



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGÅVE

Barnehagelæraren si grunnleggande antaking om samarbeidet med PP-tenesta. Korleis kan antakingane påverke samtalen om eit inkluderande miljø?

Ei Stegvis-deduktiv induktiv (SDI) analyse

The basic assumptions of kindergarten teachers about the EP service collaboration. How can these assumptions affect the conversation about an inclusive environment?

An SDI analysis

Marianne Lyngnes Bjørnebøle

Master i Spesialpedagogikk

Høgskulen på Vestlandet, avd. Sogndal/Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag/303-1 20H

Rettleiar Finn Steenfatt Thomsen

Innleveringsdato 11.05.2021

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle

kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

Samandrag

Formålet med studien er å undersøke korleis barnehagelærarane sine grunnleggande antakingar om samarbeidet med PP-tenesta, kan påverke samtalen om eit inkluderande miljø. Det blir tatt utgangspunkt i følgjande problemstilling;

Korleis påverkar samarbeidet mellom barnehagen og PP-tenesta samtalen om eit inkluderande miljø for barn som treng ekstra tilrettelegging?

Empirien er generert ut frå ein fortolkande induktiv kvalitativ metode kalla SDI metoden, stegvis-deduktiv induktiv metode.

Ut frå ei teoretisk analyse av funn, er det utvikla ein firefeltstabell som blir brukt som utgangspunkt for drøfting av korleis kommunikasjonsmønstre og verbale ytringar kan fungerer som stemme for dei grunnleggande antakingane som ligg til grunn for samarbeidet. Drøftinga visar korleis dei grunnleggande antakingane kan påverke samtalen om eit inkluderande miljø for barn som treng ekstra tilrettelegging.

Med fokus på samtalen, relasjonen og kommunikasjonen viser funn i studien at bevisstheita rundt dei grunnleggande antakingane kan vere avgjerande for om samarbeidet og relasjonen står fram som avklart eller uavklart for barnehagelærarane. Dette kan vidare spegle i kor høg grad dei opplev felles refleksjon og felles forståing i samtalen. Felles forståing av saka, og felles refleksjon i samtalen er avhengig av konteksten barnehagelærarane og PP-tenesta har si forståingsramme frå.

Resultatet i studien kan vere aktuell for andre enn dei som arbeidar i barnehagefeltet.

Firefeltstabellen viser korleis dei grunnleggande antakingane om samarbeid og relasjon kan henge saman med, og kan påverke samtalen og refleksjonen i samarbeidet. Noko som igjen kan påverke kommunikasjonen, samtalen og grad av felles forståing i saka. Både innan barnehagefeltet, skulefeltet og andre organisasjonar som arbeider med menneskeleg samhandling kan studien og resultatet vere relevant.

Nøkkelord: barnehagelærer, organisasjonskultur, grunnleggande antakelser, kontekst, kommunikasjon, relasjon, samtale, samarbeid, inkludering, inkluderende miljø, barnehage, PP-tjeneste, stegvis-deduktiv induktiv, SDI metoden

Abstract

The purpose of this study is to examine how the basic assumptions of kindergarten teachers about the PP service collaboration can affect the conversation about an inclusive environment. The study is based on the following question;

How does the collaboration between the kindergarten and the PP service affect the conversation about an inclusive environment for children in need of extra facilitation?

The empirical data is generated from an interpretive inductive qualitative method called the step-deductive inductive method (SDI).

Based on a theoretical analysis of findings, a model has been developed. This model serves as the basis for the discussion of how communication patterns and verbal expressions can function as an utterance for the assumptions that form the fundament of the collaboration. The discussion shows how the assumptions can affect the conversation about an inclusive environment for children in need of extra accommodation.

With a focus on conversation, relationship and communication, the findings of the study suggests that awareness of the basic assumptions can be decisive for whether the kindergarten teachers experience the collaboration and relationship as clarified or unclear.

This can also reflect to which extent they experience a common reflection and understanding in the conversation. Both a common understanding of the case and a common reflection in the conversation depends on the context in which the kindergarten teachers and the PP service have their respective framework of understanding.

The findings of the study may be relevant for others than those who work in the field of kindergarten. The model shows how the assumptions about collaboration and relationship can be related to and affect the conversation and reflection during the collaboration. This can in turn affect the communication, conversation and degree of common understanding in the case. The study and its findings can be relevant both within the kindergarten field, the school field and to other organizations that work with human interaction.

Keywords: kindergarten teacher, organizational culture, basic assumptions, context, communication, relationship, conversation, inclusion, inclusive environment, kindergarten, educational psychological service, step-deductive inductive method, SDI method

Forord

Studien som heilskap er eit resultat av ein prosess mellom datagrunnlaget, teorien, empirien og meg som forskar, saman med god rettleiing frå rettleiar Finn Steenfatt Thomsen. Interesse for kommunikasjon, relasjon, haldingar og veremåte i samarbeid med andre, har alltid vore ein del av grunnmuren i mitt yrkesaktive liv. Slik sett har valet om å forske på samarbeid mellom barnehagen og PP-tenesta vore eit naturleg val.

Fleire fortener ein takk. Fyrst av alt må eg takke alle som har stilt opp til intervju, og med det gitt uttrykk for å ha tru på masterprosjektet. Utan dykk hadde ikkje prosjektet blitt noko av.

Då eg starta opp, såg eg ikkje for meg korleis resultatet skulle bli. Med god støtte og rettleiing undervegs, sit eg igjen med eit studie eg har eigarskap til, og er nøgd med. Alle val har vore mine, også bruk av SDI metoden. Det var då eg blei kjent med denne metoden at arbeidet med datagrunnlaget gav meining, og studien utvikla seg i den retning som visar igjen i presentasjonen. Eg vil rette ein stor takk til rettleiar Finn Steenfatt Thomsen, som utfodra meg til å gå inn i samtalen, og for stødig og engasjert rettleiing i prosessen.

Eg vil også takke studievenner for konstruktive diskusjonar undervegs med innslag av humor og galgenhumor. Å kjenne at ein høyrer til i eit studiemiljø til tross for at vi er tvungen til å sitje på kvar vår plass i denne Koronatida, har vore til stor støtte.

Eg må rette ein takk til tre veninner som har stilt opp på kvar sin måte. Irene som tålmodig har høyrte på alle mine tankar og betraktningar undervegs, og stilt kritiske spørsmål når det har vore nødvendig, tusen takk til deg. Tusen takk til Åse som har lese korrektur. Og ikkje minst må eg rette ein stor takk til Inger Helen som har tatt seg tid til å lese gjennom heile oppgåva, og stilt kritiske spørsmål til oppbygging og struktur.

Til slutt må eg takke arbeidsplassen min og familien min for god støtte og tålmodighet undervegs. At eg har arbeida fullt i tillegg til studie, har til tider vore krevjande for alle. Takk for støtta.

Innhald

1	Innleiing og formål.....	1
1.1	Samtalen om spesialpedagogikk og allmennpedagogikk.....	2
1.2	Sosiokulturell tilnærming	3
1.3	Eksisterande forskning	4
1.4	Fokuspunkt	5
1.5	Formål.....	5
1.6	Forskingsspørsmål med problemstilling.....	6
1.7	Oppgåva sin struktur	7
2	Teoretisk referanseramme.....	9
2.1	Presisering av teoretisk ramme.....	9
2.2	Organisasjonskultur.....	10
2.2.1	Grunnleggande antakingar.....	10
2.3	Kommunikasjon.....	11
2.3.1	Feedback.....	12
2.3.2	Relasjon	12
2.3.3	Informasjon	13
2.3.4	Kontekst.....	13
2.3.5	Kontekstmarkørar.....	14
2.4	Samarbeid.....	15
2.4.1	Rettleiing	15
2.4.1	Samtalen.....	16
2.4.2	Samtalen og saka.....	17
2.4.3	Inkludering.....	18
2.5	Samhandling i praksis.....	20
2.5.1	Eit kommunikasjonsperspektiv.....	21
2.6	Inkludering og tolkingsfellesskap	22
3	Metode.....	22
3.1	Kvantitative og kvalitative undersøkingar	23
3.2	Vitskapsteoretisk grunnlag.....	23
3.2.1	Den systemiske grunnforståinga	24
3.3	Forskningsdesign	25
3.4	Studien.....	25
3.5	Gyldigheit	27

3.6	Pålitelegheit.....	27
3.7	Generalisering	27
3.8	Etiske betraktningar	28
3.9	Forskningsprosessen	29
3.9.1	Rekruttering av deltakarar	29
3.9.2	Førebuing av intervju	30
3.9.3	Gjennomføring av intervju	31
3.9.4	Etterarbeid av intervju.....	32
3.10	Analyse og databehandling	32
3.11	Koding.....	33
3.12	Kodegruppering.....	34
4	Empiri	38
4.1	Sånn ovanfrå og ned.....	38
4.2	Lura på ting i lag	38
4.3	Viktig å bli sett	39
4.4	Samtalen bør ha ein rød tråd	39
4.5	Det handlar på ein måte om organiseringa.....	41
5	Teoretisk analyse av empiri.....	42
5.1	Sånn ovanfrå og ned.....	42
5.2	Lura på ting i lag	44
5.3	Viktig å bli sett	45
5.4	Samtalen bør ha ein rød tråd	46
5.5	Det handlar på ein måte om organiseringa.....	48
5.6	Ein god samtale inneheld dialog.....	49
5.7	Det er konseptta som formidlar funn	49
6	Drøfting.....	51
6.1	Konseptuell drøfting.....	51
6.1.1	Grunnleggande antakingar	52
6.1.2	Samtalen og saken.....	53
6.1.3	Relasjonen	54
6.1.4	Eit paradigmeskifte.....	55
6.1.5	Sakskommunikasjon og samtalekommunikasjon.....	55
6.2	Eit tolkingsfellesskap	56
6.3	Drøfting av forskarprosessen	57
6.3.1	Gyldigheit.....	57
6.3.2	Pålitelegheit.....	58

6.3.3	Etiske vurderingar.....	59
6.3.4	Kritisk vurdering	60
6.3.5	Generalisering	60
7	Avslutning.....	61
8	Referanse.....	62
9	Vedlegg.....	65
	Figur 2.1 Den triadiske modell	17
	Figur 2.2 Definisjon av inkludering (Nilholm & Göransson, 2017)	19
	Figur 3.1 Bilde av kodetre frå arbeidet i NVivo	34
	Figur 5.1 Konseptuell generalisering av funn, sett i samanheng med teori om samarbeid, relasjon og kommunikasjon	50
	Figur 6.2 Sumering av samanheng mellom kultur, grunnleggande antakingar og kommunikasjon i samarbeidet mellom barnehagen og PP-tenesta.....	57
	Tabell 3.1 Kodegruppering etter arbeid på nivå 1 i NVivo 12	35
	Tabell 3.2 Kodegruppering etter arbeid på nivå 2 i NVivo 12	36
	Tabell 3.3 Kodegrupper over til konseptutvikling	37
	Tabell 6.1 Systematisk samanstilling av analytiske kategoriar.....	52
	Vedlegg 1: NSD Vurdering	65
	Vedlegg 2: Lagring på privat PC.....	68
	Vedlegg 3: Informert samtykke	70
	Vedlegg 4: Intervjuguide	73
	Vedlegg 5: Oversikt SDI metoden laga av PhD Runar Hovland	74

1 Innleiing og formål

I 2016 kom det inn ei endring i barnehagelova der PP-tenesta blei gitt i oppgåve å "... bistå barnehagen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge barnehagetilbudet for barn med særlege behov" (Barnehageloven, LOV-2005-06-17-64)

Omvendingspunktet i studien er samarbeidet mellom barnehagen og PP-tenesta. Det har i dei siste åra vore stort fokus på, frå sentrale styresmakter, at forholdet mellom individretta arbeid og systemretta arbeid skal utjamnast. Stortingsmeldingar og NOU-ar peikar på kor viktig det systemretta arbeidet er, blant anna Stortingsmelding 18 (2010-2011); *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og vaksne med særlege behov*, og Stortingsmelding 19 (2015-2016); *Tid for lek og læring. Betre innhald i barnehagen*.

Ein er inne i eit paradigmeskifte i barnehagen, skulen og SFO. Det kjem til å bli stilt større krav til barnehagane og skulane knytt til spesialpedagogisk kompetanse, tidleg innsats og inkludering.

Vi skal ha en barnehage og skole som gir muligheter for alle barn og unge – uavhengig av sosial, kulturell og språklige bakgrunn, kjønn, kognitive og fysiske forskjeller. Det krever inkluderende fellesskap og tidlig innsats (Kunnskapsdepartementet, 2019)

Stortingsmelding nr 6 (2019 – 2020) *Tett på-tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*, har fokus på at barn og elevar med behov for ekstra tilrettelegging skal, så snart som mogleg, få den hjelpa dei treng frå fagpersonar med relevant kompetanse. Fagkompetansen skal kome nærare barna og elevane enn praksis er i dag. Stortingsmeldinga legg opp til at kompetansen skal vere tett på barna. Meldinga peikar også på barnehage – og skuleeigar sitt ansvar for utvikling av ein barnehage og skule som inkluderer alle barn (Kunnskapsdepartementet, 2019). Resultatet av tettare samarbeid mellom barnehagen og PP-tenesta bør vise igjen i heile barnehagen sitt systemiske arbeid. Det bør vise igjen i form av utvikling av barna sine rammer for utvikling og læring, slik at alle barn opplev kan oppleve deltaking, læring og trivsel (Bjerklund, Groven, & Åmot, 2019).

Ein definisjon på systemretta arbeid er at omgrepet omfattar eit kvart tiltak som ikkje er retta direkte mot vanskar eller utfordringar barnet måtte oppleve. Det kan omfatte arbeid med å endre tankesett, verdiar, praksis og kompetanseutvikling i organisasjonen (Bjerklund et al., 2019).

Eiga erfaring viser at det kan vere ei utfordring at barnehagen og PP-tenesta i liten grad har utvikla ein felles språkleg kultur i samarbeidet om korleis ein kan leggja til rette for eit inkluderande tilbod for alle barn, også for barn som treng ekstra tilrettelegging. Dette kan særleg vere ei utfordring for barn som treng tilrettelegging ut over det ordinære barnehagetilbudet.

Tradisjonen innan spesialpedagogikken er bygd opp rundt enkeltindividet sine utfordringar i møte med barnehagen, skulen og samfunnet (Hausstätter & Reindal, 2016). Samarbeidet mellom barnehagen og PP-tenesta har tradisjonelt handla om det enkelte individ sine vanskar i møte med barnehagekvardagen.

PP-tenesta har eit todelt mandat inn i barnehagen. Dei skal vere sakkunnig instans i utgreiing av enkeltbarn og skal bidra inn i barnehagen med tidleg innsats og førebygging på systemnivå (Barnehageloven, LOV-2005-06-17-64). Som sakkunnig instans har PP-tenesta ei ekspertrolle kring kva behov eit barn må ha i barnehagen. Forventningane frå barnehagen er ofte prega av eit einsidig individfokus når dei ber om bistand frå PP-tenesta. Eit tettare samarbeid kan gjere PP-tenesta meir tilgjengeleg for barnehagen ved at PP-tenesta meir aktivt tilbyr si teneste (Bjerklund et al., 2019). Samarbeidet kan også bidra til at PP-tenesta får auka kompetanse i det praktisk-pedagogiske miljøet barnet er ein del av. Dette kan igjen bidra til at kvaliteten på samarbeidet kjem alle barn, også barn som treng tilrettelegging av barnehagetilbodet særskilt til gode.

I rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017) står det; «Barnehagen skal sørgje for at barn som får spesialpedagogisk hjelp, blir inkludert i barnegruppa og i det allmennpedagogiske tilbodet» (s. 40)

Medvit rundt korleis ein snakkar saman, og ei medviten bruk av definisjon på inkludering for begge partar, kan vere med å skapa eit heilskapleg inkluderande miljø for alle barn.

1.1 Samtalen om spesialpedagogikk og allmennpedagogikk

I den faglege samtalen mellom barnehagen og PP-tenesta er fokus på spesialpedagogikken og allmennpedagogikken ein naturleg del. PP-tenesta kjem inn i barnehagen med eit spesialpedagogisk blikk. Lenge har den vanskeorienterte tilnærminga der diagnosar og individpatologi vore rådane i forståinga av spesialpedagogikken (Hausstätter & Reindal, 2016). Denne tilnærminga kan sjåast som eit mangelperspektiv der hovudtanken er at barnet sine symptom eller uttrykk i all hovudsak skuldast manglar hos barnet. Ein ser problem og lærevanskar som forhold knytt til barnet (Bjerklund et al., 2019). Eit alternativ innan det spesialpedagogiske feltet er det relasjonelle paradigmet der dei spesialpedagogiske behova blir sett på som ein konsekvens av relasjonen mellom individet og omgjevnadane. Innan det relasjonelle perspektivet ser ein mot konteksten, miljøet eller det systemet individet er ein del av. Ein ser blant anna på kva det er ved barnehagekonteksten som kan forklara dei spesialpedagogiske behova barnet viser (Hausstätter & Reindal, 2016).

Allmennpedagogikken og spesialpedagogikken i barnehagen må sjåast i samanheng med barnehagen sitt formål. Barnehagen skal, i tett samarbeid og forståing med heimen, ta i vare barna sitt behov for omsorg og leik. Den skal fremje læring og danning som grunnlag for ei allsidig utvikling.

Barna skal få utfolde skaperglede, undring og utforskertrang. De skal lære å ta vare på seg selv, hverandre og naturen. Barna skal utvikle grunnleggende kunnskaper og ferdigheter. De skal ha rett til medvirkning tilpasset alder og forutsetninger (Lov om barnehager §1).

Samtidig som det ligg sterke føringar for PP-tenesta sitt arbeid inn mot barnehagen, både frå nasjonalt og kommunalt nivå, kan barnehagen oppleve å stå i eit krysspress. Aukande forventningar utanfrå frå ulike interesser, blant anna det regionale barnehagebaserte kompetansehevingsprogrammet REKOM, gjer at styrar må omsetje krava innover i eigen organisasjon, samtidig som dei må omsetje barnehagen sitt læringssyn og læringsaktivitetar til aktørar utanfor organisasjonen (Skjæveland, Granrusten, Moen, & Lillemyr, 2017).

Dette kan føre til ulik oppfatning av PP-tenesta sitt mandat inn i barnehagen. I samtalar eg har med styrarar og pedagogiske leiarar ligg det noko mellom orda når dei snakkar om samarbeid med andre instansar, også om samarbeidet med PP-tenesta. Det verkar som barnehageleiarane har ein kjensle av å ikkje bli tatt på alvor som fagpersonar og som profesjon i samarbeidet. Dette er motivasjonen for fokus i studien.

1.2 Sosiokulturell tilnærming

Målet med studien er å få fram ei bevisstgjerjing av barnehagelæraren si eiga rolle og påverknad i samarbeidet, samtidig som barnehagelæraren er bevisst samarbeidspartnaren si rolle og oppfatning av samarbeidet. Ei sentral grunnleggande antaking for denne studien er den sosiokulturelle tilnærminga og definisjonen på læring ut frå denne.

Læring skjer i relasjonane mellom menneske, i samspel og deltaking. Det skjer altså ein læringsprosess i samarbeidet mellom barnehagen og PP-tenesta. I den sosiokulturelle forståinga av læringsprosessen er språk og kommunikasjon sentralt, og ein balanse mellom det individuelle og det sosiale har avgjerande betydning. Læring er avhengig av konteksten, det vil seie at læring er meir enn det som skjer hos kvar enkelt deltakar i samarbeidet. Omgjevnadane har stor betydning for læringa (Dysthe, 2001). Dette vil seie at barnehagen og PP-tenesta har med seg si eiga forståing inn i samarbeidet ut frå den konteksten dei kjem frå. For å understreke dette vil eg trekkje inn skildringa frå den norske filosofen Hans Skjervheim. Han tar utgangspunkt i det unike ved menneske i sitt essay «Deltakar og tilskodar» frå 1956 (Skjervheim, 1996). Han skriv at menneske brukar språk, og har med det evna til å kommunisere med andre. Han skriv at som menneske blir ein ikkje innordna i eit skjema eller i ein manual der ein sluttar å vere subjekt. Ved å kunne kommunisere med andre er ein eit meiningsberande subjekt som alltid er deltakande. I følgje Skjervheim eksisterer det ingen tilskodar- eller observatørposisjon, vi er alle delakarar i den tydinga at det ikkje er mogleg å stille seg utanfor

når ein skal studere sosiale fenomen (Skjervheim, 1996). Dette stemmer med det sosiokulturelle aspekt.

Relatert til studien ser eg samarbeidet mellom barnehagen og PP-tenesta som eit sosialt system der det ikkje er mogleg å ta ein nøytral og objektiv posisjon. Verkelegheita blir til når den erkjennast i eit fellesskap, i møte mellom barnehagen og PP-tenesta. Verkelegheita blir konstruert i samtale og samhandling gjennom deltakarane si meningsutveksling. «*Vi er alle deltakere, det finnes ingen tilskuerplass*» (Jensen, Ullberg et.al 2019 s.77). I møte mellom barnehagen og PP-tenesta blir samtalen brukt til å dele erfaringar og idear, og verkelegheita om samarbeidet blir konstruert. Dette viser at studien også bygger på ei systemisk grunnforståing av samarbeid. Det vil seie at det er relasjonane mellom menneska i systemet som held systemet saman, og menneska som samarbeider står i ein relasjon til kvarandre og påverkar kvarandre gjensidig i systemet. Samhandlinga mellom menneska i systemet og kvaliteten på kommunikasjonen dei i mellom, held systemet saman (Gjems, 1995). Dette blir utdjupa nærare i kapittel 3 Metode.

1.3 Eksisterande forskning

I den seinare tid har kunnskapsgrunnlaget og forskingsfronten innan tema PP-tenesta – barnehage/skule-samarbeid auka. Det verkar for meg som at internasjonal forskning innan området inkludering er prega av ei overvekt med fokus på skule. Forsking frå England fokuserer blant anna på systemrettleggjing og organisasjonsutvikling, saman med inkludering. Blant anna er det forska på korleis ein kan få tak på dei grunnleggjande antakingane hos enkeltindivid og gruppa, og bruke dette i rettleiing til utvikling av organisasjonskulturen, då inn mot skule (Eloquin, 2016) . Ei anna forskning set ord på kvifor omgrepet Inkluderande læringsmiljø kan forståast ulikt ut i frå ulike teoretiske grunnlag, og viser til eit rammeverk til bruk i observasjon og rettleiing i forhold til inkluderande læringsmiljø i praksis (Florian, 2014). Azorin & Ainscow (2020) skriv at inkludering er stadig meir anerkjent som ei hovuddrivkraft innan utdanningsreformar, og er eit sentralt mål i den internasjonale agenda. Deira forskning fokuserer på korleis skular kan få hjelp i prosessen mot ein meir inkluderande praksis ved bruk av det ferdig utvikla instrumentet «Themis». Analyse viser viktigheita av å utvikle og bruke instrument som kan relaterast til kvar skule sin kontekst, og som tar høgde for den store variasjonen av ulike forståingar av praksis blant dei involverte (Azorín & Ainscow, 2020). Innan forskning med fokus på arbeid i tverrfaglege team, er det blant anna eit studie frå India som fokuserer på arbeidserfaringa til 21 fagfolk frå tverrfaglege team i barnehage for barn med Autismespekter forstyrring. Studia legg vekt på medlemmane si oppfatning av dialogen mellom team-medlemmane. Som retningslinjer i det tverrfaglege arbeidet trekkjer forskarane blant anna fram at teama bør opptre fordomsfritt og ha gjensidig respekt for kvarandre. Forfattarane trekkjer fram at det bør ligge ein klar instruks om at alle team-medlemmar sine ansvarsområde bør involverast når teamet er

samla. Dermed bør kvart medlem vere sikker på at deira innspel får ein plass i dialogen innan teamet (Sinai-Gavrilov, Gev, Mor-Snir, & Golan, 2019).

Norsk forskning har eit variert utgangspunkt, frå forskning der ein ser på PP-tenesta sitt todelte mandat og korleis denne dikotomien pregar praksis, til korleis bidrag frå PP-tenesta kan påverka barnehagen sitt endringsarbeid. Opdal og Svenkerud (2019) har fokus på PP-rådgjevaren mellom sakkunnig ekspert og skuleutviklar (Opdal & Svenkerud, 2019). Strønen (2018) har sett etter faktorar som kan vere med å påverke effekten av systemarbeid ut i skulane (Strønen, 2018), og Haug (2019) har sett på kva vekt bistand frå PPT har hatt for barnehagen sitt endringsarbeid (I. E. Haug, 2019).

Forskinga som er trekt fram er forskning på organisasjonsnivå. Kvar forskingsartikkel viser på ulik vis indirekte, avhengigheita av individnivå i arbeidet med organisasjonsutvikling. Å få tak på dei grunnleggande antakingane innan organisasjonsutvikling krev eit fokus på individa i organisasjonen (Eloquin, 2016). Bruk av konkrete rammeverk kan vere ein måte å hjelpe individa inn i ei felles forståingsramme av organisasjonen si måte å fungere på (Florian 2014, Azorin og Ainscow 2020).

Forskinga frå India viser til viktigheita av at kvart medlem i tverrfagleg team skal kunne stole på at deira stemme vert rekna med i dialogen om felles mål og tiltak (Sinai, Gavrilov, Gev et al. 2019).

Norsk forskning eg har tatt med her viser til spennet mellom PP-tenesta og barnehagen i samarbeidet på organisasjonsnivå.

Felles for forkinga nemnd over er at den handlar om samarbeid innan ein profesjon, eller mellom ulike profesjonar med felles mål; at barn og unge skal få eit godt grunnlag i livet til å nå sine draumar og ambisjonar. For at samarbeidet om kvalitets- og organisasjonsutvikling skal fungere og kome barna til gode, viser forkinga indirekte at ein treng fokus på individa, dei vaksne, i systemet.

1.4 Fokuspunkt

Denne studien har to fokuspunkt, organisasjonen og individet. Samarbeid om kvalitets- og organisasjonsutvikling er ramma for studien. For å få auge på kva som skjer i samarbeidet har studien eit individfokus der eg går inn i samtalen for å sjå korleis denne påverkar arbeidet mot felles mål og tiltak. Studien vil med det vere eit bidrag inn i forskning på kvalitets- og organisasjonsutvikling med fokus på individnivå, der omvendingspunktet er samtalen mellom barnehagen og PP-tenesta. For at PP-tenesta skal vere med å støtte barnehagen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling, kan bevisstgjerjing av kva som skjer i dialogen vere grunnleggande for å få til eit godt samarbeid.

1.5 Formål

Formålet med studien er å undersøke korleis barnehagelærarane sine grunnleggande antakingar om samarbeidet med PP-tenesta, kan påverke dialogen om eit inkluderande miljø. Det eksisterer etter kvart ei rekke forskning og artiklar som handlar om samarbeidet mellom barnehagen og PP-tenesta.

Det er vanskeleg å finne studie der barnehagelærarane si stemme er tydeleg framheva. Eg ser på det som ei viktig oppgåve å få fram stemma til barnehagelæraren i samarbeidet med PP-tenesta, då barnehagelæraren er den næraste personen i arbeidet for barnet sitt beste, og barnet sitt beste er det sentrale i samarbeidet.

Eg tar utgangspunkt i barnehagelæraren sitt perspektiv på samarbeidet, for å sjå på korleis dialogen kan påverka tilrettelegginga av eit inkluderande miljø for barn som treng ekstra tilrettelegging. Såleis kan studien vere eit bidrag til utvikling av eit godt tverrfagleg samarbeid, med mål om inkluderande arbeidsmåtar, og inkluderande spesialpedagogiske arbeidsmåtar særskild.

1.6 Forskingsspørsmål med problemstilling

Utvikling og læring på organisasjonsnivå og individnivå skjer gjennom deltaking og gjennom samspel mellom deltakarane, der språk og kommunikasjon er sentralt i prosessane (Dysthe, 2001). Det sentrale i den sosiokulturelle læringa er at mennesket er eksistensielt avhengig av sosial og kulturell integrasjon. Måten vi tenkjer på og handlar på er påverka av kulturforankringa vi lever i. Sosial betyr å ha relasjonar og vere i interaksjon med andre menneske (Dysthe, 2001). Barnet sine opplevingar og erfaring frå samspelet formar ikkje bare det barnet kan og veit, men formar også den sosiale identiteten til barnet, og oppleving av å bety noko for fellesskapet (Bruner, 1997). Det same gjeld for samarbeidet mellom barnehagen og PP-tenesta.

For at barnehagen og PP-tenesta skal utvikle eit felles mål om å skapa eit inkluderande tilbod for alle barn, også for barn som treng ekstra tilrettelegging, er det nødvendig at dei eksisterande førestillingane om korleis ein legg til rette for hjelp og støtte blir utfordra. Dette kan skje gjennom felles refleksjonar «over prinsipper som inkludering og spesialpedagogisk hjelp» (Bjerklund, Groven et al. 2019, s.51).

Felles refleksjonar skjer gjennom dialog, og eg trekkjer fram definisjonen som seier;

en biologisk gitt kapasitet individet har til å inngå i et sosialt rytmisk og turtakende «meg-deg»-mønster. Det er et potensial til å strekke seg ut og søke mot andre mennesker og en tilsvarende tendens til å reagere på andres utstrekning (Hafstad & Øvreeide, 2011, s.34)

Dialog blir også forklart slik; «egenskapen for en ægte dialog er, at to forståelseshorisonter glider over i hinanden» (Steenfatt Thomsen 2014, s.75). Begge rammene peikar på ein relasjon mellom to eller fleire partar. Den fyrste trekkjer inn å søke mot andre mennesker (Hafstad & Øvreeide, 2011) og den andre bruker to forståingshorisonter (Steenfatt Thomsen, 2014). Eg ynskjer å sjå nærare på dialogen mellom to samarbeidspartar med ulik inngang til fagkompetansen, som arbeider mot same mål. Samarbeidet representerer to forståingshorisonter som inngår i eit sosialt rytmisk og turtakende

mønster, der felles samtale står sentralt i arbeidet. I møtet mellom profesjonsutøverane vil begge bidra til kommunikasjon, begge vil danne seg ei oppfatning av den andre, om innhaldet i kommunikasjonen og om relasjonen (Jensen, Ulleberg, & Keeping, 2019)

I studien spør eg meg om det kan vere ei utfordring for samarbeidet at partane snakkar forbi kvarandre, og ikkje er klar over korleis den andre oppfattar dialogen? Har det noko å seie for kvaliteten på samarbeidet i kva grad partane kjenner til dei grunnleggande antakingar som ligg til grunn for dialogen? Kan bevisstgjerjing av kvarandre sin språklege kultur påverke tilrettelegginga av eit inkluderande miljø for barn som treng ekstra tilrettelegging? For å finne svar på dette vil eg intervju leinga i barnehagar i ein mindre kommune i Norge. Eg vil fyrst og frems intervju styrarar og pedagogisk leiarar som er ein del av eit pågåande prosjekt der målet er at PP-tenesta skal vere tettare inn i barnehagen og barna sin kvardag, og arbeide førebyggjande og med tidleg innsats. Å vere tettare inn vil i dette tilfellet seie å ha ein avtalefesta arbeidsdag kvar månad inn i barnehagen. PP-tenesta deltar med observasjon, refleksjon og møte med barnehagelærarane for, blant anna å bidra inn førebyggjande og med tidleg innsats.

Det blir tatt utgangspunkt i dei grunnleggande antakingane barnehagelærarane har til samarbeidet med fokus på samtalen, relasjonen og kommunikasjonen, gjennom fylgjande forskingsspørsmål:

- Har det noko å seie for kvaliteten på samarbeidet i kva grad partane kjenner til dei grunnleggande antakingar som ligg til grunn for samtalen?
- Kan bevisstgjerjing av kvarandre sin språklege kultur påverke tilrettelegginga av eit inkluderande miljø?
- Kan det vere ei utfordring for samarbeidet at partane snakkar forbi kvarandre, og ikkje er klar over korleis den andre oppfattar samtalen?

Gjennom arbeid med forskingsspørsmåla kjem eg fram til følgjande problemstilling:

Korleis påverkar samarbeidet mellom barnehagen og PP-tenesta samtalen om eit inkluderande miljø for barn som treng ekstra tilrettelegging?

1.7 Oppgåva sin struktur

For å svare på problemstillinga gjennomfører eg semistrukturerte intervju med fem barnehagelærarar som informantar. Empirien er generert ut frå ein fortolkande induktiv kvalitativ metode kalla SDI metoden, stegvis-deduktiv induktiv metode (Tjora & Tjora, 2021). Methodedelen startar med å gjere greie for vitenskapsteoretisk grunnlag. Deretter gjer eg greie for den hermeneutiske tilnærminga og SDI metoden. Det blir skriva om forskingskvaliteten før forskingsprosessen, databehandling og analyse blir presentert. Empirien blir presentert fyrst og blir etterfølgd av ei tolking

med støtte i teori. Diskusjonskapitlet er løfta ut av empirien og går føre seg på eit teoretisk nivå, ved å trekkje inn teoretiske omgrep og forskning i feltet. Til slutt blir forskarprosessen drøfta før avsluttinga.

I skriveprosessen viser eg til andre sine forskning-studie, og eg viser til mi eiga forskning. For å skilje dette i oppgåva brukar eg omgrepa *forskinga* og *studien* når eg viser til eige arbeid med dette prosjektet.

2 Teoretisk referanseramme

Omgrepet teori kjem opphavelig får det greske *theoria* og blir oversett til *ein måte å sjå ting på*, og kan kallast eit perspektiv. Teorien kan vere til hjelp i val, og til å forstå meir av det ein undersøker (Anker, 2020).

Den sosiokulturelle vitskaplege antakinga som ligg til grunn for studien speglar seg i fagforankringa og val av fokus i forskinga. Bakgrunnsteori om samarbeid, samtale og dialog har vore avgjerande i prosessen mot forskingsspørsmål, og vore eit utgangspunkt for utarbeiding av intervjuguide og innsamling av data.

Teorien for studien har utgangspunkt i empirien og er datadriven. Det vil seie at arbeidet med koder og kodegruppering har vist vegen inn til relevant teori. Teorikapitlet er skriven etter at kodegrupperinga fann stad. Dette betyr at tema, motivasjon og problemstilling skissert i innleiinga for studien, saman med konseptutviklinga er utgangspunktet for teorien som blir presentert her. Det blir gjort nærare greie for stadia i arbeidet med datamaterialet gjennom bruk av SDI metoden, i kapittel 3 Metode.

2.1 Presisering av teoretisk ramme

Samarbeid om eit inkluderande miljø for barn som treng særskild tilrettelegging er hovudfokus i studien, med inngang gjennom samtale, kommunikasjon og relasjon. Det er derfor naturleg å sjå på kva betydning organisasjonen sin kultur har for posisjonar, kommunikasjonsmønstre og måtar å snakka saman. Også for å få ei forståing av den mangfaldige lagdelinga kommunikasjonen går føre seg på, og korleis dette påverkar samarbeidet. Empirien saman med formålet for studien og problemstillinga, er avgjerande for at det fyrst blir gjort greie for fenomenet og omgrepet organisasjonskultur.

Det eksisterer ei rekke ulike definisjonar på omgrepet kultur (Strand, 2007), Edgar Schein (1994) blir ofte referert til i samanheng med organisasjonskultur, hans definisjon blir også brukt her. Vidare blir det sett lys på kommunikasjon og kommunikasjonsmønster, språklege uttrykk som fagspråk og verbale uttrykk, for å belyse problemstillinga. Watzlawick (1967) sin kommunikasjonsteori og Bateson (2005) sin relasjonsorienterte kommunikasjonsteori, saman med Schein (1994) sin definisjon på organisasjonskultur og grunnleggande antakingar, blir brukt som grunnlag for teoriforståinga i studien. Dette er teoretikarar som står sterkt innan det sosialkonstruktivistiske vitskapssyn og har hatt avgjerande betydning for vår forståing av kommunikasjon, dei står sterkt også i dag. For å få eit bredt teoritilfang inn, blir det trekt inn teori om kommunikasjon og relasjon frå forskarar som bygger si forskning på teoriane til Watzlawick (1967), Bateson (2005) og Schein (1994). For å setje lys på korleis dialogen i samarbeidet mellom barnehagen og PP-tenesta kan påverke arbeidet med

inkludering av barn som treng ekstra tilrettelegging, ser eg teoriane i samanheng med teori om inkludering, inkluderande arbeidsmåtar og rettleiing.

2.2 Organisasjonskultur

Nokre felles kjenneteikn ved kulturar er å ha felles oppfatningar innan for same meiningsramme.

Dette er djuptliggande antakingar som ikkje er direkte observerbare og inneheld verdiar og normer som er retningsgivande for oppfatningar, handlingar og det som blir verdsatt. Kulturen gir moglegheit, meir eller mindre ubevisst, til å handtere usikkerheit og kriser. Den gir ein moglegheit til å identifisere og setje grenser mot andre, ved å legge til rette for feiltolkingar og blinde felt (Strand, 2007).

Definisjon av kultur, her brukt som organisasjonskultur, som ligg til grunn for den vidare teoriforståinga er;

Et mønster af fælles grundlæggende antagelser som, gruppen lærte sig, medens den løste sine problemer med ekstern tilpasning og intern integrasjon, og som fungerer godt nok til at blive betragtet som gyldige og derfor læres videre til nye gruppemedlemmer som den korekte måde at opfatte, tænke og føle på i relation til disse problemer (Schein, 1994).

Ein annan enkel måte å forklare organisasjonskultur på er «måten vi alltid har gjort ting på her», eller ein meir implikasjonsrik måte å forklare på er «kultur er det som gjør kommunikasjon mulig» (Strand, 2007, s.185). Feltet organisasjonskultur er eit stort felt med historie tilbake til 1980-talet. Det er brukt til å beskrive klima og praksis som organisasjonar utviklar, blant anna med tanke på behandling av menneske og menneskemøter. For å forstå meir av korleis menneska skapar si forståing av verkelegheita kan det vere naturleg å sjå til Edgar Schein (1994) og det han skriv om menneskelege behov for stabilitet, å sjå samanheng og å finne meining.

2.2.1 Grunnleggande antakingar

Schein ser menneskelege behov for stabilitet, samanheng og det å oppleve tilværet som meiningsfylt i lys av kulturomgrepet (Schein, 1994). Han skriv at det kan vere nyttig å bruke kulturomgrepet for å betre forstå dei skjulte sidene ved ein organisasjon. Dei grunnleggande antakingane ligg ofte skjult i organisasjonen. For å sjå nærare på barnehagelærarane sine grunnleggande antakingar om samarbeidet med PP-tenesta, vil det å sjå nærare på kulturen og samtalen vere ein naturleg innfallsvinkel. Schein (1994) trekkjer inn læringsomgrepet i samanhengen og skriv at læring ikkje bare kjem synleg fram gjennom åtferd, men også på det indre, abstrakte nivå. For at læring skal gå føre seg på eit bevisst, språkleg nivå treng menneske eit felles kommunikasjonssystem og eit felles språk. For å forstå korleis dette systemet oppstår treng ein å gå inn i kulturen si djupare kjerne. Ein treng å gå inn i dei djupare læringsnivå, der menneskeleg behov for stabilitet, samanheng og meining blir

skapt (Schein, 1994). Schein (1994) definerer kulturens kjerne for felles grunnleggande antakingar, og det er først når ein klarar å oppdage kulturen si djupaste kjerne at ein kan gjere greie for kva symptom eller åtferd som avspeglar kulturen (Schein, 1994). Ein kan sjå Schein (1994) si definering av læring i samanheng med den sosiokulturelle tilnærminga til læringsteori, læring skjer i relasjonane mellom menneske, i samspel og deltaking (Dysthe, 2001). For å trekkje dette tilbake til organisasjonskulturen og samarbeidet mellom barnehagen og PP-tenesta, fungerer organisasjonskulturen som eit viktig filter til å tolke omverden gjennom.

Strand (2007) skriv at kulturar ofte blir framstilt som lagdelt. Den ytre delen av kulturen består av artefakter og språklege uttrykk. Dette er slik organisasjonen ynskjer å stå fram og representere seg sjølv ovanfor omverda, også kalla omdømmeverdiar. Innerst i kjernen, som ikkje er synleg for omverda, ligg grunnleggande antakingar. Dette er forhold som tillit, tid og tilhøyrsløse, områder som regulerer den faktiske åtferda, handlinga og korleis ein oppfører seg (Schein, 1994). Verdiar og normer som ligg på det meir bevisste nivå er basert på dei grunnleggande antakingane, og definerer kva som er rett og galt og kva som er verdifullt innafor organisasjonen. Verdiane er ikkje alltid observerbare og blir ofte tatt for gitt. Strand (2007) peikar vidare på ritual som gjentatt handlingar som vi ikkje direkte kan forklare. Han skriv at rituala fungerer som eit handlingsrepetoar som tener til å stabilisere samhandling og bekreftar noko av det vi ser som viktig innafor kulturen. Til dømes korleis kulturen oppfattar tid, brukar rommet både det fysiske rom og rom som personleg avstand. Han trekkjer blant anna fram språklege uttrykk og fagspråk, og viser vidare til Schein (1994) som også inkluderer kommunikasjonsmønstre og verbale ytringar som stemme for dei grunnleggande antakingane som ligg til grunn (Strand, 2007). Ut i frå det sosialkonstruktivistiske vitskapssyn for studien er det naturleg å sjå på korleis kommunikasjonen påverkar og konstruerer den gjensidige forståinga mellom samarbeidspartane.

2.3 Kommunikasjon

Det ligg fire grunnleggande antakingar om kommunikasjon mellom menneske (Watzlawick, Bavelas, & Jackson, 1967). For det første er det umulig å ikkje kommunisere, all aktivitet har et bodskap. Stillhet eller ord, alt har eit bodskap, det er umogleg å melde seg ut av kommunikasjon med andre. For det andre kommuniserer vi alltid om innhald og relasjon. Bodskapet seier noko om relasjonen mellom partane, Watzlawick (1967) forklarar det på denne måten; «slik ser eg på meg sjølv, på denne måten ser eg på deg, og dette er måten eg oppfattar at du ser på meg» (Watzlawick, Bavelas et al. 1967, s.52). Det er viktig å nemne at Watzlawick samstundes påpeikar at relasjonen skjeldan blir avvist bevisst eller med full bevisstheit. Den tredje antakinga om kommunikasjon er at vi alltid kommuniserer på fleire nivå samtidig. Ordval, der vi legg trykket i setninga og setningsoppbygging kan kommunisere noko om vårt forhold til den andre, orda står ikkje aleine. Den fjerde antakinga er

at samspel blir forstått og blir beskrevet som sirkulært. Sirkulære forklaringar blir definert som forklaringar som knyter saman hendingar og betydingar. Vi ser ikkje etter årsak i samhandlinga, men prøver å forstå korleis ting heng saman og korleis ein kan forstå samspel (Jensen et al., 2019). Dette fører inn på omgrepet feedback.

2.3.1 Feedback

Watzlawick (1967) snakkar om både positiv og negativ feedback. Om positiv feedback skriv han at denne leiår til endring i relasjonen. Begge tilbakemeldingane, positiv og negativ feedback, uroar stabiliteten og likevekta i relasjonen og vil føre til endring (Watzlawick et al., 1967). Hafstad og Øvreeide (2011) skriv om «et sosialt rytmisk og turtakande meg – deg mønster», dei viser til at dialog går føre seg i eit samspel (Hafstad & Øvreeide, 2011). Eit samspel mellom to menneskje blir ofte forklart med at det eine er årsak til det andre, i ein lineær prosess. Omgrepet turtakande viser til at samspelet går føre seg sirkulært der begge partar bidrar og har ansvar. Sirkulære forklaringar handlar om samanhengen mellom hendingar og tydingar. Ein leitar ikkje etter årsaka, men ser etter korleis ting heng saman og korleis samspelet kan forståast. Ved å fokusere på det sirkulære samspelet framfor eigenskapen hos den andre, kan ein få nye måtar å tenkje og tolke kommunikasjonen på (Jensen et al., 2019). Det sirkulære samspelet viser til relasjonen i kommunikasjonen mellom samarbeidspartane barnehagen og PP-tenesta.

2.3.2 Relasjon

Dei fire grunnleggjande antakingane om kommunikasjon mellom menneske ligg i rammene for den relasjonsorienterte kommunikasjonsteorien der Gregory Bateson står sentralt. Han ser menneskje som ein del av dei relasjonane dei går inn i:

Relasjon eksisterer ikke internt i en enkelt person. Det er nonsens å snakke om «avhengighet» eller «aggressivitet» eller «stolthet» og så videre. Alle den slags ord har sitt utspring i det som skjer mellom mennesker, ikke i et eller annet inne i et menneske. (Bateson 1984, s.137, i Jensen, Ullberg et. Al 2019).

I denne samanheng kan ein også vise til den danske teologen og filosofen Løgstrup (2000). Han skriver:

Den enkelte har aldri med et annet menneske å gjøre uten å holde noe av dette menneskets liv i sine hender....Gjennom vår holdning til hverandre er vi med på å gi hverandres verden dens form. Gjennom min holdning til den andre er jeg med på å bestemme hvilken vidde og farge hans verden får. Jeg er med på å gjøre den rommelig eller trang, lys eller mørk, mangfoldig eller kjedelig – og ikke minst er jeg med på å gjøre den truende eller trygg. Ikke gjennom teorier eller anskuelser, men ganske enkelt gjennom min holdning (Løgstrup, 2000).

Kommunikasjon og relasjon heng saman. All kommunikasjon går føre seg i ein relasjon, og det er vanskeleg å tenke relasjon der det ikkje går føre seg kommunikasjon (Jensen, Ulleberg et al. 2019). Møter mellom menneske er kommunikasjon (Skau, 2017). I kommunikasjonen vil ein finne ut om ein hjelper kvarandre eller utfordrar kvarandre, om ein likar kvarandre eller ikkje likar kvarandre (Jensen et al., 2019). I kommunikasjon med andre vil ein i hovudsak definere forholdet, og indirekte fortelje korleis ein ser forholdet og kvarandre. Dette er vi opptatt av, uavhengig av saka sitt innhald (Bateson & Nake, 2005). Vår forståing av oss sjølv og forståing av verden, vil bygge seg opp i møte med andre, og i dette møte kan endring skje. Dette leiår inn på to sentrale omgrep i teorien til Bateson (2005), informasjon og kontekst.

2.3.3 Informasjon

Her blir det sett lys på informasjon, kontekst blir omtala lengre nede i teksten. Bateson (2005) brukar omgrepet annleis enn slik vi brukar dei i daglegtalet. Vi brukar informasjon synonymt med opplysing eller viten. Bateson kallar informasjon for «ein forskjell som skapar ein forskjell» (Bateson 2005, s. 445). Informasjon er ikkje informasjon før det skapar ein forskjell. For eksempel vil, slik omgrepet blir brukt, bøker i seg sjølv ikkje vere informasjon, men først bli til informasjon når ein les boka. Definisjonen på informasjon blir her forstått som ein forskjell som skapar ein forskjell. Dette betyr at informasjon ikkje er lokalisierbar eller stadfestbar, og den bygger på ein forskjell eller samanlikning mellom to eller fleire gjenstandar, fenomen eller erfaringar (Jensen et al., 2019). Definisjonen inneberer at relasjonen er sentral. I denne studien handlar dette om relasjonen mellom barnehagen og PP-tenesta og utvikling av samarbeidet der samtalen er sentral. I dette samarbeidet prøver begge partar å skapa ei forståing av handlingane og initiativa som skjer i relasjonen og samtalen. Det er det som blir tolka i handlingane og initiativa som er informasjonen som kan skapa ein forskjell. Denne forståingsramma omtalar Bateson (2005) som kontekst.

2.3.4 Kontekst

Bateson (2005) brukar kontekst som den forståingsramma menneske bruker til å erkjenne eller forstå verda omkring seg på. Dette kan forståast som vår personlege forståingsramme, altså den kommunikasjonsmessige meiningsberande ramma vi brukar til å tolke det vi ser og høyrer, slik at det skapar forståing og gir mening for oss. Det er vår personlege observasjonsramme, vi forstår aldri noko lausreve, vi tolkar og prøver å skapa mening i det vi ser og erfarer. Etienne Wenger (1998) kallar dette «negotiation of meaning», forhandling om mening eller forståing. Vi forhandlar fram mening eller forståing i tilværet vårt (Wenger, 1998). Bateson (2005) skriv at dette er ein intuitiv prosess som ikkje blir artikulert. Når vi står ovanfor eit fenomen vel vi automatisk ei ramma å forstå fenomenet innafor. Det er kontekstforståinga som er ramma for korleis vi forstår informasjonen, altså kva vi ser på som informasjon som skapar ein forskjell. Dette kan vere ulikt frå person til person,

avhengig av kven personen er og kva som er personen si observasjonsramme og kontekstforståing. Konteksten er ikkje noko som ligg fast, den blir skapt gjennom språket og kommunikasjonen (Steenfatt Thomsen, 2014). Når vi blir utfordra i kommunikasjonen er det hjelp i å sjå til konteksten, då det er i konteksten vi finn svaret på problemet. Her skriv Thomsen (2014) at vi heile tida legger meining eller forståing inn i ein sirkulær bevegelse, inn i ein kontekst, og lar denne kategorisere og bestemme vår forståing.

Vidare viser Thomsen (2014) til undersøkingar som bekreftar at over halvparten av det vi som menneske sansar, er den ikkje-verbale kommunikasjon som kroppsspråk, lyd, tonefall, stemme, og til sist sansar vi orda. Dette har avgjerande betydning for korleis vi tolkar teikna i kommunikasjonen. Dette kan sjåast i samanheng med at Bateson (2005) meiner ein held seg til ei kommunikativ verden der også det som *ikkje* skjer, er informasjon i kontekst. Når det ikkje kjem svar på ein SMS, eller det ikkje blir avtala nytt møte kan dette vere tilstrekkelege og effektive budskap, fordi null i denne samanheng kan vere meiningsberande for mottakar. Det er mottakar av budskapen som skapar konteksten, dette er personen si observasjonsramme og kontekstforståing (Jensen et al., 2019)

Liv Gjems (2012) skriv om kontekstuell rettleiing og beskriv rettleiing og rettleiingssamtalen som ein læreprosess i profesjonelle samanhengar. Læreprosessen går føre seg mellom to eller fleire partar for å skapa forståing, meining og nye alternativ for handling (Gjems, 2012). Ho skriv vidare at rettleiingssamtalane bygger sitt grunnlag på forståinga av at praksis er kontekstavhengig, og bygger på subjektive erfaringar og kunnskap. Det vil seie at det går føre seg ei kontinuerleg tolking, retolking, klargjering og utvikling av forståing og meining, tankar og følelsar i rettleiingssamtalen. I denne samanheng nyttar mottakar seg av kontekstmarkørar.

2.3.5 Kontekstmarkørar

Tolking og retolking, følelsar og tankar, korleis vi forstår og tolkar det som skjer rundt oss handlar om kulturen og dei verdiar og normer som ligg djupt forankra i kvar av oss. Dette er med å påverkar relasjonen i samarbeidet og kva ramme som kvar enkelt legg til grunn for samtalen. Dei sosiale og kulturelle rammene utgjør bakgrunnsforståinga og dannar kontekstmarkørar for korleis ein tolkar situasjonen (Steenfatt Thomsen, 2014). Kontekstmarkørar er markørar som menneske brukar til å klassifisere og differensiere kontekster (Bateson & Nake, 2005). Kontekstmarkør definerast som «ord, forklaringar, gjenstander og stader som leder oss til å fortolke våre observasjonar og erfaringar på bestemte måter» (Jensen et al., 2019 s. 101).

Relasjonar mellom menneskjer blir også ramma inn av kontekstmarkørar. Dei kan komme gjennom språket, altså korleis ein oppfattar budskapet, og saman med åtferda blir dette kontekstmarkørar som gir den spesifikke konteksten meining. Korleis ein oppfattar språket og åtferda er avhengig kven

ein er og kva erfaring og kunnskap ein har, som Skau (2017) kallar den profesjonelle kompetanse. Som profesjonell yrkesutøvar forstår ein situasjonar ein observerer på ulike måtar, alt ut frå kva kontekstforståing ein har. Korleis ein tolkar og forstår kontekst og skapar meining, heng saman med korleis ein møter folk, korleis relasjonane utviklar seg og korleis ein ser løysing på eventuelle problem (Jensen et al., 2019).

Sett i lys av studien si problemstilling handlar alt dette om kulturen si innverknad på korleis vi oppfattar feedbacken i kommunikasjonen, og kva som er informasjon for den enkelte i samarbeidet. Kulturen dannar kontekstmarkørar som er avgjerande for korleis barnehagelæraren og PP-tenesta tolkar og forstår kommunikasjonen og relasjonen. Alt dette handlar om kva betydning organisasjonen sin kultur har for posisjonar, kommunikasjonsmønstre og måtar å snakka i lag på, for å skapa eit godt samarbeid om eit inkluderande miljø for barn som treng ekstra tilrettelegging. Vidare blir kommunikasjon og samtalen sett i samanheng med samarbeid og saka samarbeidet handlar om.

2.4 Samarbeid

Først i dette delkapitlet blir det snakka om kommunikasjonen og samarbeidet mellom barnehagen og PP-tenesta ut frå ein rettleiingsperspektiv. Deretter blir det snakka om samtalen for å setje lys på saka kommunikasjonen og rettleiinga handlar om.

2.4.1 Rettleiing

Samarbeidet mellom barnehagen og PP-tenesta handlar blant anna om å finne løysingar. I dette samarbeidet går det føre seg pedagogisk rettleiing. Pedagogisk rettleiing handlar om måtar å legge til rette kommunikasjon og læring på, som er grunna i eit avtaleforhold, altså ein kontrakt (Løw, 2015). Løw trekkjer fram fire K' som sentrale kjenneteikn ved pedagogisk rettleiing og andre former for strukturerte samtaler; kontrakt, kontakt, kontekst, og kontroll. Kontakten mellom barnehagen og PP-tenesta er avgjerande for det samarbeidet som rettleiinga blir forstått som. Kontekstomgrepet er nøyte beskrive i førre kapittel, her vil eg forklare det ytterligare slik Løw (2015) forstår det, ved å ta opp omgrepa kart og terreng (Linell, 2017) frå innleiinga, og sjå desse i lys av rettleiing.

Profesjonsutøvarane har ulikt verkelegheitsforståing, noko som heng saman med korleis ein føretar differensieringar i kvardagen, og med det fortolkar verden. Altså, det blir laga ulike kart over det same terreng ut frå at ein føretar ulike differensieringar i same gitte situasjon (Løw, 2015). Sett i rettleiingssamanheng blir det rettleiar si oppgåve, i denne samanheng PP-tenesta, å vere med å påverke til å undersøke og analysere vegsøkar sitt kart. Kartet til vegsøkar, sett i denne samanheng barnehagelærar, kan over tid bli forvandla til eit landskap som viser seg å ikkje vere nyttig. Thomsen (2014) skriv i denne samanheng at som den profesjonelle i kommunikasjonen må ein vere klar over at noko er bevisst og noko er ubevisst. «Du kan kun afkode i dialog...» (Thomsen, 2014, s.89).

Gjennom rettleiing kan veksøkar få hjelp til å justere og korrigere eller fornye sitt kart, slik at det gir meining i situasjonen. Forskjellar og kontrastar i synspunkt og oppfatningar er viktige kontrastar i dialogen. Og det er gjennom dialogen mellom rettleiar og veksøkar at meining eller forståing oppstår og den profesjonelle kompetanse blir vidare utvikla.

Løw (2015) snakkar om samskapande rettleiing, som på lik linje med dialogen, finner stad ved at deltakarane samarbeider ut frå ulike posisjonar og perspektiv. I samarbeidet mellom barnehagelærar og PP-tenesta blir det forsøkt å skapa ei midlertidig sosial verkelegheit, eit felles rom for meiningsskapande dialog (Løw, 2015). Dette samsvarar med det Gjems (2012) skriv om kontekstuell rettleiing nemnd under overskrifta Kontekst.

I samarbeid og rettleiing mellom barnehagelærar og PP-tenesta nyttar ein seg av ulike posisjonar som heile tida vil vere under forhandling og utvikling. Det vil gå føre seg eit gjensidig tilbod om posisjonar der profesjonsutøvarane tar ein diskursiv posisjon i forhold til den andre, og tilbyr den andre ein tilsvarande posisjon. Det forhandlast om ein rettleiings-relasjon. Dette vil skje ikkje-verbalt, både bevisst og ubevisst, men kan som eit ledd i avklaringsprosessen i forhandlinga om kontrakt, setjast ord på (Løw, 2015). Det er snakk om to hovudposisjonar, ein ekspertposisjon og ein prosessleiarposisjon. Ekspertposisjonen vil rette fokus mot saka og det faglege innhaldet, rettleiar opptre som ekspert på innhaldet og undersøker problemstillinga med mål om å føreslå nyttige løysingar. I denne samanheng kjem kontroll omgrepet inn. Her vil rettleiar ofte bli møtt med forventningar om å kunne gi konkrete svar på veksøkar sitt dilemma (Løw, 2015).

Prosessleiarposisjonen har hovudfokus på prosessen, kommunikasjonen og interaksjonen mellom veksøkar og veiledar. Ekspertisen blir brukt i forhold til prosessane for å støtte veksøkar til sjølv å finne vegen og løysingar. I denne posisjonen er det veksøkar si forståing og erfaring som er i sentrum. Rettleiar vil her bli møtt med forventning om å leie prosessen, men og med forventning om å bidra inn i arbeidet mot felles mål (Løw, 2015). Dette gjer rettleiingssamtalen til eit viktig bidrag i forståinga og antakinga om korleis den profesjonelle kvardagen verkar. Gjennom samtalar mellom barnehagelærar og PP-tenesta kan antakingar problematiserast og vidareutviklast og forståinga av saka kan utvikle og endre seg (Gjems, 2012). Dette fører over til å sjå nærare på omgrepet samtale.

2.4.1 Samtalen

Å snakke saman, eller ein samtale inneber at to eller fleire er saman i ein interaksjon med felles fokus. «En samtale er en fokusert språklig interaksjon som finner sted når to eller flere deltakere er vendt mot samme perseptuelle eller mentale fokus» (Gjems, 2009, s.59). Vi samtalar om noko vi observerer, eller når vi gjennomfører ein aktivitet saman. Vi utforskar eit problem eller vi samtalar om noko vi tenker på (Gjems, 2009). Ein samtale er ikkje uavhengige språklege uttrykk som blir

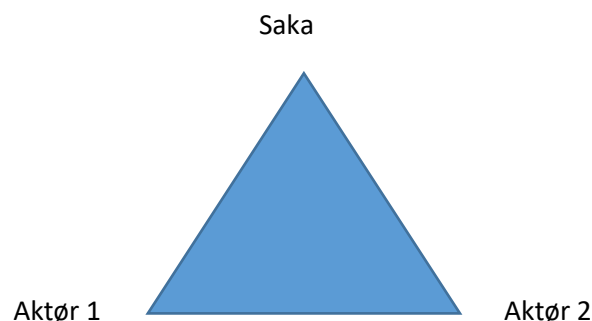
produsert av ulike partar som turtaking, at ein ventar på tur i samtalen som ein lineær prosess. Den gjensidig avhengigheita mellom partane, der initiativ og svar er gjensidig avhengig av kvarandre, der lyttaren også har ei aktiv rolle med å forstå, ramme inn og førebu eit påfølgande svar, er ein del av samtalen (Linell, 2017). Samtalen er som ein sirkulær prosess. Det som held ein samtale saman er at vi gir og mottar meining eller betyding i tråd med felles spelereglar, at vi tenker i gruppe (Säljö & Moen, 2001). Ein samtale kan reknast som ein form for felles høg- tenking (Linell, 2017), og ein samtale kan gå føre seg i fleire sjanger (Gjems, 2009). Ein samtale mellom to ulike faginstansar som barnehagen og PP-tenesta kan kallast ein fagleg samtale.

2.4.2 Samtalen og saka

Fokus i den faglege samtalen i studien er omtala og definert som inkludering og inkluderande miljø for barn som treng ekstra tilrettelegging, dette er saka samtalen dreier seg om. Vidare i oppgåva blir omgrepet saka brukt som ei visning til kva samtalen handlar om.

I samarbeidet og rettleiinga er barnehagelæraren og PP-tenesta i ein relasjon, og i relasjonen går det føre seg kommunikasjon mot eit felles mål. Forhandling om posisjonar i kommunikasjonen vil alltid gå føre seg på fleire nivå, det vil handle om saka og indirekte om relasjonen (Jensen et al., 2019).

Figur 2.1 Den triadiske modell



I samtalen og rettleiinga mellom barnehagelæraren og PP-tenesta, gir begge partar uttrykk for sine synspunkt, både direkte og indirekte. Dei held seg til kvarandre sine synspunkt og meiningar. I lys av denne utvekslinga blir forholdet og posisjoneringa utvikla. Det er tre relasjonar som er i spel i samarbeidet, relasjonen mellom barnehagelærar og PP-tenesta, her kalla aktør 1 og aktør 2. Relasjonen mellom aktør 1 og saka, og relasjonen mellom aktør 2 og saka. Relasjonen mellom aktørane blir utvikla i eit samspel der kvar aktør sin relasjon til saka, og kvar aktør sin relasjon til den andre aktøren sin relasjon til saka, spelar saman i eit komplisert samspel (Jensen et al., 2019).

Parallelt med den ytre kommunikasjon kan ein sei at det føregår indre kommunikasjon hos kvar aktør. Aktøren sine følelsar og tankar om korleis den andre oppfattar samtalen om saka er av

betyding. Blikk, stemmeleie, den personlege kompetansen og dei grunnleggande antakingane er i spel. Dette kan samsvare med det Bateson (2005) trekkjer fram som *det som ikkje skjer i kommunikasjonen*, men som likevel er informasjon i kontekst, og kan vere meiningsberande for mottakar. Her vil eg ta inn den russiske språk- og kulturfilosofen Bakhtin, som seier at forståing og meining skjer i eit samarbeid mellom den som talar og den som skriv og mellom den som skriv og den som les. Dette kan forståast som at meining eller forståing aldri kan overførast mellom aktørane, men finn stad i sjølve interaksjonen og samspelet mellom aktørane og mellom aktørane og saka. Dette er like avhengig av sendar som mottakar av budskapet (Dysthe, 2001). Liv Gjems (2009) viser til omgrepet intersubjektivitet om den gjensidige forståinga som utviklar seg mellom menneske som kommuniserer. Eit sentralt poeng med dette omgrepet er vektlegginga på at forståinga skjer mellom menneske, forståinga kan ikkje overførast frå eit menneske til eit anna (Gjems, 2009). Altså at forståinga barnehagelærar har av sentrale omgrep i saka kan ikkje overførast til PP-tenesta si forståing, og omvendt. Det er i samtalen og relasjonen som skjer i samarbeidet at ny forståing kan oppstå.

I samarbeidet er saka og hovudoppgåva å styrke det inkluderande miljøet og det inkluderande fellesskapet slik at alle barn, også barn som treng ekstra tilrettelegging kan vere deltakar i fellesskapet. Dette krev at barnehagen og PP-tenesta i fellesskap, via refleksjon og analyse kan arbeide mot ein god praksis og vere open for ny forståing. For å komme nærare dette fordrar det at barnehagen og PP-tenesta har ei felles forståing av omgrep og praksis for inkludering og inkluderande fellesskap i samarbeidet.

2.4.3 Inkludering

Inkludering og inkluderande fellesskap for barn som treng ekstra tilrettelegging i barnehage er sentralt i studien. Størsteparten av forskinga om inkludering både som omgrep og gjennomført i praksis er utført i skulesektoren. Det er vanskeleg å finne forskning på inkludering innan barnehagefeltet, men teorien eg har valt kan ha relevans for barnehagen.

Som tidlegare nemnd er ikkje inkludering eit klart definert omgrep blant nyare forskning. Peder Haug (2016) ser på samanhengen mellom inkludering som omgrep og inkludering i praksis. Han viser til utfordringa europeiske land har med å utvikle ei inkluderande opplæring, og finn at definisjonen og implementering av ei inkluderande opplæring varierer stort. Han finn plassering av elevar med funksjonsnedsetting i ordinære klasserom som det hyppigaste kriterium for inkludering. Han finn også at kvaliteten på undervisnings- og læringsprosessar i inkluderande opplæring har mindre prioritet (P. Haug, 2016). Nilholm & Göransson (2017) har laga ei oversikt over forskinga for å synleggjere forskjellane mellom definisjonane, og korleis desse finn stad på ulike nivå. Omgrepet

inkludering blir kategorisert i fire kategoriar ut frå kva definisjon som er dominerande i kvar forskingsartikkel.

Figur 2.2 Definisjon av inkludering (Nilholm & Göransson, 2017)



Dette er kategoriane A) Plasseringsdefinisjon, plassering av elevar/barn med funksjonsnedsetting i ordinære klasserom, B) Spesifisert individualisert inkludering, å møte sosiale og faglege behov hos elevar/barn med funksjonsnedsetting, C) Generell individualisert inkludering, inkludering som møte av sosiale og faglege behov hos alle elevar/barn, og det siste nivå kallar dei D)

Fellesskapsdefinisjonen, som beskriv inkludering som utvikling av fellesskap med spesifikke kjenneteikn (Nilholm & Göransson, 2017). Forskarane finn ikkje mange studie på det øvste nivå, og det varierer korleis omgrepet fellesskap blir forstått. Dei skriv at «each category subsumers the preceding one», at nivåa A-, B- , og C må vere ein del av praksis dersom nivå D skal nåast. Altså utvikling av fellesskap med spesifikke kjenneteikn på inkludering. Dei konkluderer med at inndelinga gjer det mogleg å fange opp viktige eigenskaper på korleis omgrepet inkludering kan forståast (Nilholm & Göransson, 2017). Denne inndelinga kan vere eit utgangspunkt for å sjå på korleis inkludering som omgrep og praksis for inkludering blir forstått hos barnehagelæraren og hos PP-tenesta, som igjen kan fungere som eit godt utgangspunkt i vegen mot ei felles forståing. I denne avklaringa kan det også vere nytting å støtte seg til forskinga til Mirjam Harkestad Olsen (2010).

Mirjam Harkestad Olsen (2010) viser til nokre sentrale kjenneteikn ved eit inkluderande læringsmiljø som kan sjåast i samheng med det pedagogiske systemarbeidet som bør gå føre seg i samarbeidet mellom barnehagen og PP-tenesta (Olsen, 2010). Forskinga viser til felles ansvar, universell utforming, kultur for læring og profesjonstyddelegheit. Ho understrekar at alle som har ei tilknytning til barnehagen eller skulen har eit ansvar, ho meiner at arbeidet med det inkluderande læringsmiljø kan ikkje leggst til enkeltaktørar i organisasjonen. Universell utforming viser til diskrimineringslovgivinga og plikta til universell utforming. Det blir understreka at universell utforming vil påverke dei mentale førestillingane om korleis ein oppfattar at ein inkluderande barnehage kan og bør vere. Kultur for læring handlar om korleis samhandling og deltaking kan støtte opp om utvikling og læring, og det handlar om moglegheita til å påverke eigen situasjon og interesser. Profesjonstyddelegheit peikar på det avgjerande med å ha gode relasjonar, ei inkluderande gruppeleing og samarbeid (Olsen, 2010). Ut i frå dette ser eg det som avgjerande for samarbeidet og felles forståing av inkludering og inkluderande arbeidsmåtar, at barnehagen og PP-tenesta arbeider mot å avklare ein felles forståing for synet på barn si læring og utvikling.

2.5 Samhandling i praksis

Barnehagane sitt ansvar for barna si læring, og å sikre ein positiv verknad på barnet si utvikling, er stadig lagt større vekt på i dei seinare åra. Barnehagen skal vere ein lærande organisasjon der det går føre seg læring og utvikling. I eit læringsfellesskap samhandlar dei tilsette og lærer av kvarandre (Skjæveland et al., 2017). Denne læringa går føre seg i ein sosial kontekst og i samspel og dialog med andre. Læringsprosessane er relasjonelle og situasjonsavhengig, og må sjåast i samheng med verkelegheita i praksis. Dette viser at det sosiokulturelle miljøet også set rammer for og påverkar læringsfellesskapet.

Eit særpreg ved profesjonar er at dei brukar kunnskap, og at denne bruken av kunnskap utgjør ei kompleks formidling av teori og praksis (Jensen et al., 2019). Erfaringskunnskap og personleggjing av kunnskap er nødvendig for å utøve eit profesjonelt skjønn (Bjerkholt, 2017). Dette kan sjåast saman med omgrepet den profesjonelle kompetanse (Skau, 2017). Den profesjonelle kompetanse som profesjonsutøvarane sit med er ei personleg sak. Kunnskapen som er godt teoretisk fundert, blir gjennomprøvd i praksis. Den enkelte pedagog gjer denne kunnskapen til sin eigen, og tilpassar den til kvar situasjon saman med barna, og også til samarbeidspartnarane (Bjerkholt, 2017). Den profesjonelle kompetanse er ein del av barnehagelæraren og tilsette ved PP-tenesta sin praksisteori.

Dei erfaringane, kunnskapen og verdiar kvar enkelt bærer med seg, og som har ein relasjon til eit praksisfelt, blir kalla praksisteori (Lauvås, Lycke, Handal, & Ytreland, 2016). Praksisteori er pedagogen sin eigen personlege eigedom, ei personleg sak. Praksisteori er den erfaringa pedagogen har erfart

sjølv. Pedagogen sin kunnskap slik den blir tolka og forstått saman med egne verdiar, heng saman med eigen oppleving. Ein kan oppleve at andre legg noko anna i verdiane enn det ein sjølv synes er sjølv sagt, dette kan framkalle overrasking og føre til refleksjon (Østrem, 2015). «Refleksjon er en bevisst aktivitet der ulike forhold med yrkesutøvelsen blir språkliggjort og problematisert» (Østrem, 2015, s.89. Refleksjonen føregår i kollektive prosessar og føreset eit språk som barnehagelærarane og PP-rådgjevarane, her kalla profesjonsutøvarane, har utvikla i fellesskap i kvar sitt profesjonskollektiv. Kommunikasjon og kommunikasjonsferdigheiter er ein viktig del av profesjonsutøvarens sin kompetanse og samlande faglege handlingsrepetoar, og er eit viktig reiskap i samarbeidet. Som tidlegare nemnd rommar kommunikasjonsfeltet der samhandlinga føregår mykje meir enn ord. Det som ikkje blir sagt, antakingar, fantasi og aningar er ein viktig del av kommunikasjonsfeltet. Det kan nokre gonger kjennast som ein snakkar til kvarandre ut frå heilt ulike univers. Sjølv om ein brukar dei same orda og høyrer til same språklege kultur, gir det likevel heilt ulik mening. Det som ligg under kommunikasjonsflata kan vere svært ulikt frå det som er tilgjengelig for oss her og nå (Skau, 2017). God kommunikasjon er kongruent, altså ekte og tydeleg. Når kommunikasjonen er kongruent står følelsar, ord og handlingar i samsvar med kvarandre. Følelsane er tilgjengeleg for oss og vi klarar å kommunisere dei blant anna gjennom samtalen (Skau, 2017).

2.5.1 Eit kommunikasjonsperspektiv

Samtalen er ein sentral del av den profesjonelle yrkesutøvinga mellom barnehagelærar og PP-tenesta. For å få ei forståing av kommunikasjonen og kommunikasjonsmønsterane, og korleis desse påverkar verkelegheita og samarbeidet er det ein rekke aspekt det er viktig å sjå etter. Det er umogleg å ikkje kommunisere, all aktivitet har eit budskap (Watzlawick et al., 1967). Derfor er det ein del markørar og teikn i samtalen (Bateson & Nake, 2005) ein kan sjå etter. Ordval og setningsoppbygging, kroppsspråk, tonefall og rytme, blikk og ulike følelsar, korleis personen omtalar eller avklarar ord og ulike faguttrykk, korleis – og om det blir tatt initiativ er viktige markørar og teikn (Jensen et al., 2019).

Kommunikasjon går føre seg på fleire nivå, og Bateson (2005) skriv at ord vil alltid ha fleire tydingar. I orda ligg det alltid overtonar, indirekte betydingar og tolkingsmoglegheiter. Det kommuniserast alltid om innhalds – og forholdsniivaet (Bateson & Nake, 2005). For å løfte forståinga av samanhengen mellom det ein seier og det ein observerer og høyrer, kan ein gjennom språket dele erfaringar og oppfatningar på to ulike nivå. Bateson (2005) beskriv desse nivåa for metaspråklege nivå, der kommunikasjonen vil vere samtale om dei verbale uttrykk, og metakommunikasjon der tema vil vere samtale om samtalen (Bateson & Nake, 2005). Det metaspråklege nivå vil vere aktuelt å bruke for å avklare og presisere ulike forståingar i språklege uttrykk og fagspråket. Metakommunikasjon er eit viktig verktøy for å avklare og utvikle forventningar til samarbeidet og til kommunikasjonen i

samarbeidet mellom profesjonane (Jensen et al., 2019). Både metaspråklege kommentarar og metakommunikasjon er avgjerande verktøy for å klargjere og presisere kommunikasjonen, kommunikasjonsmønster og relasjonen i samarbeidet mellom barnehagen og PP-tenesta. Også for å oppnå eit godt samarbeid om eit inkluderande miljø for alle barn, og for barn som treng ekstra tilrettelegging. I denne samanheng er det er avgjerande at barnehagelæraren ser barna si utvikling i samanhengen med innsatsen dei sjølve gjer for å skapa eit trygt og føreseieleg miljø.

2.6 Inkludering og tolkingsfellesskap

For å få fram ei bevisstgjering av barnehagelæraren si eiga rolle og påverknad i samarbeidet mellom barnehagen og PP-tenesta, og korleis dette samarbeidet påverkar barnehageorganisasjonen i arbeidet med eit inkluderande tilbod for alle barn, vil samtale og felles refleksjon rundt inkludering og inkluderande arbeidsmåtar vere sentralt. Inkludering er ofte eit omgrep brukt i forhold til barn med funksjonsnedsetting eller med andre vanskar i barnehage- og skulekonteksten (Bjerklund et al., 2019). Samtidig blir inkludering som omgrep i aukande grad brukt som nøkkelomgrep i nasjonale og politiske føringar (Kunnskapsdepartementet, 2019). Innan forskingsfeltet er det vanlig å påpeike at inkludering er definert på ei rekke forskjellige måtar (Nilholm & Göransson, 2017). At omgrepet inkludering er vanskeleg å definere klart er eit vesentleg argument for å løfte det opp i praksisfellesskapet, for å få fram dei ulike forståingane og tolkingane av omgrepet i praksis. Å bruke meiningsutveksling og felles refleksjon for å utvikle inkluderande arbeidsmåtar, og inkluderande spesialpedagogiske arbeidsmåtar særskild blir omtala som tolkingsfellesskap (Fasting 2018). I desse reflekterande meiningsutvekslingane blir det mogleg å få innsikt i andre sine oppfatningar og tankar. Ein legg grunnlag for den mentale forståinga, eigne og andre sine mentale kart, og kan opne opp for korleis kollegaer og samarbeidspartar oppfattar pedagogiske prinsipp, omgrep og situasjonar (Bjerklund et al., 2019). Rolf B, Fasting skriver at «Fellesrefleksjonene åpner opp for å foredle de ideene som kommer fram, og blir med det redskaper i arbeidet med utvikling og forbedring» (Bjerklund, Groven et.al 2019 s.52)

Eit tolkingsfellesskap i spennet mellom det allmennpedagogiske og det spesialpedagogiske arbeidet omfattar noko meir enn den intersubjektive haldninga der ein kjem fram til felles oppfatningar. Det vi seier og det vi gjer vil vere nært knytt til situasjonen og den reaksjonen og assosiasjonen ytringa kan skapa. Ein samtale mellom barnehagelærarane og PP-tenesta vil ha med seg relasjonane til barn, føresette, kollegaer, og andre samarbeidspartar (Bjerklund et al., 2019).

3 Metode

I denne delen gjer eg nærare greie for det vitskapsteoretiske grunnlag for eiga forskning, for forskingsdesign og framdrifta i forskingsprosessen. Det blir gjort greie for sikring av datakvalitet og

for forskningsetiske omsyn. Analyseprosessen og databehandling blir nøye gjennomgått. Fyrst definerer eg omgrepet metode og kjem kort inn på dei to hovudtilnærmingane for vitskaplege forskning, kvantitativ og kvalitativ tilnærming.

Generelt sett blir metode omtala som ein måte å planlegge framgangsmåten for å nå eit bestemt mål (Grønmo, 2016). Grønmo (2016) skriv at «...de vitenskaplige metodene i et bestemt fagområde betraktes som systematiske og planmessige framgangsmåter for å etablere pålitelig kunnskap og holdbare teorier innenfor dette fagområdet» (Grønmo, 2016, s.41).

3.1 Kvantitative og kvalitative undersøkingar

Det er tema og innfallsvinkel som er retningsgjevande for val av metode i studien. I fare for å skjule kompleksiteten og det mangfaldet av datagenereringsteknikkar og analysemetodar som pregar både kvantitativ og kvalitativ forskingstradisjon, vel eg likevel ei kort skildring av undersøkingsmetodane her. Ein kan definere forskjellen på kvantitativ og kvalitativ tilnærming med at ein ofte forklarar ulike aspekt ved same fenomen, ut i frå om ein forskar etter kvantitative metodar enn etter kvalitative metodar. Spørsmåla ein stiller og kva ein spør etter er annleis i kvantitative undersøkingar enn i kvalitative undersøkingar (Tjora & Tjora, 2021). Problemstillingane i kvantitative undersøkingar er retta mot statistiske generaliseringar og resultatata kan sjåast som eit einsarta datagrunnlag som kan gi tolkingane ein presis form (Thagaard, 2018). Dei kvalitative undersøkingane søker ofte etter prosessar og forståingar av folk sine tankar, følelsar og grunnleggande antakingar, korleis sosiale system oppstår og liv formast (Tjora & Tjora, 2021).

Forskingsspørsmåla og problemstillinga mi peikar mot ei kvalitativ undersøking. Eg vil finne ut, og få ei forståing av barnehagelæraren sine grunnleggande antakingar til samarbeidet med PP-tenesta, for å sjå på korleis antakingane kan påverke samtalen i samarbeidet. Eg vel å bruke SDI-metoden utarbeida av Aksel Tjora i arbeidet med det kvalitative forskingsarbeidet. Denne modellen bygger på ein vesentlig basis om ein «gjennomgående induktivt drevet nysgjerrighet» (Tjora, 2021, s. 20), der det er arbeidet med empirien som definerer utgangspunktet for kva som viser seg som interessante tema, spørsmål og konsept. Det er også eit mål for denne modellen å arbeide i retning av generalisering og utvikling av teori, kalla konseptuell generalisering. Spesielt med teoretiske ambisjonar og bruk av teoretiske innspel i siste fase av arbeidet (Tjora & Tjora, 2021). Det er dette som taler til mitt prosjekt. Modellen eller metoden blir nærare forklar gjennom resten av forskingsprosessen.

3.2 Vitskapsteoretisk grunnlag

Det er to vitskapsperspektiv som dannar utgangspunkt for denne forkinga. Som nemnd i innleiinga er det den sosiokulturelle tilnærminga til læringsprosessen, der læring skjer i relasjonane mellom

menneske i samspel og deltaking, som er den sentrale grunnleggande antakinga inn i studien. Denne grunnleggande antakinga ser eg i samheng med det sosialkonstruktivistiske vitskapsperspektiv og den systemiske grunnforståinga for å få eit heilskapsperspektiv inn i forskinga.

Det overordna forskingsdesign for studien er ei undersøking ut frå eit sosialkonstruktivistisk perspektiv. Konstruktivisme bygger på ideen om at vi konstruerer vår forståing av verden gjennom refleksjon over egne erfaringar. For å skapa mening eller betyding til egne erfaringar konstruerer menneske mentale reglar og modellar. Prosessar som skapar innsikt, forklaring og læring er med på å tilpasse våre mentale modellar og vårt språk til våre erfaringar. Mening eller betyding vil her seie at menneske held seg til ei subjektiv oppleving av kommunikasjon med andre menneske, altså at mening blir det grunnleggande for kommunikasjonen. «Når mennesker møtes og deler erfaringer og ideer, konstrueres også virkeligheten» (Jensen, Ullberg et.al., 2019 s.75). Det er gjennom kommunikasjon og felles språk at vi skapar vår oppfatning av verkelegheita og verden (Steenfatt Thomsen, 2014). Slik eg ser dette i samheng med studien, kjem barnehagelæraren inn i samarbeidet med ei subjektiv oppleving av kommunikasjonen, som viser til den sosialkonstruktivistiske fortolkinga. I møtet med PP-tenesta der dei deler erfaringar og idear oppstår det ny læring i relasjonen og samspelet, som viser til den sosiokulturelle fortolkinga. For å forklare dette enda nærare fører det meg over til den systemiske grunnforståinga.

3.2.1 Den systemiske grunnforståinga

Når menneska går inn i eit system der interaksjon går føre seg kontinuerlig, og systemet regulerer seg sjølv ved hjelp av tilbakemelding eller feedbacken som systemet gir (Jensen et al., 2019), blir det for mi forskning viktig å sjå perspektivet ut frå den systemiske grunnforståinga, med omgrepa kart og terreng, som eit bakteppet for studien. Den systemiske grunnforståinga er eit sirkulært feedback system. Systemet blir i studien forstått som kommunikasjonen mellom barnehagelæraren og PP-tenesta. Kart kan ein forstå som den mentale forståinga ein har av verkelegheita eller praksis, altså den forståing og tolking barnehagelæraren har av samarbeidet med PP-tenesta. Terreng kan forståast som verkelegheita eller den praktiske kvardagen, altså den ytre verda. Gjennom observasjon dannar vi kart over den ytre verda (Linell, 2017). Som menneske skapar vi mening ut av andre sine forståingar, og av våre egne forståingar. Vi forventar at andre skal tolke og respondere på vår forståing, og at deira forståing igjen framkallar ny respons hos oss. Slik forma vi våre kart over verkelegheita (Linell 2017). Gjennom analyse av intervju vil eg få tak i den meininga barnehagelærarane legg i sine erfaringar, for å setje lys på det relasjonelle aspekt i samarbeidet. I dette aspekt er samtalen sentral.

Vidare gjer eg greie for undersøkinga sitt forskingsdesign og forskingsprosessen, der eg kjem inn på eiga før-forståing, tilknytning til fagfeltet og den hermeneutiske fortolkinga som går føre seg gjennom heile prosessen.

3.3 Forskingsdesign

Formålet med studien er å få kunnskap om den opplevinga og erfaringa barnehagelærarane har knytt til samarbeidet med PP-tenesta. Eg ynskjer å undersøke kva erfaring og synspunkt barnehagelærarane har, for å få tak på dei grunnleggande antakingane som ligg til grunn for samarbeidet. For å få ei forståing av kva som skjer i dialogen, som igjen kan vere med å påverke PP-tenesta sitt arbeid med å støtte barnehagen i kompetanse- og organisasjonsutvikling, vel eg ei kvalitativ fortolkande tilnærming med intervju som metode. I prosessen fram til problemstilling tar eg utgangspunkt i eigen erfaring og kunnskap på område, samt legg til grunn nasjonale føringar, samfunnsmessige relevans og tidligare forskning. Empirien i studien er kvalitativ utvikling av data, utvikla gjennom individuelle intervju av barnehagelærarar. Intervju gir eit særleg godt grunnlag for å få innsikt i personane sine erfaringar, tankar og opplevingar (Thagaard, 2018).

I metodelitteraturen blir termen informant brukt om personar som er spesielt informative om dei tema som blir studert. Termen intervjuperson blir også brukt. Denne termen blir rekna som å vere i samsvar med det sosialkonstruktivistiske perspektivet som framhevar at relasjon mellom forskar og intervjuperson er avgjerande for utviklinga av kunnskap og forståing (Thagaard, 2018). På bakgrunn av at studien bygger på ei sosialkonstruktivistisk forståing der kunnskap blir konstruert i samtale og relasjon mellom barnehagelæraren og PP-tenesta, blir Intervjuperson brukt vidare i arbeidet.

3.4 Studien

Som tidlegare nemnd visar det vitskapsteoretiske grunnlaget for forskinga igjen i formulering av forskingsspørsmåla og utforming av problemstilling. Formuleringane viser at det blir lagt vekt på å tolke og forstå kva meining som kan knytast til barnehagelæraren sine grunnleggande antakingar om samarbeidet med PP-tenesta. Som vist i kapittel 1.4 Fokuspunkt brukar samtalen som analyseobjekt for å forstå og tolke meininga.

Denne form for studie kjem under kategorien for hermeneutiske studie, og hermeneutikk definerast som fortolkingskunst eller fortolkingslære (Grønmo, 2016). Eg brukar fortolkingskunsten for å sjå etter ei djupare meining i empirien, det handlar om teknikkar og betegnast også som eit handtverk. Eg opplev det som ein spennande prosess å vere i denne fortolkingskunsten, der fortolkinga bygger på tekst, og tolkinga går føre seg på fleire nivå.

Arbeidet med teksten på fleire nivå kan reknast som ein dialog mellom forskar og intervjuperson (Grønmo, 2016). Fortolking på første nivå går føre seg under intervjuet, der intervjuperson tolkar

eigne meiningar saman med meg som forskar. Her er tolkinga knytt til kommunikasjonen med intervjupersonen (Grønmo, 2016). Dette kjem fram under overskrifta 3.6 Forskingsprosessen. Fortolking på andre nivå vil seie at eg som forskar tolkar det som allereie er fortolka av intervjupersonen. Her brukar eg utskrift av intervjuet og prøver å avdekke kva som kan ligge bak utsegna. Altså; Kva handlar det som intervjupersonen seier eigentleg om? Det er her kreativiteten kan ta større plass. På tredje nivå av fortolkinga får teorien stor plass. Her blir forståinga frå dei føregåande nivåa sett i lys av tidlegare forskning og allereie etablerte teoriar, og det kan komme fram ny kunnskap på området (Thagaard, 2018). Dette kjem fram tydeleg i kapittel 5 Teoretisk analyse av empiri, og kapittel 6 Drøfting.

Det vil heile tida gå før seg ei pendling mellom forståing, eiga før-forståing, delforståing og heilskapsforståing gjennomgåande i arbeidsprosessen, som i ein sirkel eller spiral kalla den hermeneutiske sirkel eller spiral (Grønmo, 2016). Hans – Georg Gadamer, ein av dei store filosofane bak hermeneutikken si tenking skriv om før-forståing, bakgrunnskunnskap og språket i tekst (Gadamer & Holm-Hansen, 2010). Det som får oss til å stoppe opp og bli merksam i ein tekst er når det som står der strider mot vår eiga før-forståing. At det blir brukt eit språk som strider mot vår bruk av språket. Teksten gir oss ikkje den meininga vi forventar, vi stoppar og blir merksam på at teksten kan bygge på ei anna oppfatning enn vår (Gadamer & Holm-Hansen, 2010). Dette styrkar valet om å bruke SDI, stegvis-deduktiv-induktiv metode for å sikre eit datadrevet utgangspunkt for empiri og teori. Metoden blir nærare forklart i kapittel 3.10 Analyse og databehandling.

Valet med å bruke SDI metoden støttar den vitskapsteoretiske forankringa som rammar inn studien. Systematikken og den stringente oppbygginga sikrar det hermeneutiske analysearbeidet i heile prosessen. SDI metoden talar til formålet med studien, å bruke innsikt i empirien til å forstå kommunikasjonen og relasjonen si påverknad på dialogen i samarbeidet mellom barnehagen og PP-tenesta. SDI metoden si tydelege induktive systematikk, altså fokus på at det er empiriske detaljer som legg grunnlag for konseptuelle oppdagingar og teoriutvikling, gjer at metoden «talar direkte» til meg og mitt forskingsprosjekt. Det er eit avgjerande prinsipp for eiga forskning at intervjupersonane sine intensjonar utgjer eit viktig grunnlag for å forstå meininga som ligg bak dei grunnleggande antakingane. Eg er også klar over at denne innsikta i intensjonane kjem av samspelet som skjer mellom intervjupersonane si eiga forståing og meg som forskar si tolking av denne forståinga. Dette prinsippet og innsikta svarar til eit hermeneutisk studie. Det er i samspelet mellom intervjupersonen si sjølvforståing og forskaren si sjølvforståing at innsikt utviklast (Kvale & Brinkmann, 2017). Dette bringar meg over på forskinga si gyldigheit, pålitelegheit, generalisering og dei etiske omsyn ein må ta i eit forskingsstudie.

3.5 Gyldigheit

Forskinga si gyldigheit handlar om det er ein logisk samanheng mellom korleis prosjektet er utforma og funna i studien. Det handlar altså om kor gyldige er dei resultatata forskinga har komme fram til, og korleis desse blir tolka. Eiga posisjon i fagfeltet har ei betydning for korleis forskar kjem fram til tolkingane (Thagaard, 2018). Ein godt etablert forskingspraksis er kommunikativ gyldigheit. Det vil blant anna seie at gyldigheita i prosjektet blir løfta opp til diskusjon i forskarfellesskapet (Tjora & Tjora, 2021). I denne samanheng har eg nytta meg av forskarfellesskapet etablert med studiekollegaer i masterstudiet. Der er resultat og funn drøfta opp mot deira forståing og eiga teoretisk forståing. Eg har også nytta meg av ein venn i UH-sektoren som kritisk venn, i forhold til forskinga si struktur og presisjon. Kommunikativ gyldigheit er også tatt i vare ved at forskinga held seg til tidlegare forskning innan same tema, og gjennom bruk av aktuell teori.

Eg har tidligare nemnd at eiga før-forståing og tilknytning til barnehagefeltet er styrande for val av tema og innfallsvinkel for studien. Eg tar med meg vidare i prosessen ein bevisstheit om at før-forståing og tilknytning til fagfeltet kan utgjere ei feilkjelde. Dette kan gå ut over evna til kritisk refleksjon gjennom heile prosessen. Refleksjon over korleis tolkingane har komme fram i forskinga, og kva som har påverka tolkinga blir tatt opp til kritisk drøfting i slutten av framstillinga.

3.6 Pålitelegheit

Pålitelegheita i forskarprosjektet handlar om intern logikk og samanhengen gjennom heile forskingsprosjektet (Thagaard, 2018). Frå vitskapsteoretisk ståstad, utforming av forskingsspørsmål og problemstilling og val av analyseeining, til relevante koplingar mellom empiri, analyse og teori (Tjora & Tjora, 2021). Valet om å bruke SDI-metoden er med på å sikre og bygge under denne pålitelegheita. Metoden stiller strenge krav til produksjon av data, har tydelege kriterier for analysearbeidet frå empiri gjennom koding og kodegruppering, og til korleis teorien gjerer meir relevant på eit abduktivt stadium lengre ute i arbeidet (Tjora & Tjora, 2021). Pålitelegheita blir styrka gjennom formidlinga og korleis arbeidsprosessen blir synleggjort vidare i framstillinga. Drøfting og refleksjon over konteksten rundt utvikling av data, og kva betydning relasjonen mellom meg som forskar og intervjuperson har hatt for utviklinga av data blir framstilt i slutten av framstillinga.

3.7 Generalisering

Når eg vel å bruke SDI metoden i forskingsprosjektet blir spørsmålet om generalisering heilt sentralt. Målet med stegvis-deduktiv induktiv metode, SDI, er å legge fram funn i form at konsept som for eksempel modeller, typologiar, metaforar eller omgrep som ikkje bare er direkte knytt til empirien som ligg til grunn i prosjektet (Tjora & Tjora, 2021). Innan denne metoden er det snakk om konseptuell generalisering. Det er ein form for generalisering som hevar blikket ut av empirien med spørsmåla: Om eg ser meir generelt på funna, kva handlar dei om? Kan det vere nokre omgrep som

kan fange opp dei sentrale funna? Er det nokre dimensjonar som kan vise variasjonen i materialet eg har? Eit viktig poeng i denne form for generalisering er at dette ikkje kan kome direkte ut frå empirien (Tjora & Tjora, 2021). Det krev eit nøye og systematisk kodearbeid og kodegrupperingsarbeid for å sikre at ei konseptuell generalisering kjem ut frå heile studien, og ikkje som ein ide direkte ut frå empirien (Tjora & Tjora, 2021). For å vise prosessen fram til utforming av konsept blir empiri presentert som eige kapittel, etterfølgt av ei meir systematisk teoretisk analyse av empiri. Arbeidet i konseptutviklingsfasen er mykje meir teoretisk styrt enn dei føregåande fasane, noko som betyr at den konseptuelle generaliseringa er avhengig av teoretisk innsikt og perspektiv (Tjora & Tjora, 2021). Eiga teoretisk innsikt og perspektiv kjem tydeleg fram i presentasjon teoretisk analyse av empiri.

I arbeidet med å identifisere ein meir generell forståing av funn som kan gjere studien meir relevant for andre, har eg støtta meg til eksisterande forskning og teori innan fagfeltet organisasjonsutvikling, samarbeid og kommunikasjon gjennom heile prosessen. Empirisk har eg blant anna støtta meg til Eloquin (2016) som skriv om korleis ein kan få tak på dei grunnleggande antakingane hos enkeltindivid og gruppa, og Schein (1994) si skildring av grunnleggande antakingar i ein organisasjon. Teoretisk har eg spesielt nytta Watzlawick (1967) og Bateson (2005) sin kommunikasjonsteori, som også støtter under det vitenskaplege ståstad for studien. Generaliseringsperspektivet i studien blir drøfta i siste del av framstillinga.

Å løfte funn opp på eit meir teoretisk nivå handlar også om dei etiske vurderingane ein må gjere i forskning.

3.8 Etiske betraktningar

Krav til etikk i forskning innan det spesialpedagogiske fagfeltet er regulert inn under retningslinjene formulert av Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humanoria (NESH). Der er det blant anna retningslinjer for personopplysningar, informert samtykke og retten til å trekkje seg frå forskingsprosjektet. For forskingsprosjekt gjennomført ved universitet og høgskular meldast prosjektet til Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste (NSD). Dette forskingsprosjektet er meldt til NSD, som konkluderer med at behandlinga av personopplysningar i prosjektet er i samsvar med personvernlovgivinga. Referansekode for innsendt meldeskjema og vurdering av NSD er 702960.

Då prosjektet ikkje skal samle inn særlege kategoriar for personopplysningar har eg fått melding frå fagansvarleg for forskningsetikk ved HVL at eg kan bruke privat pc/eining til å lagre opplysningar eg hentar inn i prosjektet (vedlegg 2). Alt saman blir sletta ved prosjekt slutt.

Utgangspunktet for alle forskingsprosjekt er prinsippet om at forskaren må ha deltakarane sitt informerte samtykke (Thagaard, 2018). Intervjupersonane har fått skriftleg informasjon på førehand

om formålet med studien, kva deira deltaking vil innebere og informasjon om oppbevaring og behandling av datamaterialet undervegs (vedlegg 3) . Dette blir nærare beskrive under kapittel 3.9 Forskingsprosessen.

Kravet om konfidensialitet er tatt i vare ved anonymisering heile vegen i skriveprosessen. Det er ikkje på nokon tidspunkt brukt namn på intervjupersonane. Datamaterialet bygger på intervjupersonane sine utsegn, og i presentasjonen blir desse i nokre tilfelle samanfatta og i nokre tilfelle brukt enkeltvis. Ved bruk av SDI metoden er som nemnd, målet konseptuell generalisering. Konsept som viser seg i teksten er det vesentlege, framfor å forstå teksten som forteljingar om enkeltepisodar og personar (Tjora & Tjora, 2021). På denne måten leiar rapporten merksemda mot ein teoretisk diskusjon heller enn framheving av sitat og anekdotar i framstillinga (Tjora & Tjora, 2021). Og konfidensialitet er tatt i vare i prosessen.

Eit anna vesentleg etisk vurdering er knytt til tolking og rimelegheit. All empirisk forskning må ein refleksjon over korleis tolkinga av data har gått føre seg, og følgje etter sjølve tolkinga. Dette for å understreke ei vissheit om at empiriske data ikkje er ei enkel spegling av verkelegheita (Tjora & Tjora, 2021). Som nemnd tidlegare er tolkinga av data i studien forma av ei rekke forhold, som for eksempel eiga før-forståing, teoretisk ståstad, og fagspråk. I løpet av innleiinga og fram hit i framstillinga, har eg gjort greie for eigen posisjon og engasjement som pregar val av tema og problemstilling med forskingsspørsmål. I drøftinga til slutt i framstillinga, blir det reflektert over tolkingane som kjem fram og korleis eigen kunnskap og erfaring viser seg i analyse og diskusjon av resultat. Det blir gjennomført ei tolking av eigen tolking for å undersøke denne, og kva som kan ha påverka den.

Vidare vil ei tydeleggjering av forskinga si etiske betraktning, gyldigheit, pålitelegheit og det hermeneutiske analysearbeidet på dei ulike nivå, bli presisert i framstillinga av forskingsprosessen.

3.9 Forskingsprosessen

I det følgjande blir prosessen frå rekruttering av deltakarar til førebuing, gjennomføring og etterarbeid av intervju presentert.

3.9.1 Rekruttering av deltakarar

Rekrutteringsprosessen bygger på eit strategisk utval der det er gjort vurderingar av kva einingar som er mest relevante og interessante å bruke til intervju ut frå formålet med studien (Grønmo, 2016). Eg har vald å rekruttere intervjupersonar frå eit Pilotprosjekt PP-tenesta har i samarbeid med fire barnehagar i ein kommune i Norge. Styrarane i barnehagane har uttrykt eit ynskje om å lukkast betre med tidleg innsats og inkluderande arbeid. Styrarane sitt ynskje, saman med føringar frå sentrale myndigheiter, skapar bakteppe for Pilotprosjektet. Formålet er eit systematisk og heilskapleg

tverrfagleg samarbeid, der PP-tenesta kjem tidleg inn i prosessen med å støtte barnehagen i arbeidet med eit inkluderande barnehagemiljø for alle barn, også for barn som treng ekstra tilrettelegging.

Spørsmål om deltaking til intervju til dei fire styrarane i prosjektbarnehagane er sendt ut saman med informert samtykke. Det er samtidig spurt om styrarane kan rekruttere ein pedagogisk leiar kvar. Det har meldt seg to styrarar og tre pedagogisk leiarar frå prosjektbarnehagane. To styrarar har reservert seg. Det er då sendt spørsmål til tre styrarar utanfor prosjektet, men der PPT skal inn i eit anna form for samarbeid. Ein styrar har meldt si interesse. Eg intervjuar to styrarar og to pedagogiske leiarar som er deltakarar i samarbeidsprosjektet, og ein styrar som er utanfor prosjektet, til saman fem intervjupersonar.

3.9.2 Førebuing av intervju

Utarbeiding av intervju har gått føre seg etter at tema og problemformulering er utarbeida.

Førebuinga har gått føre som ei veksling mellom lesing av aktuell teori og formulering av spørsmål til intervjuguiden. Eigen erfaring frå barnehagekonteksten har vore eit viktig grunnlag for å utarbeide spørsmål som intervjupersonen kan oppleve som relevant. Ein intervjuguide er eit manuskript som organiserer rekkefølga av tema og strukturerer intervjuet meir eller mindre stramt (Grønmo, 2016). Guiden til denne studien har ei oppbygging der innleiingsspørsmål og avsluttingsspørsmål går ut på kva som er viktig for intervjupersonen i forhold til samarbeid og samtale. Hovudspørsmåla er retta mot intervjupersonen sine erfaringar og synspunkt om samarbeidet i spennet mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk og bruken av fagspråk (vedlegg 4).

Intervjuguiden ser eg på som relativt strukturert. Når hovudspørsmål og rekkefølge av spørsmåla er fastlagt på førehand, kan ein samanlikne svara til intervjupersonane (Thagaard, 2018). Under arbeidet med utforming av spørsmål blir det påpeika frå rettleiar at spesielt eit spørsmål er tydeleg akademisk formulert og kan føre til at intervjupersonane gir det svaret dei trur eg vil ha. Eg har arbeida med å formulerte spørsmålet på ny måte, og har gjennomført ei Pilotundersøking for å prøve ut intervjuguiden. Piloten er gjennomført saman med kompetent kollega som gir konstruktiv tilbakemelding på oppleving av spørsmåla. Det er gjort små justeringar etter tilbakemeldinga. Under intervjurunden erfarer eg likevel at det er vanskeleg for intervjupersonane å få tak på intensjonen med spørsmålet utan utdjuping og forklaring. Dette kjem eg nærare inn på under overskrifta Gjennomføring av intervju. Når ein førebur intervju kan det vere nyttig å utarbeide to intervjuguidar. Ein med tematiske forskingsspørsmål som oftast er formulert med teoretisk språk, og ein med spørsmål som bør vere utforma med intervjupersonen sitt daglege språk (Kvale and Brinkmann 2017). Om eg skal gjere eit nytt studie vil eg lage to intervjuguidar, då eg ser at det kan vere til hjelp å gjere om akademisk språk til dagleg språk.

3.9.3 Gjennomføring av intervju

Det er gjennomført fem intervju i perioden 19.10.2020 til 21.12.2020. Tre intervju er gjennomført ute i barnehagane, eit er gjennomført på nøytralt møterom og eit intervju er gjennomført via Teams på grunn av Koronarestriksjon. Kwart intervju er avtala individuelt med intervjuperson via telefon. Intervjupersonen har fått anledning til å spørje ut om noko er uklårt i denne samtalen. Første intervju varte i ca 40 minutt og dei andre intervju varte i ca ein time. Forholdet mellom intervjupersonen og intervjuaren har nokre etiske aspekt som eg diskuterer i slutten av framstillinga.

Dei første minuttane av intervjuet er likevel avgjerande for den vidare tilliten i intervjuet (Thagaard 2018). Intervjupersonane vil gjerne ha ei klar oppfatning av personen som intervjuar før dei snakkar fritt og legg fram opplevingar og følelsar (Kvale & Brinkmann, 2017). Dette er eit nytt fora der eg kjem inn som forskar med ei forventning om at intervjupersonen skal svare utdjupande om eigne erfaringar og synspunkt om samarbeidet mellom barnehagen og PP-tenesta. Det har vore viktig å bidra til at intervjupersonane har følt seg trygge på kva det inneber å delta i intervju. Dette er blitt tatt i vare ved å gi ein kort introduksjon av studien sitt formål og tema, og ei grov gjennomgang av spørsmåla i starten av kvart intervju. Eg sjekka også ut underveis i intervjuet om intervjupersonen er tatt i vare. Innleiingsvis har informert samtykke blitt underskrive og samla inn, og eventuelle uklarheit klarert. Det har blitt informert om lyd-opptakaren og korleis opptaket skal brukast vidare. Samla sett sit eg igjen med eit inntrykk av at intervjupersonane har vore positive til å få fortelje om eigne erfaringar og synspunkt på samarbeidet med PP-tenesta. Eg har lært gjennom heile undersøkinga, og opplevd å utvikla meg som intervjuar utover i prosessen. Det første intervjuet blei gjennomført ved at spørsmåla og rekkefølge blei følgt strengt, med kun få oppfølgingsspørsmål til intervjupersonen sine svar. Frå intervju to har eg vore meir taktfull og brukt skjønn i forhold til å følgje opp intervjupersonane sine svar, og dei nye retningane desse har gitt. Ved å legge opp til at rekkefølga av spørsmål er fleksibel kan ein tilpasse intervjuløpet dei erfaringar og synspunkt intervjupersonen gir uttrykk for (Kvale & Brinkmann, 2017). Dette gir eit meir ope intervju og eg opplev det som bidrag til ei stimulering av intervjupersonen sin sjølvrefleksjon og forståing av tema intervjuet handla om. I dei spørsmåla eg opplev som formulert med teoretisk språk, får eg enten spørsmål direkte på kva eg meiner, eller eg opplev at intervjupersonen kan ta seg lang tenkepause, eventuelt nøle i starten av svaret. Eg høyrer på opptaket at eg også kan vere nølande i lesing av spørsmålet då eg er usikker på om intervjupersonen kjem til å oppfatte kva eg spør om. Ut over i prosessen bruker eg metakommunikasjon rundt dette spørsmålet for å sikre meg at meininga kjem fram. Etterkvart som eg utvikla meg, arbeider eg aktivt gjennom heile intervjusituasjonen med å vere genuint tilstade for å forsikre meg at intervjupersonen opplev spørsmåla som relevante. Eg prøver å stå fram som ein interessert lyttar ved å følgje opp intervjupersonen sine utsegn med eit aktiv

kroppsspråk, oppfølgingsspørsmål og utsjekking om eg har forstått meininga i forteljinga. Å formidla positive reaksjonar på det intervjupersonen seier også gjennom kroppsspråk, kan vere med å skapa tillit under intervjuet (Thagaard, 2018). Dette opplevde eg som viktig i forhold til å påverke intervjusituasjonen i ei positiv retning for begge partar.

3.9.4 Etterarbeid av intervju

I etterkant av kvart intervju har eg skrive små notat med inntrykk frå intervjusituasjonen. Dette er tankar og observasjonar eg har tenkt kan utfylle opptaka av lyd. Notat med inntrykk frå intervjusituasjonen kan vere eit grunnlag for den vidare analyse (Thagaard 2018). Alle intervju er transkribert manuelt inn i programvaren NVivo 12, eit digitalt verktøy som ofte blir brukt innafor analyse av kvalitative data. Dette blir nærare forklart under kapitel Analyse og teori. Å transkribere betyr å transformere, altså å skifte frå ei form til ei anna (Kvale & Brinkmann, 2017). Transkripsjon av intervju betyr å gjere om munnlege samtalar til skriftlege tekstar. Transkriberinga fekk ein treig start, men blir fort interessant ettersom eg lytta til tonefall, noterer ned tankar og høyrer same spor fleire gonger for å validere det skriftlege arbeidet. Eg har vald å transkribere detaljert. Det vil seie at alt intervjupersonane har sakt er skrive ned med små notat i parentes for pausar, leiting etter ord ol. Dialekta til dei fleste intervjupersonane ligg nært opp til det nynorske språket, men eg har likevel vore nøye med å få med alle dialektord og uttrykk for å halde skriftspråket så nært opp til talespråket som mogleg. Eg har transkribert alle intervju sjølv, noko som gjer at eg har klart å vore tilbake i intervjusituasjonen og sett for meg kroppsspråk og uttrykk som høyrer til kvar situasjon, noko som har fått betydning for den vidare analysen.

Som ein del av kvalitetssikringa av data har alle intervjupersonane fått den transkriberte versjonen av eige intervju til gjennomlesing. Fire av fem intervjupersonar har gitt tilbakemelding, med ingenting å kommentere. Den femte intervjupersonen gav ingen tilbakemelding. At intervjupersonane frå lese gjennom eige intervju er også å sjå på som ein del av den etiske betraktning i studien.

Vidare blir det gjort greie for analysearbeidet, hermeneutikk og sikring av kvalitet i studien.

3.10 Analyse og databehandling

Som nemd ovenfor er analysearbeidet utført etter stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI) utvikla av Aksel Tjora. Omgrepet induktiv blir av Tjora (2021) beskrive som «at man antar (eller utvikler) noen generelle sammenhenger ut fra observasjonen av enkelttilfeller» (Tjora 2021, s.40). Dette vil seie at ein jobbar frå data mot teori. Data blir forstått som den teksten som er eit resultat av direkte utskrift av intervju, altså den transkriberte teksten. Noko som vidare betyr at forskinga er driven av empiri. Analysen startar allereie under intervju og er gjennomgåande i heile prosessen.

I metoden arbeider ein i etappar på fire steg, frå empirienær koding av rå-data, til kodegruppering, konseptutvikling eller tema og til teoriutvikling. Å utvikle ny forståing på eit teoretisk nivå er ikkje noko ein kan forvente på eit mastergradprosjekt, men SDI metoden sin systematikk vil hjelpe studenten og forskaren i arbeidet med å generere data og analyser (Tjora & Tjora, 2021). Studien er teoretisk motivert, men det ligg ikkje ei forventning om å utvikle ny teori. For å følgje stega i metoden nøyaktig har eg nytta meg av PhD Runar Hovland si samanfatning av stega i SDI på et A4 ark, og hatt dette føre meg i prosessen (vedlegg 5).

Det vesentlige grunnlaget for modellen er ein gjennomgåande induktivt aktiv nysgjerrighet, der arbeidet utviklar seg frå empirien som utgangspunkt, og bruker denne for å definere interessante tema, spørsmål og konsept (Tjora & Tjora, 2021). Gjennom SDI modellen kan det vere mogleg å få tak i dei grunnleggande antakingane uavhengig av den førehandlagde problemstillinga og intervjuguiden som understøtta denne. Under det vidare analysearbeidet blir tema, problemstilling og intervjuguide lagt vekk. Poenget er å redusere påverknaden av forventningar og teoriar som ligg implisitt i forarbeidet og før-forståinga. Målet i arbeidet med SDI modellen er å trekkje ut essensen i det empiriske materialet, redusere volumet på materialet og arbeide aktivt for å generere idear til konsept eller tema for vidare arbeid (Tjora & Tjora, 2021). Dette arbeidet blir gjort via nøye arbeid med koding og kodegruppering. I kodearbeidet kan det vere tema som utmerker seg, som kanskje ikkje ville blitt fanga opp dersom det var tematisk analyse som hadde vore utgangspunktet for analysearbeidet. Tema som på eit vis er overraskande, samstundes som det ikkje er det. At det ikkje overraska, kan handla om eiga før-forståing og brei erfaring innan fagfeltet, dette blir drøfta nærare i kappittel 6.3 i slutten av framstillinga.

Vidare blir arbeidet med å redusere volumet på datamaterialet gjennom koding og kodegruppering, og arbeid med å generere konsept presentert .

3.11 Koding

Det empirienære analysearbeidet startar med spørsmålet «kva seier intervjupersonen?». Empirienær koding er prega av ei open og initial haldning der koding linje-for-linje er sentral. Det blir arbeida tett på deltakarutsegn med utkikk etter kraftfulle uttrykk, handlingsorienterte verb, bruk av metafor, ordval og fraser som stikk seg ut (Tjora & Tjora, 2021). Koding av 5 intervju gav 218 kodar. Etter analyse av eit intervju sikrar eg koda gjennom ein kodetest med to spørsmål. Kunne koden vore laga på førehand? Viss svaret er ja, skal ein lage ny kode. Om svaret er nei, viser det til at koden er empirienær og ei god kode. Kriterium for ein god kode er at den speglar kva som blir sakt konkret av intervjupersonen. Viser koden til eit tematisert segment, altså kva det blei snakka om, er koden ei sorteringskode, altså ei tematisk kode, og eg lager ny kode.

3.12 Kodegruppering

Neste fase er kodegruppering, der kodane er sett saman etter innbyrdes tematikk. Dette er starten med å forme ein struktur for analysen. Kodegrupperinga føregår induktivt ved at kodar med felles innbyrdes tematikk grupperast saman. Kodar som sjåast på som irrelevante sorterast vekk i ei restgruppe. I arbeidet med å gruppera kodegrupper går eg gjennom ein konstant grupperingstest, der kvar kode blir kopla opp mot ei eksisterande kodegruppe eller eg laga ei ny gruppe. Denne delen av grupperingsarbeidet kan derfor sjåast på som deduktiv fordi allereie laga kodegruppe som koda blir kopla opp mot, kan reknast som tematisk gruppe. Passar ikkje koda inn under eksisterande kodegruppe opprettar eg ei ny kodegruppe. Prosessen skal generere kodegrupper der det er innbyrdes konsistens i kvar gruppe, samtidig skal det vere eit tydeleg tematisk skilje mellom kodegruppene. Gjennom arbeidet med kodegruppering begynner ein å sjå konturar av delkapittel i analysedelen (Tjora & Tjora, 2021).

Figur 3.1 viser eit eksempel frå sorteringsarbeidet i NVivo 12.

Figur 3.1 Bilde av kodetre frå arbeidet i NVivo

Name	Files	References	Created On	Created By	Modified On	Modified By
SÅNN OIVANFRÅ OG NED		7	30 07.02.2021 13:55	MLB	26.04.2021 11:34	MLB
Fagkompetansen blir ikkje verdsatt		7	30 07.02.2021 13:55	MLB	19.02.2021 19:55	MLB
8. SAMTALEPARTNAR		7	16 07.02.2021 13:55	MLB	27.02.2021 09:47	MLB
Å lytta å la folk snakka, hold deg til da du diskuterer, turtak		7	16 07.02.2021 13:55	MLB	19.02.2021 19:03	MLB
7. LIKEVERDIGE PARTAR		8	53 07.02.2021 13:55	MLB	27.02.2021 09:47	MLB
Likeverdige partar, kan snakka til kvarandre rett fram.		8	53 07.02.2021 13:55	MLB	07.02.2021 12:23	MLB
Våge å væra ærlege og redlege		1	1 07.02.2021 13:55	MLB	05.02.2021 13:31	MLB
Viktig å komma med sine meininger, og finna ut korleis		1	1 07.02.2021 13:55	MLB	06.02.2021 15:43	MLB
Vi må stola på kvarandre		1	3 07.02.2021 13:55	MLB	05.02.2021 17:49	MLB
Vi må høre og lytte		2	4 07.02.2021 13:55	MLB	06.02.2021 11:52	MLB
vera flinkare å bare ta ein telefon for å ta ei drøfting, fa		1	1 07.02.2021 13:55	MLB	06.02.2021 15:39	MLB
Tett samarbeid er viktig		1	1 07.02.2021 13:55	MLB	06.02.2021 12:16	MLB
snakka litt i forkant, at me blir kjent		1	1 07.02.2021 13:55	MLB	06.02.2021 14:19	MLB
siste samtale god, godt nok for ein gang skuld		1	3 07.02.2021 13:55	MLB	05.02.2021 17:21	MLB
Resultat når vi har diskutert eller reflektert		2	4 07.02.2021 13:55	MLB	05.02.2021 13:45	MLB
Reflektere i samtale underveis, etter observasjon		1	2 07.02.2021 13:55	MLB	05.02.2021 13:57	MLB
PPT ser meir heilheten nå, følger heile kvardagen		2	6 07.02.2021 13:55	MLB	03.02.2021 14:17	MLB
PPT meir på, det siste året		1	3 07.02.2021 13:55	MLB	19.02.2021 19:08	MLB
PPT kjenner til barnehagen		1	1 07.02.2021 13:55	MLB	06.02.2021 12:18	MLB
Når me ser kvarandre ofta lettare å sei sine meininger		1	2 07.02.2021 13:55	MLB	06.02.2021 14:51	MLB

Skriveprosessen er ein del av arbeidet med å sortere gruppene og lage eit tydeleg tematisk skilje. I dette arbeidet kan det dukke opp tydelege referansepunkt i empirien som kan antyda relevante analytiske eller konseptuelle retningar. Slike empirisk-analytiske referansepunkt, EAR, kan indikere analytiske konsept og peike mot kunnskap som kan generaliserast (Tjora & Tjora, 2021). Dette er også ein del av prosessen i å finne ut kva som vil vere hovudtema i analysen, og det viser målet med å redusere talet på kodegrupper. Her kan det kome fram teoretiske vinklingar som ikkje har vore

med i prosessen fram til utvikling av problemstilling. Dette er også med på å danne vegen til hovudtema.

Kodegruppene er sett inn i ein tabell. Vidare koplar eg ulike grupper saman for å sjå på kva retning studien kan ta vidare. I det fyrste kodegrupperingsarbeidet kjem det fram 12 kodegrupper. I denne fasa er omtrent alle kodene gruppert inn i dei 12 kodegruppene. Det er få koder som er sortert vekk i ei restgruppe. Nokre av kodegruppene har lite tydeleg tematisk skilje.

NR	KODEGRUPPE	REFERANSAR
1	Fagspråket gir fagleg løft	18
2	Spesialpedagogikken i kvardagen	8
3	Bygge ein relasjon	6
4	Det er dialog i ein samtale	62
5	PPT brukar annleis ord	15
6	Er på god veg til betre samarbeid	27
7	Fagkompetansen blir ikkje verdsatt	48
8	Viktig å bli sett	12
9	Interne og eksterne ressursteam	16
10	Kva er å inkludera sant?	19
11	Likeverdige partar	53
12	Samtalepartner	16

Tabell 3.1 Kodegruppering etter arbeid på nivå 1 i NVivo 12

Arbeidet med å setje grupper saman går føre med eit kritisk blick på empirien, og tankane for samansetningane som blir vald. Dette er klargjerande for om nokre kodegrupper skal slåast saman, og kva kodegruppe som skal leggest til side i restgruppa. Eg lagar fleire mapper i NVivo der eg kopierer inn gruppene, og prøver ut ulike samansetningar av kodegrupper for å sjå kva som kan passa saman. Her tillater eg meg å vere litt fantasifull og eksperimentere med ulike kodegrupperinger. Eg kan heile tida gå tilbake til det førre steget sia gruppene er kopiert inn i ny mappe. Det førre steget er tatt i vare. Fasa er karakterisert ved at den påverkar teorival, og med det også eit utfall av studien (Tjora & Tjora, 2021). For å halde på truverdet og skapa ei valid analyse brukar eg tid i denne prosessen. Eg tar i vare essensen i SDI metoden, som er å la empirien bestemme kva veg analyse og drøfting skal ta.

NR	KODEGRUPPE	REFERANSAR
1.	Spesialpedagogikken i kvardagen	13
2.	Ein god samtale inneheld dialog	62
3.	Lura på ting i lag	26
4.	Sånn ovanfrå og ned	30
5.	Viktig å bli sett	12
6.	Det handlar om organiseringa	14
7.	Likeverdige partar	53
8.	Samtalepartnar	16

Tabell 3.2 Kodegruppering etter arbeid på nivå 2 i NVivo 12

Til nå har arbeidet tatt utgangspunkt i empirien. Vidare i arbeidet vil teorien ta større styring i form av at eg har med meg teoretiske tankar inn i analysearbeidet. Målet er til slutt å stå igjen 4-5 kodegrupper før arbeidet med konseptutvikling tar meir overhand. Dette arbeidet er meir abduktivt ved at kodegruppene gir teoretiske idear som blir sjekka ut med lesing av teori. Abduktive studie startar med undring over ein observasjon, eit fenomen eller sak, som ikkje samsvarar med egne forventingar eller forkunnskap. For å forstå observasjonen eller fenomenet blir teori trekt meir inn i arbeidet (Tjora & Tjora, 2021).

Kodegrupperingsarbeidet går føre seg i tre fasar for å få eit meir tydeleg tematisk skilje mellom kodegruppene. Kodegruppene og tankane om teori som kjem fram i prosessen, skal gi retning for kva dette handlar om. Målet med konseptutvikling er å sjå om det kan setjast ein meir generell merkelapp på empirien som er strukturert (Tjora & Tjora, 2021). Finnes det ein teori som er relevant for forståinga av dei empiriske funna i studien?

Til nå i arbeidet har problemformuleringa vore tilsidesett. Vidare er også problemformuleringa retningsgivande i arbeidet og valprosessen mot konsept eller tema. I dette arbeidet enda eg opp med fem kodegrupper der tilsynekomsten av konsept er tydeleg. Sett ut frå talet på empirienære kodar er det naturleg å velje gruppene 2, 3, 4 og 7, og med problemstillinga i bakhand er det også naturleg å velje kodegruppe nr. 6 for vidare arbeid. Med ny nummerering vil fylgjande grupper vere med vidare i analysearbeidet og over til konseptutvikling;

NR	KODEGRUPPE	REFERANSAR
1.	Sånn ovanfrå og ned	30
2.	Lura på ting i lag	26
3.	Viktig å bli sett	12
4	Ein god samtale må ha dialog	62
5.	Det handlar om organiseringa	14

Tabell 3.3 Kodegrupper over til konseptutvikling

Med problemformuleringa og talet på empiriske referansar som ligg inne i kodegruppene i bakhovudet, startar skriving av empiri som skal brukast i det vidare analysearbeidet. Samandraget av funn i empirien, saman med problemformuleringa, legg grunnlag for vidare arbeid inn mot konsept. I arbeidet med konseptutvikling er det teorien som tar større styring.

For å bevare det betydelege nivå av transparens som ligg innafor SDI metoden er det viktig for mitt forskingsprosjekt å vise korleis tema og konsept kjem fram induktivt, på bakgrunn av empiriske analyser og bruk av teori som er relevant. Dette blir vist i vidare presentasjon.

4 Empiri

For å tydeleggjere den induktive prosessen i analysearbeidet, med vekt på det detaljerte arbeidet i empiriske materialet, blir ei samanfating av kodegruppene presentert i eige kapittel. Presentasjonen av empiri er kjernen i den induktive designen og er fri for teoretiske referansar, men er likevel teoretisk motivert (Tjora & Tjora, 2021). Presentasjonen dannar grunnlaget for kapittel 5 som er ei teoretisk analyse av empiri, som ein del av arbeidet mot konseptutvikling.

4.1 Sånn ovanfrå og ned

Informantane er tydelege på kva som er viktig for dei i samarbeidet Barnehagen – PP-tenesta. Å bli tatt på alvor som fagpersonar og som den instansen dei er, og at PP-tenesta verdsett den jobben barnehagen gjer kjem fram i første del av intervjuet, «*vi sitter på kunnskap*». For å understreke dette seier intervjupersonen; «*...likeverd sant, at det ikkje blir sånn ovenfra og ner...at ein skal inn å belæra liksom...at det blir ein dialog i samtalen, at det ikkje blir sånn...belærande samtale då...viss det gir meining*». Det kjem fram at barnehagen har endra seg, fagkompetansen er sterk og oppdatert, og det kjem også fram at PP-tenesta ikkje har gått i takt med denne endringa. Som eine intervjupersonen uttrykker; «*Eg håpar jo at PPT ser ein endring, at... ja etter rammepan, at ein er meir, blitt meir bevisst på å begrunna korfor me gjer ting*». Ein intervjuperson meiner at dette kan setje barnehagen i ein skvis, då barnehagen føler dei har meir oppdatert kompetanse enn det dei vert møtt med når dei vender seg til PP-tenesta. Det vert argumentert med at barnehagepedagogane har lært av vidareutdanning og nyare forskning at ein ikkje skal vente å sjå. Dei meiner dei blir møtt med «*vent å sjå*» av PP-tenesta. Det kjem fram at PP-tenesta må stole på barnehagen si faglege kompetanse, og nokre får ei følelse av nedlatande haldning og å ikkje vere god nok i samarbeidet med PP-tenesta. Det vert også trekt fram at PP-tenesta må vere tilgjengeleg og lette å få tak i, og at «*vent og sjå*» ikkje er ei akseptabel haldning. Intervjupersonane undra seg om PP-tenesta veit korleis barnehagen arbeider, korleis dei arbeider før dei tar kontakt med PP-tenesta. Det blei sagt at «*det hadde vært spennande å veta korleis PPT oppleve vår kultur...*». Ein intervjuperson seier «*Veit eigentleg PP-tenesta korleis vi gripe fatt i da?*» Ein anna intervjuperson seier at «*Vi har ikkje kjent så godt te kvarandre, her er me og der er dei*».

4.2 Lura på ting i lag

Intervjupersonane ynskjer at PP-tenesta og barnehagen skal arbeide som likeverdige partar og ikkje snakka forbi kvarandre. Dei ynskjer det skal vere lav terskel for å spørja, kunne drøfta ting og ha ein open dialog. Dei vil ikkje vere redd for å ta ein telefon og dei meiner barnehagen og PP-tenesta må våge å vere ærlege og redlige med kvarandre. «*Ein bør vere flinkare å bare ta ein telefon for å drøfta når ein er usikker*», framhevar ein informant. Det kjem fram at når barnehagen og PP-tenesta kjenner kvarandre og har ein relasjon, vil terskelen for å ta kontakt vere lav, og dette må gå begge veier. Det

blir framheva at PP-tenesta ser meir heilskapen og er meir på nå, samanlikna med tidligare. Og som ein intervjuperson seier; «PP-tenesta kjenner meir barnehagen når dei føler heile kvardagen». Intervjupersonane legg vekt på at eit godt samarbeid kjem mange til gode, både barna, foreldre og resten av dei tilsette. Å kunne ha faglege diskusjonar, å forklara og finna fram til kva ein kan gjere for barnet sitt besta i eit samarbeid, er vesentleg meiner dei. Det er stor einigheit om at når ein ser kvarandre oftare er det lettare å kome fram med sine meiningar. Ein informant meiner at å kunne diskutera og lura på ting i lag, har viska ut forskjellen mellom barnehagen og PP-tenesta. «Klarar vi å bygge ein relasjon i botn, vil terskelen for å ta kontakt vere lav og ein blir betre kjent», er eit av argumenta. At dei pedagogiske leiarane har oversikt over kva PP-tenesta kan bidra med inn i barnehagen, er viktig for ein informant ; «For kva kan dei bidra med inn til oss?».

4.3 Viktig å bli sett

Under intervjuet, på spørsmål om kva intervjupersonen ynskjer å få ut av ein samtale, kjem det fram at dei blant anna ynskjer å få belyst ein situasjon eller at dei søker rettleiing i saker der «kanskje vi ikkje føler vi meistrar sjølv». Det blir trekt fram at barnehagen klarar mykje sjølv, «men av og til er det sånn at vi må hente inn hjelp for å få støtte til barna i deira utvikling», seier ein informant. Det blir også sakt at «Enkelte gonger kan det vere ganske tøft å stå i, vi går tom og føler vi har prøvd ulike tiltak, men kjem ikkje vidare, då kan det vere greitt med ein støttespelar». Det er stor einigheit om at barna ikkje kan venta, og «enkelte gonger vil vi ikkje kunna stetta behova, og då må vi få lov å komma inn til PP-tenesta å få hjelp» er ein refleksjon. Det kjem også fram at når pedagogane får stadfesting og støtte i arbeidet dei gjer, og får positiv tilbakemelding frå PP-tenesta, gir dette energi og optimisme til vidare arbeid. «Vi fekk bekreftelse på jobben vi hadde gjort, dei følger og støtter meg» er uttrykk som kjem fram. «Det er viktig å bli sett og det påverkar jobben faktisk», fortel intervjupersonen.

4.4 Samtalen bør ha ein rød tråd

Intervjupersonane har fleire tankar og refleksjonar rundt kva ein samtale er, samanlikna med kva ein dialog kan vere. Ein intervjuperson seier ho alltid går inn i ein samtale som grunnleggande positiv fordi «det kan alltid vere fleire sider av ein sak når me har ein samtale». Ein annan intervjuperson meiner ein kjem ikkje utanom saka i ein samtale, «...det er diskusjon, refleksjon, at ein kan på ein måte stilla spørsmål, litt sånn undra seg i lag på ein måte, kva som gjer dette, kva kan me gjer?». Intervjupersonane framheva særskild at samtalen handlar om barnet, og at barnehagepedagogane representerer barnet i samtalar med PP-tenesta. Det blir framheva at samtalen handlar om noko som vi begge jobbar med, «barn er verdifulle» blir det sakt. Det blir også framheva at samtalen er «kjempeviktig», og at «det nyttar ikkje ha ein samtale utan at det kjem noko ut av den». Det er stor einigheit om at samtalen bør ha ein rød tråd og den bør ende i ein tydeleg konklusjon, «noko vi er

einig om», eller «*slik at eg veit kva eg skal gjere til neste møte*». I refleksjonen over kva ein samtale kan vere, kjem det fram at pedagogane vil ha eit svar på noko, og i etterkant kan dei reflektera over dette saman med dei andre tilsette på avdelinga. Fleire av intervjupersonane trekkjer fram mangfaldet i samtaleomgrepet. Dei viser til foreldresamtale, barnesamtale, medarbeidarsamtale, samtale på pauserommet og planlagde samtalar. Fleire trekkjer fram leiaroppgåva og ulike samtale sjangrar, at dei som leiar skal blant anna veilede tilsette, «*Det kan jo vera meg som leiar som skal rettleia....altså snu tankegangen, gi dei råd, å «slå på lyset» for å seie det sånn, når dei er på dei mørkaste dagane, sant...*». Det blir trekt fram at samtalen kan også vere å ta ein uformell telefon, eller det kan vere ein forberedt samtale.

Under spørsmålet om dei har opplevd misforståingar i ein samtale kjem det fram ulike betraktningar. Nokre meiner dei ikkje har opplevd missforståingar, at dei i så fall tar det opp med ein gang for å avklara, og andre fortel at det kan oppstå missforståing i større ansvarsgruppemøter med fleire faginstansar tilstade. Det blir vist til at barnehagen tenkjer meir heilskap om barn si utvikling, og at dette viser igjen i måten dei arbeider på, med tanke på om barn treng ekstra intervensjon innan eit eller fleire utviklingsområde. «*Ein har veldig forskjellig utgangspunkt eller tilnærming til problemet...*» reflekterer intervjupersonen, og trekkjer fram at dei ulike faginstansane ser bare si side, mens barnehagen ser heile ungen, «*dei plukkar det meir i frå kvarandre*» forklarar intervjupersonen. Ho reflekterer vidare at det kanskje er ei utfordring i forhold til barnehagen, «*det å visa kva me gjer for at det ikkje skal bli misforståingar*». Ein annan intervjuperson meiner om ein brukar fagspråk kan ein unngå misforståingar, med argumentet at det ligg ei felles forståing der, i bruken av fagspråk.

Refleksjonar som at «*ein god samtale inneheld dialog*», og «*dialog er alt du seier, mens i ein samtale så veit vi kva vi snakkar om*», er noko av det som kjem fram i refleksjonen over forskjellen mellom ein samtale og ein dialog. At dialog er eit betre ord for samtale, og at «*ein går glipp av noko i, for eksempel ein telefonsamtale, går glipp av kroppsspråk og mimikk*» blir også framheva. I eine intervjuet utvikla spørsmålet om samtale og dialog seg til ein lengre refleksjon mellom meg som intervjuar og intervjupersonen rundt omgrepa samtale og dialog. På spørsmålet «*Kva er forskjellen på ein samtale og dialog for deg?*» svara først intervjupersonen «*Er det ein forskjell?*» Frå å reflektera via praksisforteljing, der vi er innoom omgrepa monolog og rettleiing, til å gli over i refleksjon over samtalen og dialogen, med ei felles undring, avsluttar intervjupersonen med refleksjon over kva ein dialog kan vere, som her; «*Altså, vi veit ikkje kven av oss som må endra, eller om vi må endra litt syn begge to eller, ...vi går ikkje ut med da ferdige svaret, eller kanskje vi hadde svaret når vi gjekk inn i dialogen, men ikkje når vi går ut av dialogen....*».

4.5 Det handlar på ein måte om organiseringa

Korleis samtalen og refleksjonen kan påverka tilrettelegging av eit inkluderande miljø gir ulike refleksjonar og tankar hos intervjupersonane. Å ha ei forståing for fagspråket til begge partar, at ein veit kva som ligg i botn vil letta arbeidet med eit inkluderande miljø, er noko av det som blir trekt fram. «*Dersom vi er på to planetar er det ikkje lett å inkludera, vi må tenke at vi spelar på lag og ikkje er solospelarar i samarbeidet*», er ein del av refleksjonen. Samstundes kjem det også fram at intervjupersonen har stor tru på systemet rundt barnet, at ein må sjå på systemet og ikkje legge ansvaret over på barnet. Frå ein intervjuperson blir det trekt fram at det viktigaste er at alle skal vere inkludert i barnehagetilbodet, og det kan variere korleis ein får til å inkludera alle barn.

Intervjupersonen seier; «*Då må vi sjå på barna sine behov og tenka; korleis kan vi leggja til rette for at barnet skal vera inkludert i barnehagemiljøet?*». Ein anna intervjuperson utdjuar; «*...det handlar jo på ein måte om organiseringa inne på avdelinga, altså kva system ein har, korleis ein får til dei gode overgangane og korleis me vil ha det.....me leggje vekt på sånn for det er viktig for han, og då får det ringvirkningar for...dei andre*». Ein intervjuperson undra seg over samarbeidet om tilrettelegginga av eit inkluderande miljø saman med PP-tenesta, «*Korleis vi skal leggja til rette for da i fellesskap med PP-tenesta er ein anna ting*».

På spørsmålet om korleis allmennpedagogikken og spesialpedagogikken kan få meir likevekt i samarbeidet og korleis dette kan kome barna til gode, fortel ein intervjuperson at spesialpedagogikken ho har blir brukt inn i kvardagen. Ho reflekterer vidare «*det blir ein del av allmennpedagogikken for alle, på ein måte*», og fortset med «*men det som eg har lært i spesialpedagogikken og det eg har lært i språk er jo sånn som alle kan ha nytte av, sant*». Nokre meiner dei ikkje har stor kunnskap om spesialpedagogikk, at deira kunnskapsfelt er breitt innan allmennpedagogikken. Ein uttalar «*...eg vil ikkje påberopa meg at eg er så god på spesialpedagogikk, men eg vil sei da, at eg ser behovet som den enkelte unge har. Og er det behovet over det som vi er sett til å gjere gjennom rammeplan, altså viss det er ein kræsj der...så må det av og til ein ekstra inn for å støtta ein unge eller to...*». Ein anna intervjuperson meiner at etter kvart har ho fått ganske mykje kunnskap om begge deler «*Sjølvsagt så kom eg ut i jobben med mest kunnskap om allmennpedagogikken...men med åra så har eg fått mykje kunnskap om spesialpedagogikken...*».

5 Teoretisk analyse av empiri

All drøfting i studien handlar om det sosiokulturelle samspelet. Dette samspelet blir til gjennom samarbeidet mellom barnehagen og PP-tenesta. Menneske fungerer ikkje utan samspel, vi er avhengig av samspel for å fungere i tilværet. I empirien går eg inn på mikronivå i samspelet, gjennom å analysere dei grunnleggande antakingane som kan ligge til grunn for samspelet. Som tidlegare nemnd er analyseobjektet samtalen. Den abduktive prosessen har fått meir plass i skriving av empirien. I prosessen har teoretiske idear kome tydelegare fram, og desse blir her skriva ut i form av teoretisk analyse av empiri.

I den føregåande analysen kan ein ane at det kjem til syne ein del felles kjenneteikn på grunnleggande antakingar om samarbeidet med PP-tenesta. Desse kan i første omgang gje inntrykk av at samarbeidet er prega av uklarheit. Dei grunnleggande antakingane blir nyansert med forteljingar om samarbeidserfaringar som viser at eit likeverdig og tett samarbeid, med ein god relasjon i botn, kan opna for undring og faglege refleksjonar.

I den fylgjande framstillinga blir empiri analysert opp mot relevant teori, som ein del av arbeidet mot konseptutvikling. Analysen av funn og konsept vil vere grunnlag for vidare teoretisk drøfting.

Som ein del av konsepttesten spør eg meg; Kva handlar dette eigentleg om? Kva betyding kan funna ha for dialogen i samarbeidet mellom barnehage og PP-tenesta, om eit inkluderande miljø for barn som treng ekstra tilrettelegging?

5.1 Sånn ovanfrå og ned

Intervjupersonane er tydelege på kva dei forventar av samarbeidet med PP-tenesta. Dei har ei forventning om at PP-tenesta skal verdsette den jobben dei gjer, dei forventar at PP-tenesta skal ta dei på alvor som fagpersonar og at PP-tenesta skal stole på barnehagen si faglege kompetanse. «*Veit eigentleg PP-tenesta korleis vi gripe fatt i da?*» og «*det hadde vært spennande å veta korleis PPT oppleve vår kultur...*» kan understreke deira oppleving av samarbeidet. Intervjupersonane har ei forventning om å bli møtt som likeverdige samarbeidspartnarar og ei forventning om ein dialog i samarbeidet. Sitat frå ein intervjuperson understreker forventninga; «*...likeverd sant, at det ikkje blir sånn ovenfra og ner...at ein skal inn å belæra liksom...at det blir ein dialog i samtalen, at det ikkje blir sånn...belærande samtale då...viss det gir mening*». Forventningane frå intervjupersonane kan seie noko om deira grunnleggande antakingar i forhold til samarbeidet med PP-tenesta. Det kan virke som dei er usikre på om PP-tenesta kjenner til barnehagen sin kunnskap og arbeidsmåte, og opplevinga av samarbeidet kan vere prega av uklarheit. Uttrykk som at samarbeidet ikkje må bli «*sånn ovanfrå og ned*», og at samtalen ikkje må bli «*belærande*» kan seie noko om denne uklarheita, og også noko om oppfatninga av korleis samarbeidet fungerer eller har fungert. Sia fleire av intervjupersonane trekkjer

fram omtrent same eksempel kan dette også seie noko om kulturen i barnehagane for korleis ein oppfattar samarbeidet med PP-tenesta. I denne samanheng kan det vere naturleg å sjå til korleis Schein (1994) beskriv kultur og organisasjonskultur. Organisasjonskulturen fungerer som eit viktig filter for korleis ein organisasjon tolkar omverda (Schein, 1994). Han skriv at eit felles kjenneteikn på kultur er å ha felles oppfatning innafor same meiningsramme. Barnehagen vil fungere som same meiningsramme for intervjupersonane. Elementa i kulturen er ofte delt inn i fleire lag der den ytre delen består av artefakter og språklege uttrykk (Schein, 1994). Dette er slik intervjupersonane representerer seg sjølv ut til omverda og for seg sjølv (Strand, 2007). At intervjupersonane har klare forventningar til samarbeidet med PP-tenesta viser til både verdiar og den faglege kompetansen. Det kan seie noko om korleis dei ynskjer å representere seg sjølv ovanfor PP-tenesta, kva verdiar som er viktige for dei, deira omdømmeverdiar. Innerst i kjernen av lagdelinga ligg dei grunnleggande antakingane (Schein, 1994). Dette kan vere uskrivne reglar, bare noko medlemmane av barnehagekulturen gjer, og som er vanskeleg å oppdage fordi dei som oftast er fullstendig integrert i kvardagen. Når intervjupersonane trekkjer fram ytringar som «*å bli verdsett for jobben vi gjer*», «*bli tatt på alvor som fagpersonar*» og «*å bli møtt som likeverdige samarbeidspartnarar*», kan dette sei noko om kva som er rett og galt, og verdifullt for dei. Det kan sei noko om deira grunnleggande antakingar om organisasjonen sitt syn på verden, menneske og menneskelige handlingar (Strand, 2007). Strand (2007) viser til Schein (1994) som inkluderer kommunikasjonsmønster og verbale ytringar som stemme for dei grunnleggande antakingane. Ytringa «*...at det ikkje blir sånn ovanfrå og ned...ikkje blir sånn belærande samtale...*» kan vere eit uttrykk for intervjupersonane sine grunnleggande antakingar av korleis dei opplev relasjonen i samarbeidet med PP-tenesta. I Watzlawick (1967) sine fire grunnleggande antakingar om kommunikasjon står det blant anna at det er umogleg å ikkje kommunisere, og all aktivitet har eit budskap. Budskapet seier noko om relasjonen mellom partane, han forklarar det slik; «*Slik ser eg på meg sjølv, på denne måten ser eg på deg, og dette er måten eg oppfattar at du ser på meg*» (Watzlawick, Bavelas et al. 1967, s.52). Ytringane vist ovanfor kan vise til korleis intervjupersonane ser på barnehagelærarane si relasjonelle- og faglege kompetanse. Korleis dei ser på PP-tenesta si relasjonelle- og faglege kompetanse og til slutt korleis intervjupersonen oppfattar at PP-tenesta ser på barnehagelærarane si relasjonelle – og faglege kompetanse. Her kan det også vere naturleg å sjå til Bateson (2005) og slik han brukar omgrepet kontekst. Kontekst blir forstått som den forståingsramma menneske brukar til å erkjenne verda omkring seg på. Barnehagekonteksten er intervjupersonane si personlege forståingsramme, den kommunikasjonsmessige meiningsberande ramma dei brukar til å tolke det dei ser, høyrer og erfarer. Dette er ein intuitiv prosess og blir ikkje artikulert. Sett i samanheng med lagdelinga i organisasjonskulturen vil dette ligge i det inste laget, som grunnleggande antakingar. Når

intervjupersonane står ovanfor eit fenomen, som i samarbeidet med PP-tenesta, vel dei automatisk ei ramma å forstå det som blir sagt og erfart innafor. Ytringane ovanfor kan vise til ei slik automatisk forståingsramme.

Det kjem fram i intervjuet at barnehagane har endra seg, fagkompetansen er blitt sterk. Det blir også påpeika ei oppleving av at PP-tenesta ikkje har gått i takt med barnehagane si endring, samstundes som det blir uttrykt eit håp om at PP-tenesta ser denne endringa. Her kan det vere naturleg å trekkje inn den fjerde antakinga i Watzlawick (1967) sin teori om kommunikasjon, samspel blir forstått og beskriven sirkulært (Watzlawick et al., 1967). Desse uttrykka kan vere eit forsøk på å forstå korleis relasjonen og samarbeidet mellom barnehagen og PP-tenesta heng saman, og samstundes gi uttrykk for eit håp om at samarbeidet skal endra seg.

Analysen viser at det kan ligge ei grunnleggande antaking om eit uavklart samarbeid, som igjen kan gi ei uavklart oppleving av relasjonen i samarbeidet. Dette kan føre til uklar feedback i kommunikasjonen mellom intervjupersonen og PP-tenesta.

5.2 Lura på ting i lag

Fleire av intervjupersonane meiner det er viktig at barnehagen og PP-tenesta arbeider som likeverdige partar og ikkje snakkar forbi kvarandre. Det blir trekt fram at det er viktig å ha ein open dialog og at ein kan drøfte ilag. Ytringar som «*Når barnehagen og PP-tenesta kjenner kvarandre blir terskelen for å ta kontakt lav, fordi vi har ein relasjon i botn*», og «*Å diskutera, lura på ting i lag, har viska ut forskjellen*» leiar naturleg inn på omgrepet informasjon slik Bateson (2005) brukar det. Han kallar informasjon for «*ein forskjell som skapar ein forskjell*» (Bateson & Nake, 2005, s.445), det vil seie at informasjon ikkje er informasjon før det skapar ein forskjell. Då definisjonen inneber at relasjonen er sentral, er det når intervjupersonane kjem med ytringane ovanfor, ein kan peika på at det kan vere i ferd med å skje ei endring i samarbeidet mellom barnehagen og PP-tenesta. Det er forskjellen mellom ytringane vist til her, og ytringane om «*bellærande samtalar*» som kan tolkast som ein forskjell.

PP-tenesta ser meir heilskapen og er meir *på* nå, samanlikna med tidlegare, blir det hevda. Dette kan igjen vise til sirkulære årsaksforklaringar og omgrepet feedback, positiv- og negativ feedback. Begge tilbakemeldingane uroar stabiliteten og likevekta i relasjonen, og vil føre til forandring (Watzlawick et al., 1967). Ytringa som «*PP-tenesta ser meir heilskapen nå*», saman med understrekinga av å «*ha ein relasjon i botn*» og «*å kunna diskutera og lura på ting i lag*», kan tolkas som at det ligg meir positiv feedback i samarbeidet, som igjen kan føre til ei endring.

Her viser analysen at det kan ligge ei forventning om eit avklart samarbeid, og med det gå mot ei avklaring av relasjonen i samarbeidet. Dette kan igjen føre til ein meir positiv feedback i kommunikasjonen mellom intervjupersonen og PP-tenesta.

5.3 Viktig å bli sett

Samstundes som intervjupersonane understrekar viktigeita av at PP-tenesta tar barnehagepedagogane på alvor som fagpersonar, og viser at dei har tru på barnehagane sin kunnskap, kjem det fram eit ynskje om rettleiing og støtte i saker det kan vere vanskeleg å stå i aleine. Det blir understreka at barnehagane klarar mykje sjølv, men dei trekkjer fram at det enkelte gonger kan det vere tøffe situasjonar dei må stå i, «*Vi går tom og føler vi har prøvd ulike tiltak men kjem ikkje vidare. Då kan det vere greitt med ein støttespelar*», og «*enkelte gonger vil vi ikkje kunna stetta behova, og då må vi få lov å komma inn til PPT å få hjelp*». Desse ytringane kan spegla to ulike grunnleggande antakingar som ligg til grunn for samarbeidet med PP-tenesta. Den fyrste ytringa, «*Då kan det vere greitt med ein støttespelar*» kan tolkas som at intervjupersonen har ei grunnleggande antaking om at PP-tenesta er ein støttespelar når presset blir stort i arbeidet med å finne gode løysingar for barnet og barna. Den andre ytringa, «*...då må vi få lov å komma inn til PPT...*», kan tolkas som at intervjupersonen har ei grunnleggande antaking om at PP-tenesta ikkje alltid er tilgjengeleg som støttespelar når behovet er der frå barnehagen si side. Her kan ein seie at mottakarane i samspelet og samarbeidet nyttar seg av kontekstmarkørar som klassifiserer og differensierer konteksten, j.f Bateson & Nake (2005) (Bateson & Nake, 2005).

Kontekstmarkørar kan blant anna vere ord og forklaringar som leiar ein til å tolke eigne observasjonar og erfaringar på bestemte måtar (Jensen et al., 2019). Orda «*då må vi få lov å komma inn til PPT...*» kan seie noko om korleis intervjupersonen fortolkar observasjonar og erfaringar i relasjonen med PP-tenesta. Saman med språket og budskapet blir dette kontekstmarkørar som kan gi den spesifikke konteksten, i denne samanheng samarbeidet, mening for intervjupersonen.

Korleis ein oppfattar språket og åtferda er avhengig av den profesjonelle kompetanse (Skau, 2017). Intervjupersonane forstår situasjonar på ulike måtar alt ut frå kva kontekstforståing dei har, ut frå eiga profesjonelle kompetanse. Ytringane som «*få bekræftelse og støtte*», «*få bekræftelse på jobben vi gjere*», «*viktig å bli sett*» kan og tolkast som kontekstmarkørar. Dei kan vise at intervjupersonane har eit behov for støtte og stadfesting i sitt arbeid, som igjen kan vise ei forventning til at PP-tenesta skal vere denne støttespelaren. Ytringane vil eg og knyte til det Skau (2017) skriv at møter mellom menneske er kommunikasjon.

I kommunikasjonen vil ein finne ut om ein hjelper kvarandre eller utfordrar kvarandre, om ein likar kvarandre eller ikkje likar kvarandre (Jensen et al., 2019). Kvar enkel si forståing av seg sjølv og

forståing verden, kan bygge seg opp i møte med andre, og i dette møte kan endring skje (Bateson & Nake, 2005). Dette gjelder også i møtet mellom barnehagelæraren og PP-tenesta.

Kontekstmarkørane kan tolkast som ei forventning til at PP-tenesta skal vere ein støttespelar, og saman med ynskje om rettleiing og støtte i saker, kan dei vise til eit ynskje om eit godt samarbeidsklima og god kontakt.

Denne analysen kan seie noko om forventningane som ligg i samarbeidet sett i samanheng med behov for støtte og rettleiing. Dette kan seie noko om relasjonen og kommunikasjonen i samarbeidet.

5.4 Samtalen bør ha ein rød tråd

Det er stor einigheit om at samtalen i samarbeidet bør ha ei rød tråd, det bør koma noko ut av samtalen og den bør ende i ein tydleg konklusjon, «*noko vi er einig om*», eller «*slik at eg veit kva eg skal gjere til neste møte*». Det blir framheva at intervjupersonane vil ha svar på noko i ein samtale. Begge uttrykka kan tolkas som to ulike grunnleggande antakingar som ligg til grunn for synet på samtalen med PP-tenesta. «*Noko vi blir einig om*» kan tolkas som ei forventning om at samtalen er likeverdig og ei forventning om at begge profesjonane bidrar til å finne løysing i ein prosess. «*Slik at eg veit kva eg skal gjere til neste møte*» kan tolkas som ei grunnleggande antaking om PP-tenesta som ekspert, som har svaret på problemstillinga intervjupersonen løftar opp. Her kan det vere nyttig å sjå til Løw (2015) og samskapande rettleiing. Barnehagen og PP-tenesta har ulike posisjonar og ulike perspektiv inn i samarbeidet og samtalen i kraft av å representere to fagfelt. I samarbeidet vil ein forsøke å skapa ei midlertidig sosial verkelegheit, eit felles rom for meningsskapande dialog (Løw, 2015). Det skjer ei forhandling om posisjonar, både bevisst og ubevisst, ei forhandling om ein rettleiings-relasjon i dialogen. Ytringa «*slik at eg veit kva eg skal gjere til neste møte*» kan vise til ei forventning til PP-tenesta om å ta ekspertposisjonen der PP-tenesta opptre som ekspert på innhaldet, og undersøker problemstillinga med mål om å finne nyttige løysingar. I ekspertposisjonen ligg det ofte forventning om å kunne gi svar på vegsøkar sitt dilemma, som intervjupersonane gir uttrykk for, dei vil ha svar på noko i samtalen. «*Noko vi er einig om*» kan vise til den andre av dei to hovudposisjonane i samskapande rettleiing, prosessposisjonen. I dette uttrykket kan det ligge ei forventning om å søke støtte i prosessen hos PP-tenesta gjennom kommunikasjonen og interaksjonen, for å finn vegen og løysingar sjølv. PP-tenesta vil bidra inn i refleksjonen rundt intervjupersonen si forståing og erfaring, mot eit felles mål (Løw, 2015).

Det blir framheva særskild at samtalen mellom barnehagen og PP-tenesta handlar om barnet, at barnehagelærarane representerer barnet i samtalar med PP-tenesta, «*barn er verdifulle*» blir det sagt. Når intervjupersonen understreker at barnehagelærarane representerer barnet i samtalen kan

dette vere eit uttrykk som representerer normer og verdiar som ikkje er lett å observere. Dei kan fungere som ei stadfesting på ei grunnleggande antaking om at samarbeidet med PP-tenesta kan vere uklart definert. Utrykket kan tolkast som at barnet treng å ha ein representant i desse samtalanene. Kommunikasjonsmønstre og verbale ytringar kan fungere som ei stemme for dei grunnleggande antakingane som ligg til grunn (Strand, 2007). I motsett fall kan forteljinga frå ei av intervjupersonane om at ho alltid går inn i ein samtale som grunnleggande positiv, fordi «*det kan alltid vere fleire sider av ei sak når me har ein samtale*», og ytringa som «*...det er diskusjon, refleksjon, at ein kan...stilla spørsmål, litt sånn undra seg i lag...kva som gjer dette, kva kan me gjer?*» vise til ei grunnleggande antaking om at samarbeidet er meir avklart. Ytringane «*det kan vere fleire sider i ei sak*», ordet «*refleksjon*» og det å «*undra seg i lag*», kan vere kontekstmarkørar på kommunikasjonsmønstre og ytringar som stadfestar den grunnleggande antakinga om eit meir avklart samarbeidsforhold mellom barnehagen og PP-tenesta.

Alle ytringane kan tolkast som at partane i samarbeidet og rettleiinga er i ein relasjon, og i denne relasjonen går det føre seg kommunikasjon mot eit felles mål, barnet sitt beste. Forhandling om posisjonar i kommunikasjonen vil alltid gå føre seg på fleire nivå, det vil handle om saka og indirekte om relasjonen (Jensen et al., 2019). Samtalen mellom barnehagen og PP-tenesta handlar om barnet. Dette viser til at kommunikasjonen alltid vil gå føre seg på fleire nivå, det vil handle om saka og indirekte om relasjonen.

På spørsmål om intervjupersonane har opplevd misforståingar i samtalen blir det trekt fram at det kan oppstå misforståingar i større ansvarsgruppemøter der det er fleire ulike faginstansar tilstade, med argument om at «*dei ser bare si side av barnet si utvikling*», mens barnehagelæraren ser heile ungen si utvikling, i ein heilskap. Det blir vidare reflektert over at barnehagen kan ha ei utfordring i dette samarbeidet, «*det å visa kva me gjer for at det ikkje skal bli misforståingar kan vere ei utfordring for barnehagen*». Ein anna intervjuperson meiner at bruk av fagspråk kan føre til at ein unngår misforståingar, fordi det ligg ei felles forståing i bruken av fagspråk. Utfordringa som intervjupersonen trekkjer fram, «*det å visa kva me gjer for å unngå misforståingar...*» kan tolkas til intervjupersonen sin praksisteori, og utfordringa med å setje ord på denne. Praksisteorien er personleg og bygger på egne erfaringar, verdiar og tolkingar, og saman med teoretisk kunnskap utgjer det ei kompleks samanstilling av teori og praksis (Lauvås et al., 2016) som også rommar det som ikkje blir sakt. Det som ligg under kommunikasjonsoverflata kan vere veldig ulik frå det som er tilgjengeleg for intervjupersonen her og nå (Skau, 2017). Å bruke fagspråk for å unngå misforståingar kan også vise til intervjupersonen sin praksisteori. Ein kan oppleve at andre legg noko anna i verdiane eller orda enn ein sjølv, og dette kan føre til overrasking som igjen kan føre til refleksjon. Refleksjon er ein bevisst aktivitet der ulike sider og forhold med yrkesutøvinga blir problematisert og

språkleggjort (Østrem, 2015). Når intervjupersonen argumenterer med at det ligg ei felles forståing i bruken av fagspråk, kan dette tolkas til at kommunikasjonen og kommunikasjonsferdighetene som er ein viktig del av Intervjupersonen sin kompetanse og samlande faglege handlingsrepetoar, blir brukt aktivt som eit reiskap i samarbeidet for å unngå misforståingar.

Her viser analysen at forventninga om støtte og rettleiing heng saman med forhandlingar om posisjonar i kommunikasjonen, at kommunikasjonen i samarbeidet går føre seg på fleire nivå. Både om saka og relasjonen, og at kommunikasjonen og felles forståing av fagspråk kan vere avgjerande for om samarbeidet og relasjonen blir opplevd som avklart eller uavklart.

5.5 Det handlar på ein måte om organiseringa

Det kjem ikkje fram mange refleksjonar om korleis samtalen og refleksjonen kan påverka tilrettelegginga av eit inkluderande miljø under intervjuprosessane. Utalinga «*dersom vi er på to planetar er det ikkje lett å inkludera, vi må tenke at vi spelar på lag og ikkje er solospelarar i samarbeidet*», og utalinga om å ha ei forståing av fagspråket begge partar brukar i samarbeidet, samt «*at vi veit kva som ligg i botn vil letta arbeidet med eit inkluderande miljø*», kan vise til korleis samarbeid og felles forståing kan vere avgjerande i arbeidet med eit inkluderande miljø. Refleksjon går føre seg i kollektive prosessar og føreset eit språk som profesjonsutøvarane i profesjonskollektivet har utvikla i fellesskap (Østrem, 2015). Utalingane over kan tolkas som det ligg ei forventning om felles refleksjon over kva partane legg i fagspråket, for å legge til rette for eit inkluderande miljø i barnehagen.

Utalingane «*Då må vi sjå på barna sine behov og tenka; Korleis kan vi legge til rette for at barnet skal vera inkludert i barnehagemiljøet*», og «*...det handlar jo på ein måte om organiseringa på avdelinga, ...kva system ein har, korleis me får til dei gode overgangane og korleis me vil ha det..*» viser begge til tankar om tilrettelegging og organisering. Den fyrste utalen kan vise til barna sine behov og korleis desse påverkar tilrettelegginga av eit inkluderande miljø. Den andre utalen kan vise til korleis organiseringa og gode system kan sikre tilrettelegging av eit inkluderande miljø.

Alle refleksjonane som blir trekt fram her kan ein sjå i lys av Olsen (2010) sine sentrale kjenneteikn ved eit inkluderande læringsmiljø. Utalingane som peikar på samarbeid og forståing av felles fagspråk kan vise til at alle som har ei tilknytning til barnehagen har eit felles ansvar for det inkluderande læringsmiljøet. Ytringa om å sjå på barna sine behov kan knytast til korleis samhandling og deltaking kan støtte opp om utvikling og læring, og moglegheit til å påverke eigen situasjon og interesser. Ytringa om at det handlar om system og organisering kan knytast til omgrepet profesjonstyredelegheit som peikar på det avgjerande med å ha gode relasjonar, ei inkluderande gruppeinndeling og samarbeid (Olsen, 2010).

At det ikkje kjem fram mange direkte refleksjonar om korleis samtalen og refleksjonen i samtalen kan påverke tilrettelegginga av eit inkluderande miljø, ser eg og som eit funn i empirien, og det kan henge saman med ulike aspekt. Det kan henge saman med ei uklar oppfatning av samarbeidet og relasjonen. Det kan og henge saman med ulik tolking og forståing av spesialpedagogikken inn i barnehagen og synet på PP-tenesta sitt mandat inn i barnehagen. Dette kan henge saman med at vi legg meining eller forståing av saka inn i ein kontekst, og lar denne definere får forståing (Steenfatt Thomsen, 2014). Alt dette kan vise igjen i kommunikasjonen og refleksjonen som utslag av liten grad av felles forståing og refleksjon i saka. At det kom få refleksjonar fram kan også henge i saman med formulering av spørsmål frå forskar si side, noko som vil bli grundigare vurdert seinare i framstillinga.

5.6 Ein god samtale inneheld dialog

I løpet av analysen av funn kom det til syne eit konsept eg ikkje hadde med som eigen kodegruppe i starten av kapittel 6. Dette understrekar at arbeidet er datadriven og at analysen går føre gjennom heile prosessen. Konseptet «Ein god samtale inneheld dialog» kom fram i analysen av funn.

På spørsmål om kva er forskjell på samtale og dialog for deg svara eine intervjupersonen «*er det ein forskjell?*». Dette førte til ein lengre refleksjon mellom meg som intervjuar og intervjupersonen der vi bidrar inn i samspelet begge to. Avsluttinga hennar seier mykje om refleksjon i kommunikasjonsfellesskapet og korleis meining oppstår, «*Altså, vi veit ikkje kven av oss som må endra, eller om vi må endra litt syn begge to eller..., vi går ikkje ut med da ferdige svaret, elle kanskje vi hadde svaret når vi gjekk inn i dialogen, men ikkje når vi går ut av dialogen...*». Hafstad og Øvreide (2011) viser til at dialog går føre seg i eit samspel, i eit sosialt rytmisk turtakande mønster. Steenfatt Thomsen (2014) beskriv dialogen som to forståingshorisontar som glir over i kvarandre.

Refleksjonen ovanfor viser til resultatet etter at to forståingshorisontar har glidd over i kvarandre i eit sosialt rytmisk turtakande mønster. Forståinga av omgrepet dialog blir utvida med ny forståing i relasjonen mellom meg som intervjuar og intervjupersonen. Etienne Wenger (1998) kallar dette for «negotiation of meaning», forhandling om meining. Det skjer ei forhandling i refleksjonen som gir innhaldet i dialogomgrepet ny meinig for intervjupersonen. Denne refleksjonen saman med utrykka «*ein god samtale må ha dialog*», og «*dialog er alt du seier, mens i ein samtale så veit vi kva vi snakkar om*», viser at det kan vere vanskeleg å setje direkte ord på omgrepa dialog og samtale, men kan likevel vise til at det er umulig å ikkje kommunisere, all aktivitet har eit budskap (Watzlawick et al., 1967). Desse refleksjonane står som ei samla oppsummering av empirien og analysen ovanfor.

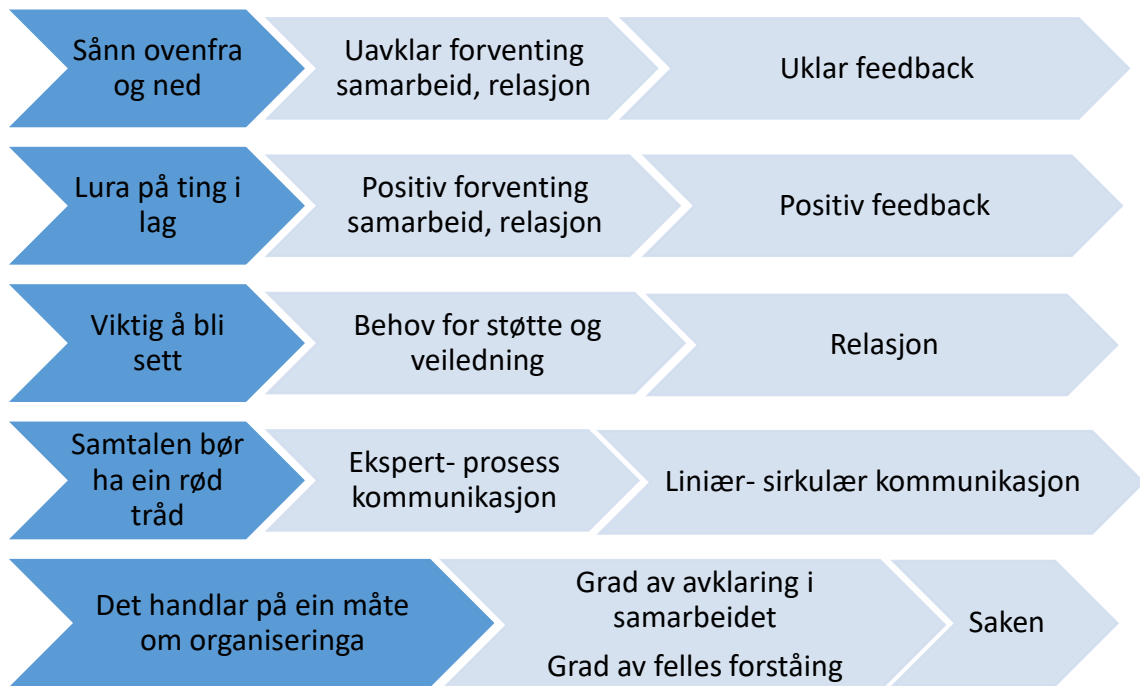
5.7 Det er konseptta som formidlar funn

Som vist til i innleiinga av kapittel 5 har teorien fått større plass gjennom tolking, i eit forsøk på å gå bak intervjupersonane sine utsegn for å identifisere mønster og kva som kan skapa desse (Tjora & Tjora, 2021). Det handlar ikkje om å generere ny teori, men om ein systematikk der konseptta står

fram abstrakte nok med tanke på tid og sted. Det vil seie at dei tåler å stå stødig over tid uavhengig av empirien i studien. I dette ligg det at andre kan kjenne seg i igjen utan å kjenne til empirien i denne studien. Det er konseptutvikling som gjer studie generaliserbart (Tjora & Tjora, 2021).

Konsept omgjort til modell (fig. 5.1) viser systematikken og samanhengen mellom kodegrupper og konsept i analyseprosessen, der teorien om samarbeid, relasjon og kommunikasjon har fått større plass. «Det er konseptene som formider forskningen som funn» (Tjora 2021, s. 246). Modellen nedfor viser ei konseptuell generalisering av funn. Det vil seie at funna blir framstilt som konsept som ikkje lengre er direkte knytt til empirien i studien.

Figur 5.1 Konseptuell generalisering av funn, sett i samanheng med teori om samarbeid, relasjon og kommunikasjon



6 Drøfting

Under fyrste del av drøftinga blir funn i empirien forsterka ved å sjå dei opp mot eksisterande forskning og teori innan feltet. Drøftinga vil gi eit svar på om studien har tent sitt formål, med å svare på forskingsspørsmål og problemstilling. Deretter presenterast ei kritisk drøfting av forskarprosessen med positive og alternative sider ved denne. Avsluttinga sumerar opp studie med å svare på forskingsspørsmåla og problemstilling .

6.1 Konseptuell drøfting

Som vist i kapittel 1.6 er formålet med studien, med utgangspunkt i dei grunnleggande antakingane barnehagelærarane har til samarbeidet med PP-tenesta, å få svar på fylgjande forskingsspørsmål:

- Har det noko å seie for kvaliteten på samarbeidet og relasjonen i kva grad partane kjenner til dei grunnleggande antakingar som ligg til grunn i samtalen?
- Kan det vere ei utfordring for samarbeidet at partane snakkar forbi kvarandre, og ikkje er klar over korleis den andre oppfattar samtalen?
- Kan bevisstgjerjing av den språklege kulturen påverke tilrettelegginga av eit inkluderande miljø?

For å få svar på forskingsspørsmåla er det satt fokus på samtalen, relasjonen og kommunikasjonen.

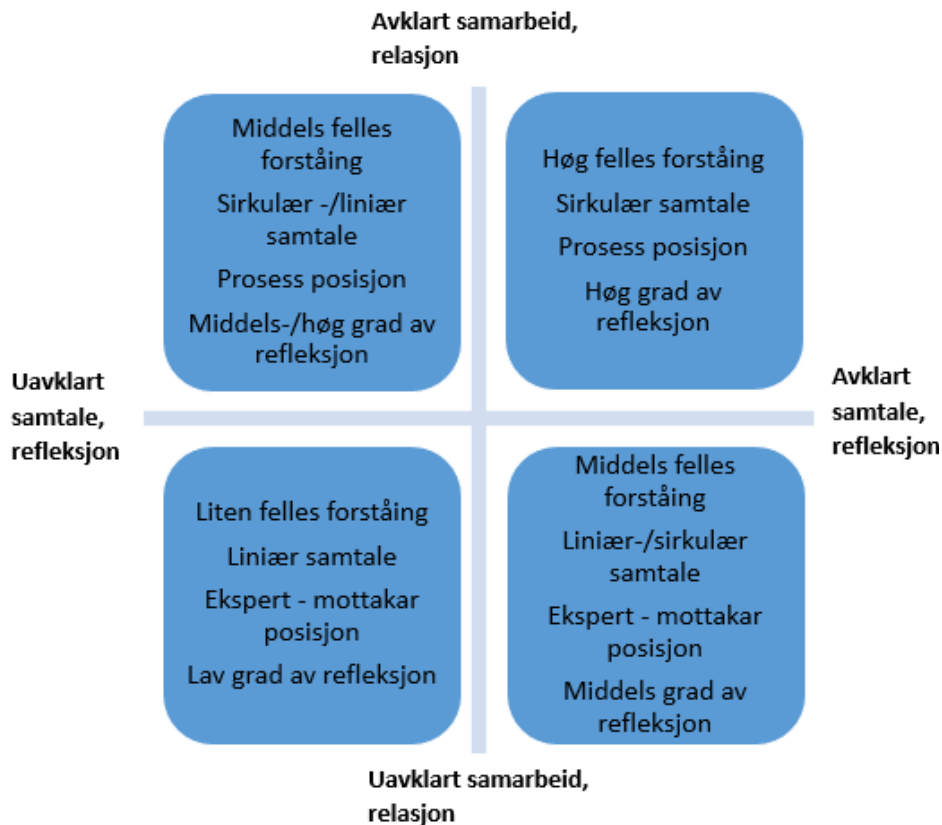
Det er i framstillinga tatt utgangspunkt i utdrag frå empirien som kan vise korleis dei grunnleggande antakingane til intervjupersonane kan påverke relasjonen og samtalen i samarbeidet. I

presentasjonen av empirien, og den teoretiske analysen viser eg til intervjupersonen og PP-tenesta når eg skriv, men ynskjer vidare å vise til barnehagen, barnehagelærar og PP-tenesta då eg ser at resultatet kan vere aktuell for andre. Både innan barnehagefeltet, skulefeltet og andre organisasjonar som arbeider med menneskeleg samhandling kan studien og resultatet vere relevant.

Firefeltstabellen nedanfor er ei skjematisk samanstilling av analytiske kategoriar som kjem fram i den teoretiske drøftinga av empiri. I drøftinga er det nytta teori og tidligare forskning som støtte for ei større gyldigheit og moglegheit for generalisering (Tjora & Tjora, 2021).

Tabellen er eit utgangspunkt for drøftinga av korleis kommunikasjonsmønstre og verbale ytringar kan fungerer som stemme for dei grunnleggande antakingane som ligg til grunn for samarbeidet. I drøftinga viser eg også korleis dette kan påverke samtalen om eit inkluderande miljø for barn som treng særskild tilrettelegging. Tabellen blir utdjupa og brukt som utgangspunkt for drøfting i det følgjande avsnitt.

Firefeltstabellen viser korleis samarbeid og relasjon kan påverke samtalen og refleksjon i samarbeidet.



Tabell 6.1 Systematisk samanstilling av analytiske kategoriar

6.1.1 Grunnleggande antakingar

I analysen kjem barnehagelærarane sine grunnleggande antakingar om samarbeidet med PP-tenesta fram i form av språklege ytringar. Kommunikasjonsmønstre og verbale ytringar kan fungerer som stemme for dei grunnleggande antakingane som ligg til grunn for samarbeidet (Schein, 1994). Noko som igjen vil kunne påverke korleis barnehagelærarane oppfattar saken samtalen gjeld. Det er rimelig å tro at barnehagelærarane kan vere avventande til samarbeidet med PP-tenesta, når dei gir uttrykk for at dei føler samtalen kan bære preg av «sånn ovanfrå og ned» haldning.

Schein (1994) skiv at ein må forstå dei skjulte sidene ved ein organisasjon for å oppdage og gjere greie for kva som avspeglar dei grunnleggande antakingane som ligg til grunn for åtferda i organisasjonen. I samarbeidet mellom barnehagen og PP-tenesta arbeider to ulike faggrupper mot same mål, barnet sitt beste. Det er to ulike kulturar som sannsynlegvis bærer med seg ulike grunnleggande antakingar om samarbeidet og korleis dei skal arbeide mot målet.

Antakingane til barnehagelærarane om PP-tenesta sitt todelte mandat inn i barnehagen, kan vere ein faktor som kan påverke samarbeidet. Forskinga det blir vist til av Opdal og Svenkerud (2019) finn ut at barnehagar og skular ikkje forventar anna kompetanse enn den dei er vane med å få frå PP-tenesta. Sjølv om kompetansen innan organisasjonsutvikling og kompetanseutvikling er til stade hos PP-tenesta, blir ikkje dette etterspurt (Opdal & Svenkerud, 2019). Ut frå forskinga og denne studien er det rimelig å tenke at barnehagelæraren ikkje spør etter synet på spesialpedagogikk og inkludering som PP-tenesta jobbar etter. Barnehagelærarane kan gå inn i samtalen med individperspektivet og den vanskeorienterte forståinga av spesialpedagogikken (Hausstätter & Reindal, 2016). Dei kan gå inn med ei forventning om at PP-tenesta skal fokusere på barnet og vanskane barnet viser individuelt. PP-tenesta på si side kan sjå dei spesialpedagogiske behova som ein konsekvens av relasjonen mellom individet og omgjevnadane, at barnehagekonteksten kan forklare dei spesialpedagogiske behova barnet viser. Her kan det vere rimeleg å tenke at det kan oppstå misforståing i samtalen.

Spennet i dei grunnleggande antakingane kan forklare opplevinga til barnehagelærarane av ei ovanfrå og ned haldning i samtalen. Det kan vere rimelig å tenke at ein mangel på avklaring av PP-tenesta sitt mandat, saman med mangel på avklaring av synet og forståinga av spesialpedagogikken og spesialpedagogiske behov, vil gå ut over refleksjonen med liten felles forståing av saken. Set vi denne resonnementet inn i tabellen ovanfor, kan tolkinga forklarast på vestre side av den vertikale linja, og nedst på den horisontale linja. Dette kan bety lite felles forståing i samtalen som igjen kan forklare lav grad av refleksjon.

Schein (1994) skiv at det var ikkje før han undersøkte sine eigne grunnleggande antakingar om korleis han meinte organisasjonen burde fungere, og om desse passa med måten klienten sine system fungerte, at han klarte å tyde klienten sine grunnleggande antakingar (Schein, 1994). Overført til denne studien kan ein tenke at dersom barnehagelæraren og PP-tenesta klarar å løfte forståinga av samanhengen mellom det dei seier og det dei observerer og høyrer, kan dei gjennom språket dele erfaringar og oppfatningar. Noko som igjen kan påverke felles forståing og refleksjon i saken.

6.1.2 Samtalen og saken

I følgje Bateson (2005) er samtalen alltid tredelt, vi samtalar om saken, om relasjonen til saken og indirekte om relasjonen til kvarandre. For å få til eit godt samarbeid om eit inkluderande miljø for barn som treng ekstra tilrettelegging, er det avgjerande at både barnehagelæraren og PP-tenesta kan setje seg inn i den andre si forståing av relasjonen og saken. I arbeidet med å skapa eit trygt og godt samarbeidsklima der begge partar får kome fram med sine refleksjonar og forståing, treng dei ein bevisstheit om dei grunnleggande antakingane som ligg til grunn for samarbeidet. Konseptet «Lura

på ting i lag» kan spegle ei erfaring og forventning om eit positivt samarbeid. Om samarbeidet er uklart kan ein likevel anta at det går føre seg ei overvekt av positiv feedback i samtalen (Watzlawick et al., 1967). Noko som kan føre til ei endring i relasjonen mellom profesjonane.

Den profesjonelle praksisteori til barnehagelærarane med erfaringar, kommunikasjonsmønstre og fagspråk pregar tolkinga og verdiane dei legg i innhaldet i samtalen. Dreininga mot ei positiv forventning til samarbeidet kan forklarast med at kommunikasjonen i samtalen er kongruent. Altså at samtalen opplevast som ekte og tydeleg der følelsar, ord og handling samsvarar med kvarandre (Skau, 2017). Ser vi tilbake på tabellen kan konseptet «Lura på ting i lag» svare til den vertikale linja der samtalen og refleksjonen er avklart, men konseptet kan likevel vise til begge ytterlinjene i den horisontale linja. Dette kan ha ein samanheng med kor i prosessen barnehagen og PP-tenesta er i å avklare samarbeidet. Det er rimelig å tenke at når samtalen og refleksjonen kjennes som avklart, vil det ligge ei opning for å skapa eit trygt og føreseieleg samarbeid. På den måten kan middels felles forståing og middels grad av refleksjon rundt saken, bevege seg over til høg grad av felles forståing og høg grad av refleksjon i samarbeidet om inkluderande miljø.

Her trekkjer eg inn konseptet «Samtalen bør ha ein rød tråd». I eit kommunikasjonsperspektiv kan dette konseptet vise til posisjonane partane tar og gir kvarandre i samarbeidet (Løw, 2015). Dette kan igjen henge saman med korleis ein oppfattar samtalen og relasjonen i samarbeidet. Ser ein dette resonnementet opp mot tabellen ovanfor, kan ein sjå samanhengen med grad av felles forståing og grad av refleksjon i forhold til kva posisjon ein set samarbeidspartnaren i, ein ekspert- eller prosessposisjon i samtalen.

6.1.3 Relasjonen

Begge konseptane omtalt ovanføre kan sjåast i samanheng med konseptet «Viktig å bli sett». Konseptet viser til eit behov for støtte og rettleiing i arbeidet til barnehagelærarane, og kan vise til relasjonen i kommunikasjonen. Barnehagelova § 33 omhandlar blant anna PP-tenesta sitt systemiske mandat inn i barnehagen. I dette ligg det implisitt at PP-tenesta skal tilby pedagogisk rettleiing for å støtte barnehagen i endrings- og utviklingsarbeid. Forskinga til Eloquin (2016) viser til viktigheita av å få tak på dei grunnleggande antakingane hos enkeltindivid og gruppa, og bruke dette i rettleiing til utvikling av organisasjonskulturen. Dei tre konseptane «Sånn ovanfrå og ned», «Lura på ting i lag» og «Viktig å bli sett» kan bety at det ligg ein ambivalens i forhold til samarbeidet med PP-tenesta i organisasjonskulturen til barnehagane. Det er nærliggande å tenke at barnehagelærarane sine språklege uttrykk kan forklarast som eit handlingsrepetoar som tener til å stabilisere samhandlinga i barnehagekulturen, og bekreftar det dei ser på som viktige verdiar innafor samarbeidskulturen. Ut i

frå dette kan konseptane vise korleis dei i hovudsak definerer forholdet, og indirekte fortelje korleis dei ser på forholdet og kvarandre, uavhengig av sakens innhald (Bateson & Nake, 2005).

6.1.4 Eit paradigmeskifte

Det spesialpedagogiske feltet er inne i eit paradigmeskifte frå det patologiske synet på vanskar til det relasjonelle synet på vanskanane barna viser (Kunnskapsdepartementet, 2019) og (Hausstätter & Reindal, 2016). Paradigmeskifte i det spesialpedagogiske feltet kan vise igjen i forhold til korleis ein arbeider med eit inkluderande miljø i barnehagen. Her vil eg trekkje inn konseptet «Det handlar på ein måte om organiseringa».

At det kom fram lite informasjon i empirien om samanhengen mellom samtalen og relasjonen i samarbeidet, og korleis ein kan legge til rette for eit inkluderande miljø i barnehagen kan ha ulike årsaker. Det kan ha ein samheng med at omgrepet inkluderande miljø kan vere vanskeleg å definere og setje ord på i barnehagekvardagen. Forskinga til Peder Haug (2016) og Nilholm & Göransson (2017) er få av mange internasjonale forskarar som peikar på at inkludering er ein omgrep det er vanskeleg å definere klart ute i praksis. Deira forskning understreker funna her i studien, at det kan vere vanskeleg å setje ord på korleis ein arbeider og legg til rette for eit inkluderande miljø i barnehagen. Det kan også vere rimelig å forklare denne vansken med praksisteorien til barnehagelæraren (Lauvås et al., 2016). Dette er den personlege kompetansen til barnehagelæraren som blir brukt automatisk i kvardagen. Kvardagen til barnehagelæraren er fylt av spontane handlingar som krev raske avgjersler utan tid til å tenke over kva som kan vere hensiktsmessig. Barnehagelæraren må stole på eigen praksisteori som er samla opp gjennom teoretisk kunnskap og praktisk erfaring, og ta raske avgjersler. Praksisteorien er etter kvart nært kopla til verdiar og haldningar, og dei grunnleggande antakingane hos barnehagelæraren, som igjen heng nært saman med konteksten barnehagelæraren arbeidar i til dagleg. Dette kan forklarast med at det er lite utdjupande refleksjonar rundt arbeidet med inkluderande miljø frå intervjupersonane, det er måten dei gjer det på. På den andre sida kan ulike forventningar og forståing av PP-tenesta sitt mandat inn i barnehagen også vere ei årsak til lite refleksjonar rundt kva eit inkluderande miljø har å seie i barnehagepraksisen.

6.1.5 Sakskommunikasjon og samtalekommunikasjon

Som overskrifta på delkapittelet viser, har det komme fram to nye konsept i prosessen. Konseptane sakskommunikasjon og samtalekommunikasjon er komme fram under den teoretiske analysen av funn. Dei kan stå som ei samla sumering av innhaldet i kommunikasjonen, i samarbeidet mellom barnehagen og PP-tenesta. Kommunikasjonen i samarbeidet handlar om saken og samtalen. Innhaldet i samtalen og forståinga av saken er kontekstavhengig, som igjen kan påverke samarbeidet og relasjonen. Saken det samtalast om i studien handlar om inkluderande miljø for barn som treng

ekstra tilrettelegging. Dette kan vise at kommunikasjonen mellom to samtalepartar kan definerast som sakskommunikasjon og samtalekommunikasjon. Figur 6.2 visar resonnementet skjematisk

For at barnehagelærarane og PP-tenesta skal klare å løfte forståinga av samanhengen mellom det dei seier og det dei observerer og høyrer, vil det vere avgjerande at dei deler erfaringar og oppfatningar seg i mellom. Bateson (2005) beskriv dette som eit metaspråkleg nivå og som metakommunikasjon. Det metaspråklege nivå kan barnehagelærar og PP-tenesta bruke for å avklare og presisere ulike forståingar i språklege uttrykk og fagspråk i samtala om saka. Som det blir vist til tidlegare er metakommunikasjon eit viktig verktøy for å avklare og utvikle forventningar til samarbeidet og til kommunikasjonen i samarbeidet mellom samarbeidspartane (Jensen et al., 2019). Ved å bruke metakommunikasjon kan barnehagelærar og PP-tenesta setje ord på det som ligg bak orda. Dei kan prøve å setje ord på den ikkje-verbale kommunikasjonen for å definere forholdet og setje ord på korleis dei ser på samarbeidsforholdet og kvarandre (Bateson & Nake, 2005). Både metaspråklege kommentarar og metakommunikasjon vil vere avgjerande verktøy for å klargjere og presisere kommunikasjonen, kommunikasjonsmønstre og relasjonen i samarbeidet mellom barnehagen og PP-tenesta. I så måte kan eit tolkingsfellesskap vere eit godt verktøy å arbeide mot i samarbeidet. Der kan ein løfta opp før-forståing og eiga tolking av ulike sentrale omgrep knytt til samarbeidet.

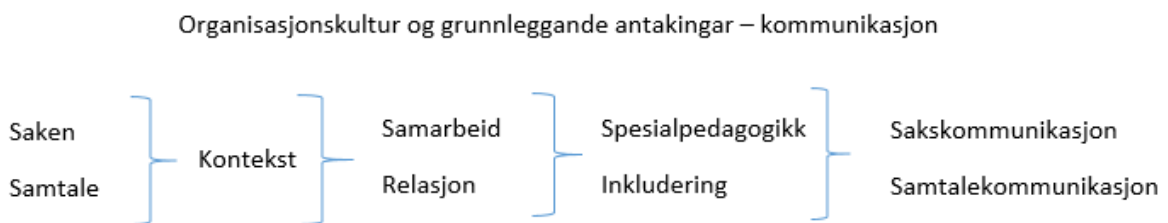
6.2 Eit tolkingsfellesskap

Som nemnd innleiingsvis i studien er det vesentleg at omgrepet inkludering blir løfta opp i praksisfeltet for å få fram dei ulike forståingane og tolkingane av omgrepet blant barnehagelærarane og PP-tenesta. Ut i frå funn i studien ser eg det også som vesentleg å løfte opp forståinga av paradigmeskifte i synet på spesialpedagogikk, og sjå på kva konsekvensar dette kan få for tolkinga av inkludering i praksisfeltet. I eit tolkingsfellesskap kan ein bruke meningsutveksling og felles refleksjon får å utvikle inkluderande arbeidsmåtar og inkluderande spesialpedagogiske arbeidsmåtar (Fasting, 2018). Eg trur det å finne rom for eit tolkingsfellesskap i samarbeidet mellom barnehagen og PP-tenesta kan opne opp for korleis samarbeidspartane oppfattar pedagogiske prinsipp, omgrep og situasjonar. Dette kan igjen legge grunnlag for eit trygt og godt samarbeid der samtalen om eit inkluderande miljø for barn som treng ekstra tilrettelegging er kongruent. Dette krev mot og profesjonalitet frå begge partar i kommunikasjonen. Ser vi tilbake til tabellen drøftinga startar med, trur eg eit tolkingsfellesskap der det er plass til partane sine forståingar og tolkingar kan føre til at samarbeidet, relasjonen, samtalen og refleksjonen vil bevege seg mot toppen av den horisontale aksa og til høgre side av den vertikale aksa. For å komme der må samarbeidspartane likevel våge å bevege seg mellom høgre og venstre side av horisontal akse, og også bevege seg ned og opp på høgre side av same akse.

Eg har vist gjennom konseptuell drøfting korleis dei grunnleggande antakingane om samarbeid og relasjon kan henge saman med, og kan påverke samtalen og refleksjonen i samarbeidet. Noko som igjen kan påverke kommunikasjonen, samtalen og grad av felles forståing i saken.

Ei sumering av drøftinga og studie si heilskap kan visast med fylgjande modell figur 6.2. Denne blir brukt som inngang i drøfting av forskarprosessen.

Figur 6.1 Sumering av samanheng mellom kultur, grunnleggande antakingar og kommunikasjon i samarbeidet mellom barnehagen og PP-tenesta



Vidare blir kvalitetskriteria pålitelegheit, gyldigheit og generalisering drøfta i lys av før-forståinga og påverknaden forskaren har i prosessen. I denne delen går eg tilbake til å omtala barnehagelærarane som intervjupersonane, då drøftinga omhandlar direkte arbeid i forskarprosessen.

6.3 Drøfting av forskarprosessen

Som vist i kapittel 3.2 er det ein kombinasjon av perspektiva frå det sosiokulturelle og det sosialkonstruktivistiske vitenskapssyn som danner grunnlag for inngangen til forskinga. Dette kjem til syne ved at eg som forskar ynskjer å forstå og komme bak det som skjer i dei sosiale prosessane. Med fokus på barnehagelæraren ynskjer eg å finne ut korleis kulturen, kommunikasjonen og relasjonen påverkar samtalen og samarbeidet mellom to samarbeidspartarar som har ulikt perspektiv inn i barnehagen. Datagrunnlaget og empirien er prega av intervjupersonane sin kontekst. Konteksten pregar deira profesjonelle kunnskap, deira engasjement og korleis dei forstår og finn mening i relasjonen og kommunikasjonen i samarbeidet. Tolkninga av resultat og analysen avhenger av konteksten eg som forskar er knytt til. Vidare i framstillinga blir det reflektert over korleis tolkingane har komme fram. Eg ser kritisk på kva som formar prosessen i forskinga, frå den induktive nysgjerrigheita som er utgangspunkt for studien, til kva som formar tolking, analyse og funn fram til konseptuell drøfting.

6.3.1 Gyldigheit

Korleis utvalet av analyseiningar er gjennomført er vist til under kapittel 3.9.1, her blir det drøfta årsaka til at barnehagelæraren si stemme er satt i fokus i studien. Det er eit viktig poeng for studien å

gi ei stemme til barnehagelæraren i samanhengen med paradigmeskiftet innan det spesialpedagogiske fagfeltet. I paradigmeskiftet, frå forskning om at barn si læring og utvikling som har vore prega av det individuelle patologiske synet, til overgangen å sjå individet og individuell utvikling i samheng med den sosiale og kontekstuelle utvikling (Bjerklund et al., 2019), meiner eg det er viktig å inkludere barnehagelæraren si stemme i forskinga. Barnehagelæraren er tettast ved barnet i kvardagen. Det er gjennom barnehagelæraren sitt ansvar for barnet sitt besta ein kan samarbeide mot eit inkluderande fellesskap for alle barn, og barn som treng ekstra tilrettelegging.

Det er dette som er utslagsgivande for studien si oppbygging. Eg går ut frå det store bilete og går vidare inn på mikronivå, og ser på korleis grunnleggjande antakingar kan påverka samtalen i samarbeidet. Det blir sett på korleis dette igjen kan påverke samarbeidet om eit inkluderande miljø for barn som treng ekstra tilrettelegging. Til tross for at det er satt lys på ein av samarbeidspartane ser eg fokuset som positivt med denne studien.

Eg ser på bruk av SDI metoden, saman med forankring i relevant forskning og teori innan fagfeltet organisasjonskultur, kommunikasjon og spesialpedagogikk som ei viktig kjelde til gyldigheit. Dette ligg til grunn for tolkinga og analyse i studien.

6.3.2 Pålitelegheit

Tolkinga er forma av ei rekke forhold (Tjora & Tjora, 2021), blant anna eigne kognitive moglegheiter. Det er kanskje ikkje det enklaste å løfte fram sjølv, men eg prøver. Å ha evne til å løfte blikket ut av empirien og sjå det store bildet i forskinga, og med det klare å sjå samanhengar, filosofere og undre over kva som kan påverke desse samanhengane, ser eg på som ei styrke. Eg kan sjå dei små detaljane i den store samheng, noko som kan vere positivt for forskinga. Dette kan blant anna henge saman med brei praksis og erfaring, og teoretisk tyngde innan fagfeltet. På ei anna side kan eg ikkje sjå vekk i frå at erfaringa også kan påverke forskinga i ein anna retning enn intensjonen.

Eg kan sjå det eg ynskjer å sjå, som igjen kan føre til at viktige budskap går tapt. Den kulturelle, sosiale og faglege bakgrunn ligg til grunn for eiga før-forståing, som igjen påverkar korleis eg som forskar tolkar konteksten. Kulturen si moglegheit til å identifisere og setje grenser, og til å legge til rette for feiltolkingar og blinde felt (Strand, 2007), er også gjeldande for meg som forskar. Dette prøver eg å vere bevisst på i heile forskingsprosessen. SDI modellen, med den stringente haldninga, at ein jobbar frå data mot teori, er til god hjelp i forsøket på å halde forskaravstand i den empirienære kodinga av datamaterialet. I den grad det å diskutere funn og moglege konsept i ei gruppe med studentkollegaer på masterstudie kan kallast ei forskargruppe, har eg nytta meg av dette i prosessen. Denne refleksjonen ser eg som ein del av det å løfte forskinga ut av eit individuelt vakuum, for å få nyansert eiga refleksjon. Å reflektere i praksisfellesskap kan utvikle nye idear på det

konseptuelle nivå (Tjora & Tjora, 2021). Eg kan likevel ikkje komme utanom at eige engasjement i tema påverkar forskinga.

Empirien i forskinga er ikkje ei enkel spegling av verkelegheita (Tjora & Tjora, 2021), den er og forma av meg som forskar. Her vil eg trekkje inn Gadamer (2010). Det har skjedd ei stor utvikling av barnehagen som lærande organisasjon i tida sia eg arbeidde som styrar. Dette kan vere ei årsak til at eg stoppar opp, og eiga før-forståing blir utfordra på nokre område under intervju, også i etterarbeidet med datagrunnlaget. Konseptet «Sånn ovanfrå og ned» kan trekkjast fram som eit overraskande konsept, med den openheita og dei ærlege refleksjonane over intervjupersonane si oppleving av samarbeidet. Overraskinga er prøvd å ta i vare under arbeidet med datagrunnlaget i kodearbeidet. I så måte er det eit viktig poeng for studien at empirikapitlet viser intervjupersonane si stemme.

På ei anna side er det kanskje ikkje overraskande at eg opplev openheit og ærlege refleksjonar. Tilgangen i fagfeltet, og det spesialpedagogiske feltet som pregar eige engasjement, kan igjen skapa tillit hos intervjupersonane i måten intervjuet blir gjennomført på. Intervjupersonane er likevel ulike. Ein måte å legge merke til ulikskapen under intervju er å sjå på forskjellen i kor «tjukke» skildringar og refleksjonar kvart intervju gav. Dette er drøfta nøye under kapittel 3.9.3 Gjennomføring av intervju. Medviten handtering av datamaterialet i etterkant fører meg over til det etiske ansvar ein har som forskar.

6.3.3 Etiske vurderingar

Som forskar har eg eit etisk ansvar for truverdet og pålitelegheita i forskinga. Ansvaret ligg på ulike nivå. Omsynet til personane som deltar med menneskeverd og personvern, fordrar eit ansvar for å informere tilstrekkeleg om forskingsprosjektet sitt formål og om konsekvensane av å delta. Dette er drøfta utførleg under kapittel 3.9. Forskingsprosessen. Eg vil likevel påpeike nokre etiske betraktningar i forhold til min posisjon som forskar inn i feltet. Det ligg eit etisk ansvar for truverdet ovanfor intervjupersonane, ved å stille seg til disposisjon for forskinga viser dei tillit til forskingsprosjektet. Å komme inn ei kort tid for å intervju, for så å trekkje seg tilbake fordrar eit medviten handtering av datamaterialet som godt grunnlag for analyse og formidling ovanfor intervjupersonane, men også for det allmenne og det vitskaplege miljøet. Det etiske ansvar for vitskapsmiljøet eller forskarmiljøet er også tatt i vare gjennom medviten bruk av tilvisingar gjennomgåande i heile studien. Det etiske ansvaret er også tatt i vare ved å skrive så transparent som mogleg gjennom heile prosessen.

6.3.4 Kritisk vurdering

Til slutt vil eg påpeike at eiga daglege tilknytning til det spesialpedagogiske fagfeltet, med fokus på paradigmeskiftet, språket og nyansane i spesialpedagogikken, kan ha ført til at eg som forskar er blind for ståstaden til barnehagefeltet. På den måten kan kompleksiteten barnehagelæraren til dagleg står i bli gløymd, og heilskapen i forskinga kan gå tapt.

Det spesialpedagogiske fokus i studien har vært på PP-tenesta sitt mandat i forhold til det systemiske arbeidet inn i barnehagen. Ei anna interessant vinkling kunne være å gjennomføre same studie med fokus både på den sakkunnige prosessen og den systemiske prosessen, og sett korleis dette kan gje utslag i firefeltstabellen i tabell 6.1.

Sett med eit kritisk blikk på kvaliteten på studien, kan det vere interessant å tenke at kvaliteten kan bli enda betre om ein forskar utan tilknytning og erfaring innan fagfeltet, gjennomfører same undersøking og tolking. Det kan også vere interessant om denne forskinga blir utført på same måte inn mot PP-tenesta, for så å samanlikne resultatene av begge forskingane. Ei anna innvending kan vere bruk av tid. Å bruke meir tid på undersøkinga, med fleire informantar kan gje eit meir nyansert funn og spennande analyser. Dette fører over til å omtale generaliseringsperspektivet for studien.

6.3.5 Generalisering

Som nemnd i kapittel 3.7 er spørsmålet om generalisering heilt sentralt i bruk av SDI metoden (Tjora & Tjora, 2021). Konseptuell generalisering er definert tidlegare i framstillinga. Utvalet i studien består av 5 informantar. Ut frå dette kan ein tenke at resultatet av forskinga ikkje kan vere mogeleg å generalisere.

Målet med prosessen i forskinga og oppbygginga av framstillinga, frå datagenerering til koding og kodegruppering, over til å framstille funn som konsept, har heile tida vore å løfte funn ut av empirien. Å arbeide medvite mot å heva blikket ut av empirien, å drøfte funn på eit meir generelt nivå med bruk av konsept som viser tilbake til funn, men likevel tåler å stå aleine, har vore ein prosess. Prosessen har bestått i arbeid mellom datagrunnlaget, empirien og eiga før-forståing. Eiga før-forståinga saman med støtte i eksisterande empirisk forskning og teori, styrkar den teoretiske innsikta og evna til teoretiske perspektiv som den konseptuelle generaliseringa krev (Tjora & Tjora, 2021).

Firefeltstabellen sumerar funn og konsept etter analyse, og visar korleis samarbeid og relasjon kan påverke samtalen og refleksjon i samarbeidet. Tabellen viser at resultatet kan vere aktuell for andre. Både innan barnehagefeltet, skulefeltet og andre organisasjonar som arbeider med menneskeleg samhandling kan studien og resultatet vere relevant.

7 Avslutting

I denne studien har eg tatt utgangspunkt i følgjande problemstilling:

Korleis påverkar samarbeidet mellom barnehagen og PP-tenesta samtalen om eit inkluderande miljø for barn som treng ekstra tilrettelegging?

Med fokus på samtalen, relasjonen og kommunikasjonen viser funn i studien at bevisstheita rundt dei grunnleggande antakingane kan vere avgjerande for om samarbeidet og relasjonen står fram som avklart eller uavklart for barnehagelærarane og PP-tenesta. Dette kan vidare spegle i kor høg grad ein opplev felles refleksjon og felles forståing i samtalen. Felles forståing av saken og felles refleksjon i samtalen er avhengig av konteksten barnehagelærarane og PP-tenesta har si forståingsramme frå (Bateson, 2005. Gjems, 2012. Thomsen, 2014). Konteksten er ikkje noko fast, den er skapt gjennom språket og kommunikasjonen.

Med utgangspunkt i dei grunnleggande antakingane barnehagelærarane har til samarbeidet med PP-tenesta, visar den konseptuelle drøftinga at det kan ha noko å seie for kvaliteten på samarbeidet og relasjonen i kva grad ein kjenner til dei grunnleggande antakingane som ligg til grunn for samtalen. Til tross for at studien kun er konsentrert om den eine parten i samarbeidet, visar den konseptuelle drøftinga at det kan vere ei utfordring for samarbeidet om eit inkluderande miljø for barn som treng ekstra tilrettelegging, om partane snakkar forbi kvarandre og ikkje kjenner til korleis den andre oppfattar samtalen. Dette kan vi sjå ut i frå firefeltstabellen drøftinga bygger på.

Eit avgjerande aspekt i tilrettelegginga av eit inkluderande miljø kan vere å starte arbeidet med ei bevisstgjerjing av kvarandre sin språklege kultur, ved å avklare forståinga av det spesialpedagogiske paradigmeskifte og ei avklaring av kva partane legg i omgrepet inkludering og eit inkluderande miljø.

8 Referanse

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis : en håndbok for masterstudenter* (1. utgave, 1. opplag. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Azorín, C., & Ainscow, M. (2020). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 24(1), 58-76. doi:10.1080/13603116.2018.1450900
- Kunnskapsdepartementet, (LOV-2005-06-17-64).
- Bateson, G., & Nake, B. (2005). *Mentale systemers økologi : skridt i en utvikling*. København: Akademisk Forl.
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning : fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bjerklund, M., Groven, B., & Åmot, I. (2019). *PPTs systemrettede arbeid i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bruner, J. S. (1997). *Utdanningskultur og læring* (B. Christensen Ed.). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forl.
- Eloquin, X. (2016). Systems-psychodynamics in schools: a framework for EPs undertaking organisational consultancy. *Educational Psychology in Practice*, 32(2), 163-179. doi:10.1080/02667363.2016.1139545
- Fasting, R. (2018). *Pedagogisk systemarbeid : endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286-294. doi:10.1080/08856257.2014.933551
- Gadamer, H.-G., & Holm-Hansen, L. (2010). *Sannhet og metode : grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax.
- Gjems, L. (1995). *Veiledning i profesjonsgrupper*. Oslo: Universitetsforl.
- Gjems, L. (2009). *Å samtale seg til kunnskap : sosiokulturelle teorier om barns læring om språk og gjennom språk*. Bergen: Fagbokforl.
- Gjems, L. (2012). Kontekstuell veiledning. Snakke sammen, tenke sammen - lære sammen. In *Flerstemmig Veiledning* (pp. 125-139). Gyldendal Akademisk.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Hafstad, R., & Øvreeide, H. (2011). *Utviklingsstøtte : foreldrefokusert arbeid med barn*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Haug, I. E. (2019). Kva betydning har bistand frå PPT hatt for barnehagen sitt endringsarbeid? *Psykologi i kommunen*, 2(Organisasjonsutvikling og endringsarbeid), 29-38.

- Haug, P. (2016). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206-217. doi:10.1080/15017419.2016.1224778
- Hausstätter, R. S., & Reindal, S. M. (2016). *Spesialpedagogikk : fagidentitet og samfunnsnytte*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Jensen, P., Ulleberg, I., & Keeping, D. (2019). *Mellom ordene : kommunikasjon i profesjonell praksis* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Rammeplan for barnehagen. Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Retrieved from <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-nynorsk2017.pdf>.
<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-nynorsk2017.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Meld.St.6 (2019-2020). Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=4>. from Kunnskapsdepartementet <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=4>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 3. oppl. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lauvås, P., Lycke, K. H., Handal, G., & Ytreland, A. (2016). *Kollegaveiledning med kritiske venner* (4. utg. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Linell, P. (2017). Dialogue, dialogicality and interactivity. *Language and Dialogue*, 7(3), 301-335. doi:10.1075/ld.7.3.01lin
- Løgstrup, K. E. (2000). *Den etiske fordring* (B. Engen Ed.). [Oslo]: Cappelen.
- Løw, O. (2015). Pædagogisk Vejledning som samarbejde - at kommunikere og lære sammen. *KOGNITION & PÆDAGOGIK, 25.årgang*(Veiledning), 20 - 29.
- Nilholm, C., & Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 437-451. doi:10.1080/08856257.2017.1295638
- Olsen, H. M. (2010). Inkludering: Hva, hvordan og hvorfor. *Bedre Skole*, 3(Inkludering), 100.
- Opdal, H., & Svenkerud, S. W. (2019). Roller og relasjoner: PP-rådgiveren mellom sakkyndig ekspert og skoleutvikler. *Psykologi i kommunen*, 2(2-2019), 7-18.
- Schein, E. H. (1994). *Organisationskultur og ledelse* (Vol. 2.utg): København : Valmuen.

- Sinai-Gavrilov, Y., Gev, T., Mor-Snir, I., & Golan, O. (2019). Seeking Team Collaboration, Dialogue and Support: The Perceptions of Multidisciplinary Staff-Members Working in ASD Preschools. *J Autism Dev Disord*, 49(11), 4634-4645. doi:10.1007/s10803-019-04175-x
- Skau, G. M. (2017). *Gode fagfolk vokser : personlig kompetanse i arbeid med mennesker* (5. utg. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*: Aschehoug.
- Skjæveland, Y., Granrusten, P. T., Moen, K. H., & Lillemyr, O. F. (2017). Ledelse og læring i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(3), 239-251. doi:10.18261/issn.1504-2987-2017-03-05
- Steenfatt Thomsen, F. (2014). *At forstå og blive forstået : om kommunikation og samhandling i praksis*. Lyngby: Varius.
- Strand, T. (2007). *Ledelse, organisasjon og kultur* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Strønen, J. (2018). PP-tjenesten: Individ,system eller individ i systemet? *Psykologi i kommunen*, 5-2018(PP-tjenesten, system, individ), 11-21.
- Säljö, R., & Moen, S. (2001). *Læring i praksis : et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Tjora, A. H., & Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave. ed.). Oslo: Gyldendal.
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B., & Jackson, D. D. (1967). *Pragmatics of human communication : a study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes*. New York: Norton.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice : learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Østrem, S. (2015). *Veiledning som redskap i profesjonell utvikling : om yrkesfaglig veiledning for lærere*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

9 Vedlegg

Vedlegg 1: NSD Vurdering

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Samarbeid PPT - Barnehagen, den profesjonelle dialogen

Referansenummer

702960

Registrert

25.08.2020 av Marianne Lyngnes Bjørnebøle - 577900@stud.hvl.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Finn Steenfatt Thomsen, finn.steenfatt.thomsen@hvl.no, tlf: 4561162543

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Marianne Lyngnes Bjørnebøle, 577900@stud.hvl.no, tlf: 99416210

Prosjektperiode

01.09.2020 - 31.05.2021

Status

31.08.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

31.08.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 31.08.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om ogsamtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte ogberettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante ognødvendige for formålet med prosjektet

- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for åoppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD 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).


For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

 Høgskulen på Vestlandet	304P Oppbevaring av aktive enheter	forskningsdata på private
Retningslinjer for vern og utveksling av personopplysninger og helseforskningsdata		
Dokumenteier: Behandlingsansvarlig	Dokumentansvarlig: Prorektor for forskning	Behandlet FI utvalg: 16.04.2020 Godkjent: 02.06.2020
Regulert av lovverk: Personopplysningsloven, forskningsetikkloven		
Gjelder for: Student, veileder, prosjektleder, dekan		Versjon: 2020.1

Formål

HVL har som behandlingsansvarlig ansvar for å føre protokoll over behandlingsaktiviteter som omfatter personopplysninger, for at data behandles og lagres forsvarlig, og kun er tilgjengelig i perioden som er nødvendig for formålet.

Private enheter kan brukes i studentoppgaver dersom forutsetningene under oppfylles.

I Forskningsprosjekter skal personopplysninger som en hovedregel lagres på Forskningsserveren. Unntak for forskning må klareres med fakultetsledelse og fagansvarlig for forskningsetikk og personvern i forskning ved HVL.

Forutsetning for bruk av private enheter i studentoppgaver:

- **Bruk av private enheter skal være avklart med veileder eller faglærer. Veileder eller faglærer må kjenne til forutsetningene under, og kunne gi veiledning om de enkelte punktene.**
- For studentprosjekter med lav personvernrisiko der det ikke skal innhentes særlige kategorier opplysninger¹, kan private enheter benyttes.
- Studentprosjekter kan ikke starte før det foreligger en vurdering fra NSD og eventuelt REK.
- Studenten må sørge for å ivareta informasjonssikkerheten i perioden hvor personopplysninger behandles. Det skal iverksettes tiltak for å ivareta konfidensialitet, dvs. forhindre at personopplysninger kommer på avveie gjennom for eksempel kryptering.
- Studenten må sørge for at prosjektdeltakers integritet må sikres ved at ikke uvedkommende har tilgang til de personopplysningene som behandles.
- Studenten må sikre at enhetene aldri forlates uten beskyttelse med passord.
- Studenten skal sørge for å ikke lagre personopplysninger i skyløsninger hvor det ikke er mulig å sikre hvem som har tilgang til dataene og ha kontroll over hvor servere befinner seg geografisk, eller på annen måte sprer disse opplysningene uten kontroll.
- Studenten skal sørge for sikkerhet rundt bruk av private lydopptakere. Lydopptak må krypteres etter opptak og ikke beholdes lenger enn nødvendig for transkribering. Lydopptak slettes senest ved prosjektslutt.

¹ opplysninger om rasemessig eller etnisk opprinnelse, politisk oppfatning, religion, filosofisk overbevisning,

fagforeningsmedlemskap, genetiske opplysninger, biometriske opplysninger med det formål å entydig identifisere noen,

helseopplysninger, om seksuelle forhold, seksuell legning, straffedommer og lovovertrædelser (art. 9 og 10 i forordningen).

- Studenten skal sørge for at personopplysninger som har blitt samlet inn for behandling i masteroppgaver slettes eller anonymiseres når oppgaven er levert og funnet godkjent. Dette gjelder også lydopptak, videoer og bilder. Dette gjelder så lenge det ikke foreligger lovlig hjemmel for videre oppbevaring
- Studenten skal selv rapportere til NSD om at sletting/anonymisering er utført ved avslutning av prosjektet. Dette gjelder alle originaler og eventuelle kopier av personopplysningene. Veileder har ansvar for å kontrollere at studenten varsler om sletting/anonymisering til NSD ved prosjektslutt.

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Samarbeid PPT – Barnehagen, i eit Dialogperspektiv»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å analysere hvordan dialogen mellom PPT og barnehagen påvirker praksis, med tanke på inkludering for barn som trenger ekstra tilrettelegging. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Det overordnede formålet med prosjektet er å utvikle samarbeidet mellom PPT og barnehagene ved å undersøke hvordan barnehagen opplever dialogen i dette samarbeidet.

Gjennom prosjektet er formålet å finne ut hvordan dialogen påvirker tilretteleggingen av en inkluderende praksis for barn som trenger ekstra tilrettelegging.

Problemstilling:

Korleis påverkar dialogen mellom PP-tenesta og barnehagen tilrettelegginga av eit inkluderande miljø for barn som treng særskild tilrettelegging?

Prosjektet inngår som en del av utdanninga Master i Spesialpedagogikk ved Høgskulen på Vestlandet, avd Sogndal, og er ei Masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet, avdeling Sogndal, er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir spurt om å delta i denne undersøkelsen fordi du arbeider som leder, styrer eller pedagogisk leder, i barnehage som har et samarbeid med PP-tjenesten i din kommune. Dette kalles tilfeldig utvalg fordi det ikke ligger andre kriterier til grunn for spørsmål om å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju gjennomført av meg.
- Intervjuet vil inneholde spørsmål om hvordan du opplever dialogen mellom deg/barnehagen og PP-tjenesten. Det vil også være spørsmål om hvordan du tenker dialogen kan påvirke arbeidet med inkludering for barna i barnehagen.
- Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet, og skriver dette ut i etterkant. Du vil få tilsendt utskriften for gjennomlesing før det brukes videre i prosjektet.
- Jeg vil intervju ledelsen i barnehagen, styrer og pedagogisk leder, om det samme tema.
- Opplysningene som kommer frem i intervjuet vil bli behandlet konfidensielt og ikke gitt videre til neste person som intervjues.

Det er frivillig å delta

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.

Om du velger å ikke delta i forskningsprosjektet vil dette ikke påvirke barnehagen sitt, eller ditt samarbeid med PP-tjenesten.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Veileder i masterprosjektet vil få tilgang til utskriften av intervjuet, og vil få tilgang til arbeidet videre gjennom prosjektet.
- Det er kun lydfil fra intervjuet som vil bli lagret. Det vil ikke bli lagret andre personopplysninger som kan avsløre din deltakelse i prosjektet
- All datamaterialet vil bli lagret på Høgskulen på Vestlandet sin forskningsserver der bare jeg og veileder har tilgang.
- Som deltaker i prosjektet vil du ikke kjennes igjen i det ferdige dokumentet for masterprosjektet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er innen slutten av Mai 2021. Opptak av intervju vil bli slettet ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med Høgskulen på Vestlandet ved:

- Prosjektansvarlig Finn Steenfatt Thomsen, Førstelektor.
- E-post: finn.steenfatt.thomsen@hvl.no tlf +4561162543
- Student Marianne Lyngnes Bjørnebole, tlf 99416210
- e-post: marianne.bjornebole@kvinnherad.kommune.no
- Vårt personvernombud:

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig Finn Steenfatt Thomsen
(veileder)

Student Marianne Lyngnes Bjørnebole

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Samarbeid PPT – Barnehagen. Den profesjonelle dialogen?», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

----- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

INTERVJUGUIDE til MASTER I SPES.PED.

Forskingsspørsmål:

1. Har det noko å seie for kvaliteten på samarbeidet i kva grad partane kjenner til dei grunnleggande antakingar som ligg til grunn for dialogen?
2. (Korleis) Kan bevisstgjerjing av kvarandre sin språklege kultur påverke tilrettelegginga av eit inkluderande miljø?
3. Kan det være ei utfordring for samarbeidet at partane snakkar forbi kvarandre, og ikkje er klar over korleis den andre oppfattar dialogen?

SPØRSMÅL

1. Beskriv kva du tenker er viktig for kvaliteten på samarbeidet mellom PPT og barnehagen.
2. Kva er ein samtale for deg?
3. Kva vil du få ut av samtalen?
4. Kva er din viktigaste agenda/mål i samtalen?
5. Korleis ser du deg sjølv som samtalepartner?

6. Korleis ser du på kunnskapen din i forhold til både allmennpedagogikk og spesialpedagogikk, og korleis ser du på dette hos PPT?
7. På kva måte kan vi legge til rette for at allmennpedagogikken og spesialpedagogikken får likevekt i samarbeidet og kjem barna til gode?

8. Kva kultur har barnehagen din for bruk av fagspråk?
9. Korleis ser du på PPT sin kultur for bruk av fagspråk?
10. Korleis opplev du PPT sitt fagspråk, og korleis trur du PPT opplev barnehagen sin kultur for fagspråk?
11. Korleis trur du kulturen for bruk av fagspråk i samarbeidet kan påverke tilrettelegginga av eit inkluderande miljø i barnehagen?

13. Kva mål har du, ut over saken, i samtalen?
14. På kva måte opplev du misforståingar, gjev eksempel?
15. Korleis kan ein legge til rette for at partane ikkje skal snakke forbi kvarandre i dialogen?
16. På kva måte kjem barnehagen fram med sine meiningar i samarbeidet?
17. På kva måte kjem PPT fram med sine meiningar i samarbeidet?
18. Korleis kan ein legge til rette for refleksjon i samarbeidet, der det er mogleg å få innsikt i kvarandre sine oppfatningar og tenkemåte rundt felles sak?
19. Kva effekt kan denne reflekterande meiningsutvekslinga ha for det inkluderande miljø i barnehagen?
20. Kva er forskjellen mellom ein samtale og dialog for deg?

Alder:

Antall år i yrket:

Yrkestittel:

STEGVIS –DEDUKTIV INDUKTIV METODE

3) EMPIRINÆR KODING

- Hva sier informanten?
- Tett på deltakerutsagn
 - Ala: åpen, initiell, linje for linje, eklektisk
- Virkningsfulle subst., handlingsorienterte verb, ordvalg, fraser som stikker seg ut, lignelser, metaforer etc.

EAR (empirisk analytiske referansepunkt):

- Triggere av analytiske ideer
- Konseptuelle retninger
- Marker og lag memo

3) Kodetest:

1. Kunne koden vært laget på forhånd?
JA-> lag ny kode
NEI-> empirinær koding? ->
2. Hva forteller bare koden?
- tematiserer segment: hva det ble snakket om = sorteringskode-> lag ny kode.
- gjenspeiler konkret koding: hva som ble sagt = GOD KODE

4) KODEGRUPPERING

- Strukturering forutfor analyse
- Staker ut en retning
- Kan være på ulikt analytisk nivå
- Kan av og til være nødvendig med et ytterligere nivå
- Åpen for teoretiske innspill
- **Induktivt:**
 - a) koder med innbyrdes tematikk grupperes-> indre konsistens
 - b) irrelevante koder skiller ut i en restgruppe

4) Grupperingstest:

- Koble til eksisterende gruppe?
- Eller opprette ny gruppe?
- Er det indre konsistens?
- Er det tematisk skille mellom gr.?

5) KONSEPTUTVIKLING

- Typologier eller metaforer
- Skal være abstrakte mtp tid, sted og mennesker
- Har «standhaftige klør»
- Konseptene formidler funn
- Reduserer behovet for mange sitat
- Er abduktive: et tilfelle av hva...? Semiotisk forstått
- Generiske konsepter kan være sluttresultat

5) Konsepttest:

- Hva er det dette handler om?
- Finnes det en mer generell merkelapp?
- Finnes det teori som er relevant?
-> Hva er det et tilfelle av?

6) TEORIUTVIKLING

- konsepter som generisk nok til å være frigjort fra tid, sted og mennesker
- For spesielt utviklede konsepter
- Må være falsifiserbart og prøvbar

6) Teoritest

- Falsifiserbarhet
- Gjendrivbarhet
- Prøvbar

PROSESS:

1) Generering av empiriske data-> 2) bearbeiding av rådata-> 3) koding-> 4) kodegruppering-> 5) konseptutvikling-> 6) konsepter-> 7) teori
1 og 2) <- utvalgs- og datatester
3 - 6) <-deduktive tester