved som separate filer i redigertbart format (som excel).
- Hver tabell skal ha en kort, beskrivende overskrift. Gi hver kolonne en kort eller forkortet overskrift. Legg forklarende spørsmål i fotnoter til tabellen, ikke i overskriften. Forklar i fotnotene alle ikke-standardforkortelser som brukes i tabellen.
- Tabeller skal være selvforklarende og forståelige uten henvisning til artikkelen.

KRAV TIL VITENSKAPELIGE ARTIKLER

En vitenskapelig artikkel skal holde internasjonale normer for vitenskapelig arbeid, og til det brukes fagfeller til å vurdere standard og norm. Artikler kan skrives i ulike sjangre. En vitenskapelig artikkel har som formål å legge frem nye forskningsresultater på grunnlag av en avgrenset vitenskapelig undersøkelse med andre forskere og profesjonsutdannere som primær målgruppe.

Vedlegg C Sentrale begreper i masteroppgaven

Inkludering

(Inkluderende utdanning)

Relasjonell pedagogisk praksis: alle pedagoger har ansvar for å tilpasse tilbudet til alle barns forutsetninger, ved å identifisere gap mellom egne forventninger og barnets forutsetninger. Hensikten er å skape best mulig grobunn for videre utvikling og læring.

Tverrpedagogisk samarbeid

(TPS; Samarbeid)

Det tverrfaglige samarbeidet som foregår mellom spesialpedagog og allmenpedagog. I denne oppgaven: barnehageansatte og spesialpedagoger fra kommunen.

Barn med autismespekterforstyrrelse

(bASF; Autismespekterforstyrrelse; barn med vedtak om spesialpedagogisk hjelp; Nevrominoritet; barn/mennesker/individer med funksjonsnedsettelse)

En nevrologisk minoritet, som har noen symptomer til felles. Symptomer kan oppleves utfordrende for miljø, men verden fremstår også svært annerledes for disse barna, enn den gjør for majoritetsbefolkning. Tidlig intervensjon er essensielt for å kunne lukke gapet mellom individets forutsetninger og omgivelsenes krav, eksempelvis til funksjon innen sosial kommunikasjon.

Barnehage

(Opplæring; utdanningssystemet)

Den første/tidligste utdanningsinstitusjonen i norsk utdanningssystem. Essensiell når det gjelder tidlig innsats.

Spesialpedagogisk hjelp

(SPH; vedtak om spesialpedagogisk hjelp)

Et tilbud til barn i barnehagealder, som gis med utgangspunkt i vedtak, hvilket baserer seg på sakkyndig vurdering fra spesialpedagogisk tiltakskjede. Den spesialpedagogiske hjelpen gis barn med såkalte «spesielle behov», i x antall timer per uke, og organiseres i 1:1, gruppe eller på avdeling. Ofte gis dette tilbudet av personer med spesialpedagogisk kompetanse, men det kan og gis av andre faggrupper som vernepleiere.

Barnehageansatt

(BHA; Pedleder; Allmenpedagoger; barnehagelærer)

De som jobber i barnehagen, herunder: Pedagogisk leder, Barne- og ungdomsarbeider, og assistent

Spesialpedagog

(Spesped; Spesialpedagogisk veileder; ambulerende spesialpedagog; Støttepedagog; ekstra ressurs)

Spesialpedagog ansatt hos kommunen, som samarbeider med barnehageansatte i forhold til veiledning knyttet til vedtak som SPH.

Kommune

(Barnehageeier; bydel)

Kommunen er både eier av kommunale barnehager, men og ansvarlig for tjenester og tverrfaglig samarbeid. I dette har de ansvar for spesialpedagogisk hjelp og tilrettelegging, men dette organiseres ulikt fra sted til sted.

Vedlegg D Litteratursøk

1 Enkelt søk i duo

UiO : DUO vitenarkiv

Søk ▾

Søk

Inkludering Søk

Show Advanced Filters

Viser treff 1-100 av 129

[Tilrettelegging for **inkludering** for elever med rett til spesialundervisning_](#) **Begrenset tilgang**
Mugunthan, Jathavi (**Master thesis / Masteroppgave**, 2023)

[Læreres erfaringer med **inkludering** og tilpasset opplæring for elever med norsk som andrespråk](#) **Begrenset tilgang**
Demirbas, Helin (**Master thesis / Masteroppgave**, 2023)

[**Inkludering** av ungdommer med hørselstap på videregående skole](#) **Begrenset tilgang**
Rostad, Marte (**Master thesis / Masteroppgave**, 2023)
hørselstap opplever **inkludering** i skolehverdagen på ordinær...

2 Litteratursøk i ERIC Ovid - 8. November 2023

Database: ERIC <1965 to September 2023> Search Strategy:

Nr	Søkeuttrykk	Treff
1	exp inclusion/	12049
2	exp cooperation/ or exp educational cooperation/	86487
3	exp Secondary Schools/ or exp Schools/ or exp Elementary Schools/ or exp primary education/	294770
4	exp elementary school teachers/	29273
5	exp Early Childhood Education/ or exp Preschool Education/ or exp Kindergarten/ or exp Preschools/	83777
6	early childhood education/ or preschool education/ or kindergarten/ or preschools/	67788
7	exp Early Childhood Teachers/ or exp Preschool Teachers/	10099
8	exp autism spectrum disorders/ and (exp behavior disorders/ or exp intellectual disability/)	93
9	exp autism spectrum disorders/	1164
10	exp special education teachers/	7823
11	(exp special education/ or exp disabilities/ or exp early intervention/ or exp intervention/ or exp special education teachers/) and (exp consultants/ or exp counselors/ or exp resource staff/ or exp school psychologists/)	4134
12	1 and 2	1292
13	1 and 3	2222
14	1 and 5	977
15	1 and 9	90
16	2 and 3	21980
17	2 and 5	5395
18	2 and 3 and 10	230
19	2 and 5 and 10	78
20	3 and 9	53
21	5 and 9	45
22	1 and 2 and 5 and 9	2
23	1 and 2 and 7 and 9	0
24	1 and 2 and 6 and 9	2
25	5 or 6	83777
26	10 or 11	11673
27	25 and 26	627
28	1 and 27	55
29	9 and 28	0
30	2 and 27	100
31	9 and 30	1

Søkeuttrykk – nr 31:

exp autism spectrum disorders/ AND ((exp cooperation/ or exp educational cooperation/) AND ((exp Early Childhood Education/ or exp Preschool Education/ or exp Kindergarten/ or exp Preschools/ OR early childhood education/ or preschool education/ or kindergarten/ or preschools/) AND (exp special education teachers/ OR (exp special education/ or exp disabilities/ or exp early intervention/ or exp intervention/ or exp special education teachers/) and (exp consultants/ or exp counselors/ or exp resource staff/ or exp school psychologists/))))

Resultat – Søk 31:

Aikas, Aino, Pesonen, Henri, Heiskanen, Noora, Syrjamaki, Marja, Aavikko, Lotta & Viljamaa, Elina. (2023). Approaches to Collaboration and Support in Early Childhood Education and Care in Finland: Professionals' Narratives. *European Journal of Special Needs Education*, 38(4), 528. Retrieved from <https://dx.doi.org/10.1080/08856257.2022.2127081>.

Vedlegg E Rekrutteringsbrev

1 Rekrutteringsbrev 1 til styrere i tre bydeler i Oslo

«GreetingLine»

Jeg søker deltakere til masterprosjektet mitt "Kommunal organisering av spesialpedagogisk hjelp: til hindring eller støtte for et tilpasset tilbud?".

I studien ønsker jeg barnehagelæreres perspektiver på hvordan man kan organisere spesialpedagogisk hjelp. Jeg har tidligere jobbet som støttepedagog i bydelene Stovner og St Hanshaugen, og tror dette er en viktig brikke i kunnskapsgrunnet for videre utvikling av et godt tilbud for alle barn i barnehagen. Du kan lese mer om denne i informasjonsskrivet som denne lenken viser til: [Lenke til Samtykkeskjema]

Håper med dette at du kan hjelpe meg å videreformidle undersøkelsen til dine ansatte!

Om dere skulle ha noen spørsmål, er det bare å ta kontakt 😊

På forhånd takk!

Med vennlig hilsen,

Trine Andrea Boquist

2 Rekrutteringsbrev 2 – Postet på Facebook 22. Mars 2023

BARNEHAGEANSATTE SØKES TIL DELTAKELSE I MASTERPROSJEKT

Jeg søker barnehageansatte til deltakelse i mastergradsprosjektet mitt, der målet er å få mer kunnskap om barnehageansattes perspektiver på organiseringen av spesialpedagogisk hjelp. Som tidligere støttepedagog, har jeg en tanke om at slik kunnskap er nyttig fra et spesialpedagogisk ståsted, både i samarbeid med barnehagen, men og i utforming av et spesialpedagogisk tilbud til barn med spesielle behov.

Dersom du passer beskrivelsen, og har erfaringer du kunne tenke deg å dele håper jeg du vil ta deg tid til å svare på undersøkelsen. Dersom du kjenner noen som passer beskrivelsen: del gjerne videre!

Undersøkelsen tar ca 10-15 minutter. For å delta i går man via lenken til informasjonsskriv og samtykkeskjema. Her kan man lese mer om prosjektet, personvern, og samtykke dersom det er ønskelig å delta. Etter samtykke sendes man videre til selve undersøkelsen 😊

Lenke til informasjonsskriv: [Lenke]

20:05

ASK i barnehagen

Trine Andrea Boquist
22. mar. · 📍

BARNEHAGEANSATTE SØKES TIL DELTAKELSE I MASTERPROSJEKT

Jeg søker deltakere til mitt mastergradsprosjekt, der målet er å få mer kunnskap om barnehageansattes perspektiver på organiseringen av spesialpedagogisk hjelp. Dersom du har erfaringer med å jobbe på en avdeling der et barn har vedtak om spesialpedagogisk hjelp, håper jeg du kan hjelpe meg 😊

Deltakelse innebærer at man svarer på en undersøkelse på nett. Denne tar ca 10-15 minutter å svare på. For å delta går man via lenken til informasjonsskriv og samtykkeskjema. Her kan man lese mer om prosjektet og personvern. Etter samtykke er avgitt, sendes man videre til selve undersøkelsen.

Lenke til informasjonsskriv: <https://nettskjema.no/a/323551>

DERSOM DU KJENNER NOEN SOM PASSER BESKRIVELSEN, OG KASKJE KUNNE TENKE SEG Å DELTA: DEL GJERNE VIDERE 😊

NB! Tekniske problemer gjør at skjema ikke alltid videresender til undersøkelsen. Jeg er i kontakt med IT for å forsøke løse opp i problemet. Takk for tilbakemeldinger og tålmodigheten!

9

8 kommentarer



Trine Andrea Boquist

22. mar.

BARNEHAGEANSATTE SØKES TIL DELTAKELSE I MASTERPROSJEKT

Jeg søker deltakere til mitt mastergradsprosjekt, der målet er å få mer kunnskap om barnehageansattes perspektiver på organiseringen av spesialpedagogisk hjelp. Dersom du har erfaringer med å jobbe på en avdeling der et barn har vedtak om spesialpedagogisk hjelp, håper jeg du kan hjelpe meg 😊

Deltakelse innebærer at man svarer på en undersøkelse på nett. Denne tar ca 10-15 minutter å svare på. For å delta går man via lenken til informasjonsskriv og samtykkeskjema. Her kan man lese mer om prosjektet og personvern. Etter samtykke er avgitt, sendes man videre til selve undersøkelsen.

Lenke til informasjonsskriv: <https://nettskjema.no/a/323551>

Dersom du kjenner noen som passer beskrivelsen, og kanskje kunne tenke seg å delta: del gjerne videre 😊

NB!

Tekniske problemer gjør at informasjonsskriv ikke alltid videresender til undersøkelse. Det kan da hjelpe å avvente eller sende på nytt. Jeg er i kontakt med IT for å løse problemet, og beklager dette!

Vedlegg F Registrerte svar på undersøkelsen i Nettskjema utenfor TSD

1 Data som manglet i TSD:

sva ID	Leverte svar	svartid	SkjemaID
26516544	2.03.23 21:13	4 m 43 s	324290
26516395	2.03.23 21:03	7 m 14 s	324290
26516394	2.03.23 21:03	7 m 13 s	324290
26517017	22.03.23 21:45	4 m 30 s	323552
26516926	22.03.23 21:40	10 m 17 s	323552

2 Registrerte svar i nettskjema (Spørreundersøkelse)

Positiv versjon

n_{nettskjema}=14

n_{TSD}=12

Negativ versjon

n_{nettskjema}=23

n_{TSD}=20

Oversikt over leverte svar:

Svar ID	Leverte svar	Svartid
26431151	19.03.23 15:32	4 m 53 s
26515738	22.03.23 20:12	5 m 5 s
26516694	22.03.23 21:24	3 m 55 s
26516913	22.03.23 21:38	4 m 13 s
26516915	22.03.23 21:39	9 m 12 s
26516926	22.03.23 21:40	10 m 17 s
26517017	22.03.23 21:45	4 m 30 s
26518624	22.03.23 22:10	7 m 48 s
26533434	23.03.23 15:02	2 m 53 s
26538595	23.03.23 21:17	3 m 21 s
26571729	26.03.23 08:53	3 m 46 s
26571974	26.03.23 10:07	32 m 1 s
26632653	29.03.23 09:27	8 m 30 s
26666587	30.03.23 19:21	15 m 56 s

Oversikt over leverte svar:

Svar ID	Leverte svar	Svartid
26582807	26.03.23 23:10	5 m 24 s
26565065	25.03.23 16:36	11 m 9 s
26541126	23.03.23 23:29	9 m 33 s
26541106	23.03.23 23:26	4 m 50 s
26540973	23.03.23 23:07	15 m 34 s
26539589	23.03.23 21:47	6 m 27 s
26535710	23.03.23 17:29	4 m 6 s
26535153	23.03.23 16:49	7 m 1 s
26519689	22.03.23 22:41	8 m 31 s
26518626	22.03.23 22:10	3 m 14 s
26516544	22.03.23 21:13	4 m 43 s
26516532	22.03.23 21:12	3 m 39 s
26516395	22.03.23 21:03	7 m 14 s
26516394	22.03.23 21:03	7 m 13 s
26516383	22.03.23 21:02	6 m 9 s
26515914	22.03.23 20:28	4 m 2 s
26515726	22.03.23 20:10	5 m 34 s
26515147	22.03.23 19:15	3 m 56 s
26514611	22.03.23 18:41	7 m 51 s
26514018	22.03.23 18:08	3 m 12 s
26513813	22.03.23 17:47	4 m 4 s
26444112	20.03.23 09:27	11 m 25 s
26392893	16.03.23 13:26	12 m 53 s

3 Registrerte svar i nettskjema - informasjonsskriv

Svar ID	Levert svar	Videresendt til	Svartid
26666409	30.03.23	323552	4 m 41 s
26632460	29.03.23	323552	34 sekunder
26582780	26.03.23	324290	27 sekunder
26571871	26.03.23	323552	2 m 39 s
26571695	26.03.23	323552	6 sekunder
26566039	25.03.23	323552	13 m 46 s
26565020	25.03.23	324290	3 m 1 s
26557870	24.03.23	324290	11 sekunder
26522369	23.03.23	323552	38 sekunder
26541069	23.03.23	324290	28 sekunder
26522069	23.03.23	324290	1 m 14 s
26536607	23.03.23	323552	2 m 35 s
26535634	23.03.23	324290	27 sekunder
26534493	23.03.23	323552	1 m 57 s
26533957	23.03.23	324290	14 sekunder
26522094	23.03.23	323552	6 sekunder
26539526	23.03.23	324290	38 sekunder
26522378	23.03.23	324290	28 sekunder
26522066	23.03.23	324290	8 sekunder
26521880	23.03.23	324290	45 sekunder
26522063	23.03.23	323552	11 sekunder
26533372	23.03.23	323552	17 sekunder
26522687	23.03.23	324290	24 sekunder
26521883	23.03.23	324290	8 sekunder
26522348	23.03.23	324290	4 m 9 s
26537893	23.03.23	323552	34 sekunder
26535052	23.03.23	324290	28 sekunder
26541297	23.03.23	324290	6 m 27 s
26541082	23.03.23	324290	25 sekunder
26540841	23.03.23	324290	2 m 9 s
26522093	23.03.23	324290	1 m 44 s
26521204	23.03.23	324290	1 m 48 s
26538567	23.03.23	323552	11 sekunder
26533485	23.03.23	323552	11 sekunder
26522061	23.03.23	324290	46 sekunder
26522355	23.03.23	324290	5 m 27 s
26522062	23.03.23	324290	8 sekunder
26516669	22.03.23	323552	7 sekunder
26518789	22.03.23	324290	20 m 58 s
26518764	22.03.23	324290	9 sekunder
26518758	22.03.23	323552	19 sekunder
26516893	22.03.23	323552	3 sekunder

26516803	22.03.23	323552	8 sekunder
26516637	22.03.23	323552	6 sekunder
26516324	22.03.23	324290	2 m 1 s
26516835	22.03.23	324290	55 sekunder
26516806	22.03.23	323552	15 sekunder
26516784	22.03.23	324290	3 sekunder
26516641	22.03.23	324290	8 sekunder
26516651	22.03.23	323552	10 sekunder
26516543	22.03.23	323552	20 sekunder
26516846	22.03.23	324290	36 sekunder
26516793	22.03.23	323552	2 m 14 s
26516790	22.03.23	324290	6 sekunder
26516772	22.03.23	324290	3 sekunder
26516763	22.03.23	323552	3 sekunder
26516726	22.03.23	323552	1 m 31 s
26516319	22.03.23	324290	24 sekunder
26516309	22.03.23	324290	53 sekunder
26520574	22.03.23	324290	3 m 51 s
26518757	22.03.23	324290	1 m 0 s
26516918	22.03.23	324290	7 sekunder
26516902	22.03.23	323552	1 m 7 s
26516768	22.03.23	323552	3 sekunder
26516675	22.03.23	324290	6 sekunder
26516552	22.03.23	324290	8 sekunder
26516416	22.03.23	324290	13 sekunder
26516428	22.03.23	324290	8 sekunder
26516864	22.03.23	323552	1 m 18 s
26516826	22.03.23	323552	54 sekunder
26518202	22.03.23	324290	2 m 30 s
26518174	22.03.23	324290	5 sekunder
26518167	22.03.23	323552	5 sekunder
26513763	22.03.23	324290	12 sekunder
26520074	22.03.23	323552	1 m 22 s
26520070	22.03.23	324290	9 sekunder
26519793	22.03.23	323552	50 sekunder
26518019	22.03.23	323552	3 sekunder
26513684	22.03.23	324290	54 sekunder
26518168	22.03.23	323552	25 sekunder
26517957	22.03.23	323552	12 sekunder
26515687	22.03.23	323552	41 sekunder
26515324	22.03.23	323552	27 sekunder
26516910	22.03.23	324290	41 sekunder
26513672	22.03.23	323552	44 sekunder
26519815	22.03.23	323552	29 sekunder
26520469	22.03.23	324290	3 m 19 s

26518164	22.03.23	324290	17 sekunder
26517179	22.03.23	324290	9 sekunder
26516658	22.03.23	323552	4 sekunder
26514739	22.03.23	323552	46 sekunder
26516667	22.03.23	324290	3 sekunder
26516666	22.03.23	324290	1 m 6 s
26515879	22.03.23	324290	1 m 4 s
26516036	22.03.23	324290	23 sekunder
26515659	22.03.23	324290	3 m 58 s
26514913	22.03.23	324290	3 m 2 s
26520635	22.03.23	323552	7 sekunder
26515877	22.03.23	324290	25 sekunder
26515886	22.03.23	324290	24 sekunder
26514707	22.03.23	323552	20 sekunder
26519851	22.03.23	323552	29 sekunder
26519797	22.03.23	323552	7 sekunder
26519017	22.03.23	324290	2 m 37 s
26517104	22.03.23	323552	25 m 19 s
26516890	22.03.23	323552	6 sekunder
26516870	22.03.23	323552	1 m 57 s
26520068	22.03.23	323552	59 sekunder
26516615	22.03.23	323552	1 m 19 s
26519856	22.03.23	324290	6 sekunder
26513991	22.03.23	324290	2 m 24 s
26513747	22.03.23	323552	26 sekunder
26513737	22.03.23	324290	26 sekunder
26514282	22.03.23	324290	45 sekunder
26443909	20.03.23	324290	35 sekunder
26431132	19.03.23	323552	21 sekunder
26397138	16.03.23	324290	32 sekunder
26392388	16.03.23	324290	17 sekunder
26254082	10.03.23	323552	11 sekunder
26242326	09.03.23	323552	24 sekunder
26176293	06.03.23	323552	5 sekunder
26170956	06.03.23	324290	1 m 3 s
26175784	06.03.23	324290	7 sekunder
26166092	06.03.23	323552	18 sekunder

Vedlegg G Spørreundersøkelse

1 Informasjonsskriv og samtykkeskjema

"Kommunal organisering av spesialpedagogisk hjelp" - Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Informasjon om forskningsprosjekt:

«Kommunal organisering av spesialpedagogisk hjelp: Til hindring eller støtte for et tilpasset tilbud? En kvalitativ studie av barnehagelæreres perspektiver på skjæringspunktet mellom allmenpedagogikk og spesialpedagogikk»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få mer kunnskap om barnehagelæreres meninger om kommunens organisering av spesialpedagogisk hjelp. I dette skrivet gir vi deg informasjon om formålet med prosjektet, hva deltakelse vil innebære for deg og personvern. Dersom du ønsker å delta er det mulig å gi samtykke lengre ned på siden. Du kan når som helst lukke dette vinduet, dersom du ikke ønsker delta.

Om prosjektet:

Det er institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, som er ansvarlig for prosjektet. Prosjektet er en masteroppgave i spesialpedagogikk.

Jeg har som formål at masteroppgaven skal bidra til økt kunnskap om hvordan organiseringen av spesialpedagogisk hjelp kan bli bedre. Dette ved å se tilpasset tilbud og spesialpedagogisk hjelp i sammenheng.

Det har vært et økt fokus på effektivisering og kompetanseheving i barnehagen, samtidig ser vi at barnehagelærere og lærere streiker og varsler om dårlige arbeidsforhold. Derfor ønsker jeg som spesialpedagog å rette søkelyset mot barnehagelæreres opplevelser. Dette tror jeg er viktig både for samarbeid mellom allmenpedagoger og spesialpedagoger, men og for at alle barn og voksne skal ha det godt i barnehagen.

Jeg ønsker derfor belyse spørsmål som: Hvordan kan organiseringen av spesialpedagogisk hjelp bidra til et bedre tilpasset tilbud?

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Som nevnt ønsker jeg belyse spørsmålet fra barnehagelæreres perspektiv. Fortrinnsvis søker jeg deltakere som jobber som barnehagelærer, med treårig utdanning eller mer. Men det kan også være relevant med andre ansattes perspektiver. Mens du har jobbet som barnehagelærer har du kanskje fått erfaringer med kommunens organisering av spesialpedagogisk hjelp. Eksempelvis:

Du har vært pedagogisk leder på en avdeling, der et barn har vedtak om spesialpedagogisk hjelp
Du har vært pedagogisk leder på en avdeling, der du mistenker at et barn har behov for spesialpedagogisk hjelp.

Med spesialpedagogisk hjelp vises det til barnehagelovens §31:

«Barn under opplæringspliktig alder har rett til spesialpedagogisk hjelp dersom de har særlige behov for det. Dette gjelder uavhengig av om de går i barnehage. Formålet med spesialpedagogisk hjelp er å gi barn tidlig hjelp og støtte i utvikling og læring av for eksempel språklige og sosiale ferdigheter. Spesialpedagogisk hjelp kan gis til barnet individuelt eller i gruppe. Hjelpen skal omfatte tilbud om forelderådgivning. Kommunen skal oppfylle retten til spesialpedagogisk hjelp for barn bosatt i kommunen»

Hva innebærer det å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet skal du svare på spørsmål i et spørreskjema.

Undersøkelsen tar ca 10-15 minutter å gjennomføre. I undersøkelsen får du først noen spørsmål om deg selv (bl.a. alder, kjønn, informasjon om utdanning og arbeidssituasjon). Deretter skal du beskrive tanker og refleksjoner du får, om en oppdiktet situasjon som beskrives i andre del.

Situasjonen knytter seg til tema for oppgaven, og spørsmålene jeg skal svare på.

Undersøkelsen lukker for svar 31. Mars 2023.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Opplysningene skal bare brukes til formålene som beskrives her.

Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Opplysningene fra dette skjemaet og spørreundersøkelsen lagres separat, i tjenester for sensitive data (TSD). Dette er en sikker lagringstjeneste, som kun jeg og veilederen min har tilgang til:

Trine Andrea Boquist (Masterstudent)

Henri Valteri Pesonen (Veileder)

Det er kun svar du gir i spørreundersøkelsen og samtykkeskjema som lagres. Disse lagres i koder.

Dersom du ønsker å huske svarene dine til senere kan du kopiere skjemaet med svar underveis i undersøkelsen, og lagre i eget tekstdokument.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

I løpet av prosjektet anonymiseres opplysningene. Alle data som ikke er anonymisert slettes ved prosjektsslutt. Det vil si at ingen kan se at du har deltatt i undersøkelsen, eller hvilke svar som er

dine. De anonymiserte opplysningene blir ikke slettet etter publisering, men vil kunne gjenbrukes til for eksempel forskning.

Prosjektet vil etter planen avsluttes i oktober 2023.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Oslo, har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene

å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende

å få slettet personopplysninger om deg

å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Spørsmål

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

Universitetet i Oslo ved

Trine Andrea Boquist – Trinaska@student.uv.uio.no

Henri Valteri Pesonen - h.v.pesonen@isp.uio.no

Vårt personvernombud: Roger Markgraf-Bye -personvernombud@uio.no

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

Epost: personverntjenester@sikt.no eller

telefon: 73 98 40 40

Med vennlig hilsen,

Henri Valteri Pesonen (veileder) og Trine Andrea Boquist (student)

Samtykkeerklæring

Det er frivillig å delta i prosjektet.

Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger vi har som kan knyttes til deg vil da bli slettet.

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

Dersom du ikke ønsker å bli med i prosjektet kan du lukke dette vinduet.

Om du har gitt samtykke og ønsker trekke dette når undersøkelsen har begynt, kan du lukke vinduet med undersøkelsen. Svar vil da slettes.

Samtykker du til deltagelse i prosjektet?

Ved å krysse av "Ja, jeg samtykker til å delta", samtykker du til følgende:

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Kommunal organisering av spesialpedagogisk hjelp: Til hindring eller støtte for et tilpasset tilbud? En kvalitativ studie av barnehagelæreres perspektiver på skjæringspunktet mellom allmenpedagogikk og spesialpedagogikk», og har fått anledning til å stille spørsmål.

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

Ja, jeg samtykker til å delta i prosjektet

Takk for at du ønsker å delta! Trykk send, og du sendes videre til undersøkelsen.

Nei, jeg ønsker ikke å delta

Du ønsker ikke å delta. Takk for at du tok deg tid til å lese! Du kan lukke denne nettsiden.

2 Spørreundersøkelse – Del 1

"Kommunal organisering av spesialpedagogisk hjelp" - Spørreskjema

Takk for at du ønsker å delta i prosjektet!

Først skal du svare på noen spørsmål om deg, og din bakgrunn. Deretter følger en situasjonsbeskrivelse. Når du har lest om denne, skal du skrive refleksjonene dine.

Med spesialpedagogisk hjelp vises det til barnehagelovens §31:

"Barn under opplæringspliktig alder har rett til spesialpedagogisk hjelp dersom de har særlige behov for det. Dette gjelder uavhengig av om de går i barnehage. Formålet med spesialpedagogisk hjelp er å gi barn tidlig hjelp og støtte i utvikling og læring av for eksempel språklige og sosiale ferdigheter.

Spesialpedagogisk hjelp kan gis til barnet individuelt eller i gruppe. Hjelpen skal omfatte tilbud om foreldrerådgivning. Kommunen skal oppfylle retten til spesialpedagogisk hjelp for barn bosatt i kommunen"

1) ***Hvor gammel er du?*** (Oppgi svaret i antall år)

2) Hvilket kjønn identifiserer du deg som?

Kvinne

Mann

Annet

3) ***Har du fullført utdanning som forberedte deg på arbeid med barn?*** Med utdanning menes utdanningsaktiviteter innenfor utdanningssystemet (grunnskole, videregående, høyskole eller universitet).

Ja

Nei

Var noen av følgende elementer inkludert i din formelle utdanning? Velg et svar for hver rad
Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Har du fullført utdanning som forberedte deg på arbeid med barn?»

4) Barnets utvikling (sosioemosjonelt, motorikk, kognisjon eller selvregulering)

- Ja
- Nei
- vet ikke

5) Helse eller omsorg

- Ja
- Nei
- vet ikke

6) Lek

- Ja
- Nei
- vet ikke

7) Kartlegging

- Ja
- Nei
- vet ikke

8) Planlegging

- Ja
- Nei

vet ikke

9) Tilpasset tilbud

Ja

Nei

vet ikke

10) Inkludering

Ja

Nei

vet ikke

11) Arbeid med barn med spesielle behov

Ja

Nei

vet ikke

12) Spesialpedagogikk

Ja

Nei

vet ikke

13) *Hvor lenge har du jobbet i barnehage?* Oppgi svaret i antall år. Dersom du har jobbet mindre enn et år, skriv 0.

14) *Har du vært ansatt som pedagogisk leder i løpet av denne tiden?*

Ja

Nei

Har du, ved et eller flere tilfeller, jobbet på en avdeling der: (Marker et svar i hver rad)

15) et eller flere barn hadde vedtak om spesialpedagogisk hjelp?

- Ja
- Nei
- Vet ikke

16) prosessen med å søke om spesialpedagogisk hjelp var igangsatt?

- Ja
- Nei
- Vet ikke

Med spesialpedagogisk hjelp vises det til barnehagelovens §31 (tidligere §19a)

Hvordan vurderer du din egen kompetanse på følgende områder:

17) Barn med spesielle behov

- Veldig lav kompetanse
- Lav kompetanse
- Verken eller
- Høy kompetanse
- Veldig høy kompetanse

18) Inkludering

- Veldig lav kompetanse
- Lav kompetanse
- Verken eller
- Høy kompetanse

Veldig høy kompetanse

3 Spørreundersøkelse - Del 2 - Rammehistorier brukt i undersøkelsen

I denne delen beskrives en situasjon i barnehagen. Når du har lest om scenariet, skal du skrive om dine handlinger og tanker.

Husk taushetsplikten

Det er viktig å huske at teksten din ikke må inneholde opplysninger som kan knyttes til andre barn eller voksne, i tråd med personvernreglementet.

Situasjonsbeskrivelse:

Du er pedagogisk leder på en avdeling med 18 barn. Ola på 5 år, har diagnosen autisme, og kommuniserer ikke verbalt. Ola dytter de minste barna på avdelingen din.

Positiv versjon: Du kontaktet bydelen, som har ansvar for vedtaket til Ola. Nå går det bedre.

Negativ versjon: Du kontaktet bydelen, men det har ikke blitt bedre, og Olas oppførsel har blitt verre. Dette skaper bekymringer.

Beskriv dine handlinger og tanker i situasjonen

Vedlegg I Oversikt over hovedtema, undertema og åpne koder fra analysen

Narrativ	Undertema	Åpen kode
Konstruktivt samarbeid om undersøkelser	Dokumentasjon	Dokument
		Dokument gir info
		Dokumentasjon i planarbeid
		Dokumentere informasjon
	Samarbeid	Samarbeid (Avdeling)
		Samarbeid (Hjem)
		Samarbeid (Tverrfaglig)
	Undersøkelsesmetoder	Kartlegging
		Miljøkartlegging
		Observasjon
Iverksetting av tiltak	Ferdighetstrening	Sosial kompetanse
		Språk og kommunikasjon
	Miljøtiltak	Forutsigbarhet
		Grupper
		Skjerming
		Struktur
Barrierer for inkludering i samarbeidet	Ansvarsfordeling	Voksen tett på
		Andre har ansvar
		Andres ansvar ved vedtak
	Følelsesuttrykk	Ressurser
		Frustrasjon
		Ikke bli hørt/tatt på alvor
		Krevende
	Organisering	Omfattende
		Ønsker
		Organiseringsformer
		Vedtak

Erkjenne eget ansvar i inkluderingen

Endringsvillig miljøtilpasning

Endre struktur
Tilpasse egen atferd
Tilretteleggingsansvar
Vilje til å handle

Kompetanseheving

Opplæring i inkludering
Veiledning
Øke kunnskap om diagnosen
Øke kunnskap om forebygging

Relasjonell tilnærming

Forutsetninger bak atferd
Individuelle behov
Støtte barnet
Tilpasse ut fra barnets behov

Anerkjenne barnet som aktør

Barnet som kommunikativ aktør

Behov for tilpasset kommunikasjon
Formidlingsbehov
Kommunikasjonsvansker gir frustrasjon
Mangler verbalspråk
Tilpasse for å kunne forstå

Barnet som sosial aktør

Gi barnet nye strategier
Lek
Lære andre barn om ola
Relasjoner med voksne og barn
Støtte i lek og vennskap

Undrende tilnærming

Hva vil han si?
Hvordan opplever han miljøet?
Hvorfor har det blitt bedre?

Vedlegg J Vurderinger fra Sikt

1 Vurdering 1 – 15.02.2023



[Meldeskjema](#) / [Kommunal organisering av spesialpedagogisk hjelp: Til hindring eller støtte for et tilpasset tilbud? En kval...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer	Vurderingstype	Dato
283752	Standard	15.02.2023

Tittel

Kommunal organisering av spesialpedagogisk hjelp: Til hindring eller støtte for et tilpasset tilbud? En kvalitativ studie av barnehagelæreres perspektiver på skjæringspunktet mellom almenpedagogikk og spesialpedagogikk.

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig

Henri Valtteri Pesonen

Student

Trine Andrea Boquist

Prosjektperiode

15.02.2023 - 31.10.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.10.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

2 Vurdering 2 – 03.03.2023



[Meldeskjema](#) / [Kommunal organisering av spesialpedagogisk hjelp: Til hindring eller støtte for et tilpasset tilbud? En kval...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
283752

Vurderingstype
Standard

Dato
03.03.2023

Prosjektittel

Kommunal organisering av spesialpedagogisk hjelp: Til hindring eller støtte for et tilpasset tilbud? En kvalitativ studie av barnehagelæreres perspektiver på skjæringspunktet mellom almenpedagogikk og spesialpedagogikk.

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig

Henri Valtteri Pesonen

Student

Trine Andrea Boquist

Prosjektperiode

15.02.2023 – 31.10.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.10.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Du har oppdatert meldeskjema.

Vi kan ikke se at det er registrert noen endringer som påvirker vår opprinnelige vurdering.

Lykke til videre med prosjektet!

Vedlegg K Mailer med TSD angående manglende data



From: rt-user@ulrik.uio.no on behalf of Frode Strømsvåg via RT <usit-td@rt.uio.no>
Sent: tirsdag 11. april 2023 13:20
To: [redacted]@ulrik.uio.no
Subject: [rt.uio.no #5452817] Data fra nettskjema mangler i TSD

Hei

Alle besvarelser som er kommet til TSD er tilgjengelig i csv filene. Jeg ser at der er en forskjell mellom antall innsendelser registrert i nettskjema portalen, og antall besvarelser i TSD. Kan det være at f.eks. test-besvarelser er slettet i den interne portalen (<https://internal.nettskjema.tsd.usit.no>)? Om det er tilfelle så skal det være mulig å sjekke dette via en "Audit" knapp oppe til høyre i denne portalen.

Mvh
Frode Strømsvåg
TSD

On 2023-04-06 16:04:15, [redacted]@ulrik.uio.no:

> Hei!
> Jeg har hatt en spørreundersøkelse ute på nettskjema i mars. Denne
> består av
> 3 nettskjemaer med følgende skjemaIDer:
> * 323551
> Koblet til / Randomisert videresending til:
> * 324290 (heretter skjema 1)
> * 323552 (heretter skjema 2)
> Samtlige er koblet til mitt tsd-prosjekt med kode p2472.
> Etter undersøkelsen ble lukket ser jeg på Nettskjema, utenfor TSD, at
> skjema
> 1 skulle mottatt 23 svar, og skjema 2 skulle mottatt 14, men i TSD er
> det kun kommet inn respektive 20 og 12. Dere kan se en oversikt over
> svarID som mangler i tabellen under.
> Data som mangler i TSD:
> svar ID Levert svar svartid SkjemaID
> 26516544 2.03.23 21:13 4 m 43 s 324290
> 26516395 2.03.23 21:03 7 m 14 s 324290
> 26516394 2.03.23 21:03 7 m 13 s 324290
> 26517017 22.03.23 21:45 4 m 30 s 323552
> 26516926 22.03.23 21:40 10 m 17 s 323552
>
> Kan dere hjelpe meg så alle data registreres i TSD, eller er dataene tapt?
> På forhånd takk!
> Med vennlig hilsen,
> Trine Andrea Boquist
>
> UiO-mail: trinaska@student.uv.uio.no

[REDACTED]@man.com

From: rt-user@ulrik.uio.no on behalf of Frode Strømsvåg via RT <usit-td@rt.uio.no>
Sent: onsdag 12. april 2023 12:46
To: [REDACTED]
Subject: [rt.uio.no #5452817] Data fra nettskjema mangler i TSD
Attachments: Selection_149.png

Hei igjen Trine

Den Audit knappen skal eventuelt dukke opp når du velger et skjema (klikk skjema-id i forms listen du hadde skjermbilde av i din forrige epost). Er der ingen Audit knapp der når du er i listen over besvarelse som er kommet inn til skjemaene 324290 eller 323552? Legger ved et skjermbilde av en test en kollega har gjort internt i vårt prosjekt.

Mvh
Frode Strømsvåg
TSD

On 2023-04-11 16:32:30, [REDACTED] wrote:
> Hei!
> Mye mulig at noe har blitt slettet, men kan ikke se at svarene ligger
> i noen av sikkerhetskopiere jeg har tatt..
> Jeg har undersøkt den interne nettskjema portalen, men kan ikke se at
> det er noen audit knapp oppe til høyre..
> her er øvre høyre hjørne av et spørreskjema:

~~trineandrea boquist~~

From: rt-user@ulrik.uio.no on behalf of Frode Strømsvåg via RT <usit-
tsd@rt.uio.no>
Sent: torsdag 20. april 2023 08:48
To: ~~trineandrea boquist@gmail.com~~
Subject: [rt.uio.no #5452817] Data fra nettskjema mangler i TSD

Takk for tålmodigheten :)

Lukker saken nå.

Vennligst ikke besvar denne eposten med mindre du har ytterligere spørsmål relatert til saken. Besvares eposten vil saken gjenåpnes.

Mvh
Frode Strømsvåg
TSD

On 2023-04-20 08:14:49, ~~trineandrea boquist@gmail.com~~ wrote:
> Takk for svar og at dere har prøvd å finne ut av det!
>
> Med vennlig hilsen,
> Trine Andrea Boquist
>
>> 19. apr. 2023 kl. 09:51 skrev Frode Strømsvåg via RT <usit-
>> tsd@rt.uio.no>:
>>
>> Hei igjen
>>
>> Vi har hatt noen runder her hos oss (Nettskjema og TSD involvert),
>> uten å kunne finne årsakssammenheng.
>>
>> - vi har ikke sett tilsvarende problem for andre TSD prosjekter
>> - man har skrudd på ekstra logging for å gi større mulighet for å
>> spore hva skom kan ha gått galt, om tilsvarende problem oppstår ved
>> en senere anledning
>> - det er et åpent spørsmål om telleren for nettskjema besvarelser
>> kan ha blitt oppdatert (+1) til tross for at innsendelse har feilet
>>
>> De besvarelsene som eventuelt mangler er dessverre tapt.
>>
>> Med beklagelser for the inntrufne
>> Frode Strømsvåg
>> TSD
>>
>>> On 2023-04-13 08:45:09, trineandrea boquist@gmail.com wrote:
>>> Ja da er det ikke noen audit knapp når jeg er ikke på samme side
>>> (første bilde i forrige Mail jeg sendte er fra samme side du viser
>>> til).
>>>