

**Tidlige innsatser i barnehagen som grunnlag for en livslang læring  
for barn i behov av særskilt støtte.**

En kvalitativ innholdsanalyse av svenske styrdokumenter  
for barnehagesektoren.

*Eva Karin Hatlenes Chiaussa*

*15. November 2021*

*LUMSP40718*

*Kandidatnummer: 163796*

*Halden*



## Forord

Da var jeg kommet til veis ende med denne masteroppgaven. Det har vært en spennende reise med både oppturer og nedturer, men det har likevel vært en lærerik prosess. Jeg har også fått gleden av mange nye vennskap etter årene med studier i Halden. Det er fint å ta med seg videre.

Det er også mange som fortjener en stor takk, og som har hjulpet meg på veien slik at denne masteroppgaven kunne realiseres. Først og fremst vil jeg takke min snille og gode mann Tommy I. Chiaussa for all støtte på hjemmebane. Denne oppgaven hadde jeg ikke blitt ferdig med nå, om ikke du stilte opp så mye som du har gjort. Et stort takk også til min fantastiske veileder Dan Roger Sträng som har holdt ut med alle spørsmål, og tanker, gjennom denne prosessen. Alltid like tålmodig, og profesjonell i sine tilbakemeldinger. Et stort takk går også til mine søstre i Norge som har korrektur lest teksten for meg slik at den ble norsk, på riktig. Hildegunn Skjeggstad og Kirsti Olene Bortne, tusen takk. En stor takk også til min sjef Ingela Martinez Löfgren som har tilrettelagt for studier hele denne perioden.

Eva Karin H. Chiaussa

Fredag 12. November 2021

*«En människa med funktionsnedsättning  
är egentligen inte en människa med  
särskilda behov. Utan en människa  
med alldeles vanliga behov som måste  
tillgodoses med särskilda insatser».*

*Tomas Gunnarsson*

*- Att lyfta sig själv och andra-*

## **Sammendrag**

Denne studien er en innholdsanalyse av styrdokumenter som gjelder for den pedagogiske virksomheten i svenske barnehager. Analysen går ut på å se hva dokumentene sier om barn i behov av særskilt støtte, og tidlige innsatser. Hvilke handlingsrom har barnehagene å agere innenfor ifølge læreplaner og lover. Det blir også gjort et tilbakeblikk på historien når det gjelder barnehagens fremvekst i Sverige, og utviklingen av begrepet barn i behov.

Siden den svenske barnehagen ble en del av skolesystemet i 1996 fikk den en tydeligere rolle i utdanningssystemet i og med at Skollagen (SFS 2010:800) også skulle gjelde for barnehagens pedagogiske virksomhet. Barnehagen fikk egen læreplan som har blitt revidert og fornyet med tiden til den utgaven vi har idag (Utbildningsdepartementet, 2019, Lpfö-18). Den bygger på en demokratisk grunn der barna skal tilegne seg, og utvikle kunnskaper og verdier. Den skal fremme alle barns utvikling og læring, og gi en livslang lyst til å lære. I Läroplanen för förskolan (Lpfö-18) står det også at det skal være en likeverdig opplæring for alle barn. Hvordan skal dette gjennomføres når det er barn som er i behov av særskilt støtte i sin utvikling? Hvordan kan vi skape en likeverdig opplæring for de som behøver tidlige innsatser?

I et moderne samfunn med et fremtidsperspektiv der normen er utvikling og læring blir det viktig å kunne reflektere over hvordan dette skal gjennomføres i barnehagen. Innholdet i de svenske styrdokumentene viser til en forestilling om at den livslange læringen starter nettopp i barnehagen.

|       |                                                                        |    |
|-------|------------------------------------------------------------------------|----|
| 1     | Innledning .....                                                       | 1  |
| 1.1   | Begrunnelse for emne og problemstilling .....                          | 1  |
| 1.2   | Historisk tilbakeblikk på barnehagens fremvekst i Sverige .....        | 3  |
| 1.3   | En historisk utvikling av begrepet <i>barn i behov</i> i Sverige ..... | 5  |
| 1.4   | Oppgavens disposisjon .....                                            | 9  |
| 2     | Teoretisk utgangspunkt .....                                           | 11 |
| 2.1   | Barn i behov av særskilt støtte.....                                   | 11 |
| 2.1.1 | Handikap som begrep.....                                               | 13 |
| 2.2   | Normalitet og avvik.....                                               | 14 |
| 2.3   | Spesialpedagogiske perspektiv .....                                    | 16 |
| 2.4   | Sosialkonstruksjonisme og fenomenologi .....                           | 17 |
| 2.5   | Tidlige innsatser .....                                                | 19 |
| 2.5.1 | Eksempel på tidlige innsatser .....                                    | 21 |
| 3     | Metode .....                                                           | 24 |
| 3.1   | Valg av metode .....                                                   | 24 |
| 3.2   | Dokumentanalyse .....                                                  | 25 |
| 3.2.1 | Fra koding til begrepsutvikling .....                                  | 26 |
| 3.2.2 | Det praktiske arbeidet med kondenseringen .....                        | 28 |
| 3.3   | Hermeneutikken.....                                                    | 28 |
| 3.4   | Utvalg av dokumenter til studien.....                                  | 29 |
| 3.4.1 | Den svenske Skollagen.....                                             | 30 |
| 3.4.2 | Läroplan för förskolan.....                                            | 31 |
| 3.4.3 | Barnkonventionen .....                                                 | 33 |
| 3.4.4 | Handlingsplan NN kommune.....                                          | 34 |
| 3.5   | Validitet .....                                                        | 35 |
| 3.6   | Reliabilitet .....                                                     | 37 |

|       |                                                                |    |
|-------|----------------------------------------------------------------|----|
| 3.6.1 | Begrepet konsistens .....                                      | 38 |
| 3.7   | Generaliserbarhet .....                                        | 38 |
| 3.8   | Etiske hensyn .....                                            | 40 |
| 3.9   | Innsamling av empiri .....                                     | 40 |
| 4     | Presentasjon av funn i analysen .....                          | 41 |
| 4.1   | Relevante funn i Skollagen kap. 8 .....                        | 44 |
| 4.2   | Relevante funn i Läroplan för förskolan .....                  | 45 |
| 4.2.1 | Förskolans värdegrund och uppdrag .....                        | 46 |
| 4.2.2 | Mål och riktlinjer .....                                       | 48 |
| 4.3   | Relevante funn i Barnkonventionen (Unicef Sverige, 2021) ..... | 49 |
| 4.3.1 | Del I, Artikkel 1-41 .....                                     | 49 |
| 4.3.2 | Del II, Artikkel 42-45 .....                                   | 50 |
| 4.3.3 | Del III, Artikkel 46-54 .....                                  | 50 |
| 4.4   | Relevante funn i handlingsplan NN kommune .....                | 50 |
| 5     | Drøfting og konklusjon .....                                   | 51 |
| 6     | Studiens sterke og svake sider .....                           | 65 |
| 7     | Videre forskning .....                                         | 66 |
|       | Referanser .....                                               | 67 |
|       | Figurliste .....                                               | 71 |

# 1 Innledning

## 1.1 Begrunnelse for emne og problemstilling

Vi ser en forflytning av læringsdiskursen når barnehagen idag er en del av utdanningssystemet med egne styrdokumenter som læreplan og et eget kapittel i Skollagen (SFS 2010:800). Forandringen av barnehagene mot utdanning og læring er tydelig fremfor alt på formuleringsnivå i ulike mål- og styringsdokumenter. Disse dokumenter finnes på internasjonalt, nasjonalt og lokalt nivå. Der har forandringen gått fra mål med fokus på lek, omsorg, og en barnesentrert sosialpedagogikk til fokus på formelle læringsaktiviteter, undervisning, emneinnhold, individualisering, utviklingsarbeid og resultat. Forandringene i læringsdiskursen er mest tydelig når det gjelder mål og styring, og fremforalt på et tekstenivå (Broman, 2012, s.33).

Barnehagen som institusjon for utdanning får dermed et mere fremtredende demokratisk oppdrag. I dette oppdraget kommer viktige deler til å ta større plass som barns rettigheter, innflytelse og statsborgerskap (Persson & Riddersporre, 2012). Dette er områder jeg diskuterer og jobber med hver dag, da mitt arbeid ligger innenfor svensk barnehagesektor. Der strever vi etter å nå de ulike målene både i læreplanen, men også kapittel 8 i Skollagen (SFS 2010:800) som er avsatt for barnehager. Ettersom min kompetanse ligger innenfor feltet spesialpedagogikk er mitt oppdrag i barnehagen spesielt rettet mot de barna som behøver ekstra støtte i sin utvikling, og kunne legge til rette for innsatser på best mulig måte.

I den svenske læreplanen står det blandt annet under barnehagens oppdrag at den daglige driften skal legge grunnen for en livslang læring som både er trygg, lærerik og morsom for *alle* barn. Undervisningen skal utgå ifra et helhetssyn på barnet og dets behov. I helhetssynet inngår både utvikling, omsorg og læring (Utbildningsdepartementet, 2019, Lpfö 18, s.7). Videre i læreplanen under rubrikken likeverdig utdanning står det at barnehagen skal særskilt være oppmerksom på de barna som av ulike grunner behøver mere stimulans, veiledning eller særskilt støtte. Barn som behøver midlertidig eller varig støtte skal få det utifra sine egne behov og forutsetninger (Utbildningsdepartementet, 2019, Lpfö-18, s.6).

I kapittel 8 i Skollagen (SFS 2010:800) står det i §9 at barn som av fysiske, psykiske eller av andre grunner behøver særskilt støtte i sin utvikling skal få dette utifra hvilket behov de har. Dette temaet er interessant å se nærmere på både fordi jeg jobber med dette selv, men og fordi jeg gjennom årene har sett så ulike måter å gi støtte til barn i behov. Jeg vil i min studie gjøre

en dokumentanalyse av de ulike lover, læreplaner og styrdokumenter som svenske barnehager har og forholde seg til. Jeg vil se nærmere på både hvilke muligheter barnehagene har til å agere innenfor disse rammene, men også hvilke rettigheter barna har til å få hjelp. Min problemstilling for studien blir:

*«Hvordan kan tidlige innsatser i barnehagen være til hjelp for barn i behov av særskilt støtte?»*

Forskningsspørsmålene blir:

- 1) *Hva er en tidlig innsats?*
- 2) *Hvilke barn er i behov av særskilt støtte?*
- 3) *Hvilke krav må stilles til innsatsene for at de skal fungere for barnet?*
- 4) *Hva sier styrdokumentene om tidlige innsatser i barnehagen?*

De dokumentene jeg har valgt er både lokale fra min kommune som brukes i barnehagene, og nasjonale som gjelder for hele Sverige. For å kunne belyse min problemstilling på best mulig måte kjentes det relevant å analysere dokument som ligger på individnivå, og som har fokus på barnet og miljøet. Derfor ble den lokale handlingsplan valgt til studien. Den er et hjelpemiddel til personalet for å kunne strukturere arbeidet rundt de barna som er i behov av særskilt støtte. Dokumentet heter *Rutiner och arbetsgång vid enskilt barnärende i förskolan 1–5 år* (Utbildningsförvaltningen, NN kommune, 2021).

Det er flere dokumenter på lokalt nivå som til eksempel likebehandlingsplaner og Teamplaner. Dette er dokumenter som er overgripende for flere barnehager i kommunen, og har fokus på den pedagogiske driften på et gruppe- og organisasjonsnivå. Med utgangspunkt for denne studiens problemstilling ville disse dokumentene havnet litt på siden av temaet, og ble dermed valgt bort til fordel for de nasjonale lovene og retningslinjene av svenske barnehager. På nasjonalt nivå har jeg valgt Skollagen (SFS 2010:800) kapittel 8, og Skolverkets Läroplan för förskolan, *Lpfö-18*. Jeg har også valgt å ta med det nyeste dokumentet på nasjonalt nivå, FN's Barnkonvention (2018:1197) som tredde i kraft i Sverige 1. Januar 2020. Disse nasjonale dokumentene har alle fokus på barnet og barnets rettigheter, og kan være med å gi svar på studiens problemstilling.

## **1.2 Historisk tilbakeblikk på barnehagens fremvekst i Sverige**

Ifølge svensk Statistisk Centralbyrå (SCB 2021.06.15) gikk 68% av alle barn i Sverige i alderen 1- 5 år i barnehage, pedagogisk omsorg eller fritidshjem i kommunal regi. I 1972 var prosentandelen nede i 12%, og det viser at det har skjedd en stor økning. Ifølge det svenske Skolverket (Skolverket 2020.04.02) har den største økningen i antal barn vært innen barnehagesektoren. Når det gjelder barn som har begynt i barnehage er prosentandelen oppe i 85%, og barna er i alderen 1-5 år. Største deltakelsen av barn i barnehage finner vi blandt 4-5 åringer. I denne aldersgruppen går over 95% av barna i svensk barnehage. Disse tallene viser en markant økning de siste 40 årene av barn som har begynt i barnehage i Sverige. Denne økningen kan ha ulike årsaker.

Sett ut ifra et historisk samfunnsperspektiv har fremveksten av fenomenet barnehage røtter helt tilbake til 1800-tallet og industrialiseringen i Europa. De første institusjonene i Sverige på den tiden ble kalt blant annet folkeskoler, arbeidsstuer, søndagsskoler, skoleferiekolonier eller småbarnsskoler (Westberg, 2015). Disse institusjonene skulle først og fremst være til for de fattige barna i de laveste samfunnssklassene. Dette for å unngå altfor store sosiale problem som oppstod under, og etter, det raskt voksende industrialiserte samfunnet. I 1854 åpnet Sveriges første barnkrybbe på Kungsholmen utenfor Stockholm, og den ble videre opphavet til det vi idag kaller barnehage. Her kunne barna få mulighet til å leke, drive håndverk, sang og musikk eller lære seg husarbeid. Denne prosessen varte helt inn på 1900-tallet, og samfunnsborgerne pratet allerede på den tiden om en pedagogisering av den tidens barnehageinstitusjoner (Westberg, 2015).

Videre på 1900-tallet var de svenske barnehagene en del av den internasjonale bevegelsen med inspirasjon fra den tyske pedagogen og utdanningsreformatoren Friedrich Frøbel (1782-1852). Målet for denne internasjonale sosialpedagogiske barneorienterte bevegelsen var en bedre barndom, og bedre oppdragelse av barnet. Under tiden ble det utformet en pedagogisk grunn med tradisjon om ulike mål, arbeidsmetoder og innhold både med nasjonale og lokale varianter. Denne bevegelsen gikk ut på å se barnehagen som en bidragende faktor til forandring i samfunnet. Både når det gjaldt likestilling mellom mann og kvinne på arbeidsmarkedet, men også en forandring i synet på barnet og barndommen (Broman, 2012).

Under 1960- og 1970-tallet ble barnehagene en viktig del av svensk velferd. De fikk stor betydning innen familie-, likestillings- og arbeidsmarkedspolitikken da flere kvinner kunne søke seg arbeid utenfor hjemmet på lik linje med mennene. Vi kan her se at barnehagen som



institusjon var inne i et paradigmeskifte. Fra å være et sted for barn som behøvde sysselsetting ble barnehagene nå mer en institusjon med egne mål rettet mot barnets egen utvikling og læring. Barnehagen skulle være et kompliment og en kompensasjon for eventuelle mangler i barnets oppvekstmiljø. Det ble et kollektivt prosjekt for samfunnet, og barnet fikk en egenverdi i seg selv. Her skulle med andre ord den nye samfunnsborger skapes (Broman, 2012).

Med denne offentlige debatten om demokratiske idealer om likeverdig oppvekstvilkår og en utdanning med barnet i sentrum ble det satt ned en utredning i 1968, Barnstugeutredningen, som skulle se på barnehagenes tradisjoner og røtter i progressiv pedagogikk (SOU 1997:157, s.24-25).

De nye grunnleggende pedagogiske idèene var å sette barnet i sentrum, og den pedagogiske driften i barnehagene skulle bygges på en vitenskaplig grunn. Utredningsgruppen som bestod av syv sakkyndige var utvalgt av statsråd Odhnoff,<sup>1</sup> og skulle utrede spørsmål vedrørende *barnstugeverksamheten*. Denne gruppen valgte å bygge sine forslag på Jean Piagets utviklingspsykologi, og på Erik Homburger Eriksons sosialpsykologiske forskning (SOU 1997:157, s.25). Jean Piagets teori kan defineres som en likevektsteori der den sentrale tankegangen er at barnet fra fødselen ikke har evner til logiske tankestrukturer. Disse utvikles etterhvert i gjentatte likevektsskifter som Piaget kaller assimilasjons- og akkomodasjonsprosesser. Forutsetningen for denne utviklingen er samspill mellom individets modning og miljøinflytelsen. Erikson mente at barnets utvikling i de ulike stadiene ble sterkt påvirket av sin omgivelse. Det i sin tur betydde at samfunnet fikk et stort ansvar for barnets personlighetsutvikling, og en følelse av tillit var den avgjørende faktoren for å utvikle en trygg identitet på sikt (SOU 1997:157, s.25). Med denne utredningen ble det gjort en gedigen gjennomgang av barnehagenes mål, innhold, organisasjon og arbeidsmåter. Dette førte til store forandringer av det indre arbeidet i barnehagene, og den la grunnen for de overgripende pedagogiske målene som vi finner igjen i kommende læreplaner og lover (SOU 1997:157, s.25).

---

<sup>1</sup> Barnstugeutredningen 1968: De syv var statsråd Ingvar Carlsson, barnavårdsdirektøren Karl-Erik Granath, adj professor ved psykologisk institusjon Universitetet i Oslo Åse Gruda Skard, riksdagsledamoten Blenda Ljungberg, ombudsmannen i Svensk kommunalarbeiderforbundet Elin Mossberg, skoledirektøren Lennart Orehag og utdanningssekretæren ved Svensk Faglærerforbund Carl-Eric Sandblad.

I 1975 kom den første barnehageloven. Målet nå var å bygge bro mellom barnehagene og skolen. De to ulike institusjonene begynte å nærme seg hverandre. Dette kom også til syne på et overgripende statlig nivå. Barnehagene hadde ligget under Socialstyrelsens ansvar, men i 1996 ble dette ansvaret overført til Skolverket og Utbildningsdepartementet. I regjeringserklæringen i mars 1996 ble det bestemt at barnehagene, skolen og skolebarnomsorgen skal integreres. Den 1. juli dette året ble ansvaret for sentraladministrasjonen for barneomsorg i regjeringskontoret overført fra Socialdepartementet til Utbildningsdepartementet. Endringen var basert på den politiske viljen om at all pedagogisk aktivitet, som er rettet mot å oppdra og støtte barn og unge i deres utvikling og læring, bør sees som en helhet (SOU 1997:157, s.13).

Ved avgjørelsen 22. august 1996 godkjente regjeringen statsråd Ylva Johansson<sup>2</sup> til å utnevne en komité med oppdrag om å legge fram et forslag til et nytt måldokument for den pedagogiske virksomheten for barn og ungdom fra 6-16 år. Samtidig som komiteen arbeidet med forslag til et nytt måldokument, arbeidet en gruppe i Utbildningsdepartementet på et nytt forslag til forandring av skoleloven. Der aktuelle deler av bestemmelsene i sosialtjenesteloven om barnehageaktiviteter, skolebarnomsorg, samt førskoleklassen har blitt inkludert i skoleloven (SOU 1997:157, s.1). Organisatorisk ble dermed barnehagen en del av skolesystemet.

I likhet med skolen fikk barnehagene en egen læreplan i 1998. *Läroplan för förskolan Lpfö 98* (Utbildningsdepartementet, 2019). Gjennom denne markerte staten barnehagens pedagogiske oppdrag som det første ledd i et sammenhengende utdanningssystem for barn og unge fra 1,5 til 16 år (Westberg, 2015).

### **1.3 En historisk utvikling av begrepet *barn i behov* i Sverige**

Det har alltid vært barn som av ulike grunner ikke klarer skolen, eller passer inn der. Det viste seg allerede på den tiden at elevene ble vurdert utifra vansker de hadde, og at de ikke fikk noe utbytte av undervisningen. I 1842 når barneskolen inntrudusertes i Sverige ble disse elevene et diskusjonstema. Disse elevene ble ikke plassert i spesialklasser, eller tilbudt spesiell støtte i

---

<sup>2</sup> Komiteen bestod av disse medlemmene: generaldirektør for Statens skolverk Ulf P. Lundgren, konsernsjef i Socialstyrelsen Ann-Marie Begler, professor Gunilla Dahlberg, programsjef for barneomsorg i Stockholm Margareta Nuder og fritidspedagog Ing-Britt Melin. Ekspertene Lars Andersson, Agneta Hellström og Pia Åkerlund er blitt rådført i prosessen. Ansvarlig for produksjonen av full original av dokumentet har vært Rauni Westin.

undervisningen, men det ble isteden stilt lavere kunnskapskrav for dem enn for de andre. Da ble det bestemt at alle barn i landet skulle tilegne seg visse ferdigheter og kunnskaper, og hvert kirkesamfunn fikk i ansvar og opprette en barneskole. Staten og kommunene skulle ta ansvaret for å skaffe utdannede lærere og skolelokaler over hele landet. Ifølge Richardsson (1992) som Ahlberg henviser til drøyd det imidlertid ikke mange tiår før elever med vanskeligheter ble separert fra den ordinære undervisningen (Ahlberg, 2015). Det ble etterhvert gjort forsøk med minimumskurs for disse elevene, og dette ble grunnlaget for kommende spesialundervisning.

Den første hjelpeklassen ble opprettet i 1879 i Norrköping, og deretter sprer idéen seg i hele landet. Under siste delen av 1800-tallet og tidlig 1900-tall fortsatte segregeringsprosessen av personer med fysiske eller psykiske funksjonshemninger fra det øvrige samfunnet. Derfor ble det under denne tiden bygget mange store institusjoner som skulle ta seg av disse personene. Både for å beskytte dem fra forfølgelse, men også for å beskytte samfunnet ellers fra å ha kontakt med dem som var avvikende. I Stockholm ble Manillaskolen<sup>3</sup> bygd for døve, Eugeniahemmet for fysiske funksjonshemninger og Tomtebodas skolen for de blinde (Brodin & Lindstrand, 2013).

Med denne utviklingen sett i lys av et pedagogisk perspektiv kan vi notere at de handikappedes integrasjon inn i den vanlige skolen var fortsatt fjernt fra den tidens tenkning. Det var lenge diskusjon om den rette metoden innen undervisningen for døve og stumme mellom representanter for tegn- og tale undervisningen, og det overordnet målet å hjelpe disse barna til utdanning og selvforsørging. På samme tid ble Eugeniahemmet opprettet for fattige og funksjonshemmede barn. Samfunnets ekskludering av mennesker med funksjonshemninger, utilgjengelige fysiske miljøer, og det faktum at det ikke fantes noen lov om alle barns rett til skolegang gjorde behovet stort for en slik institusjon. Her fikk barna, som på Manillaskolen og Tomteboda, skoleundervisning som førte til videre yrkesutdanning slik at barna kunne bli så godt som selvstendige (Norrbäck-Eugeniastiftelsen, 2021; Richardson, 2004). For personer med hjerneskade eller utviklingsforstyrrelser av ulike slag ble det bygget et flertall omsorgssenter rundt om i landet som til eksempel Vipeholm, Hågabys sykehjem, Carlsund og Björnkulla sykehjem (Brodin & Lindstrand, 2013).

---

<sup>3</sup> Manillaskolen startet med å være både for døve og blinde, men det viste seg å være utilstrekkelig. Med statlig støtte ble det dermed etablert nye skoler. Av pedagogiske årsaker kom en deling av denne institusjonen. Et nytt blindeinstitutt ble grunnlagt i Tomteboda i Stockholm på slutten av 1800-tallet, og undervisningen ble obligatorisk.

Fra 1940-tallet og fremover skjedde det en suksessiv utbygging av spesialundervisningen i form av nye og ulike typer av spesialklasser. Dette gjaldt elever med funksjonshemninger som utviklingsforstyrrelser, blinde, døve eller andre generelle avvik. Senere kom det en kompliterende støtteundervisning for de elever som fortsatt gikk i sin ordinære undervisningsklasse. Innen utdanningspolitikken og i det pedagogiske forskningsmiljøet ble skolen sett på som en grunnleggende komponent på veien mot et demokratisk og likestilt samfunn (Ahlberg, 2015). Denne utviklingen i det svenske skolesystemet skyldes de store skoleundersøkelsene som pågikk på den tiden.

I 1946 ble det satt ned en skolekommisjon med kirkeminister Tage Erlander som ordfører. Bakgrunnen til denne kommisjonen var den livlige politiske debatten rundt skolene, og de bestemte kravene rundt en radikal ombygging av det svenske skolesystemet.

Skolekommisjonen gikk så langt at de foreslo en sammenslåing av datidens ulike skoletilbud til *en* skole, kallt *enhetsskolen*. Motivene for denne skolereformen var målet om å høyne det allmenne utdanningsnivået, et mer demokratisk skolesystem der blandt annet parallellskolesystemet med de ulike segregerte institusjonene ble avviklet, og gjøre den praktiske utdanningen tilsvarende den teoretiske (Richardson, 2004; SOU 1948:27)

Gjennom 1960-tallet økte kritikken mot den segregerte skolen, og dette kunne koples til den ideologiske målsettingen om at alle mennesker hadde sin fulle rett til deltakelse i samfunnet. Bruken av begrepene segregering og integrering ble mere vanlig, og ble etterhvert nært forbundet med den ideologiske målsettingen om en skole for alle.

I 1962 fikk Sverige sin aller første læreplan for grunnskolen (SOU 1961:30, 1961, Lgr 62). Her ble det skrevet at det måtte tas størst mulig hensyn til den enkelte elevs interesse og evner, og at kravet på de ulike elevenes prestasjoner innen samme klasse måtte derfor variere. Dette ble paradoksalt da det fortsatt fantes store muligheter til å segregere elever til spesialklasser som av ulike grunner ble sett på som avvikende (SOU 1961:30, 1961). I læreplanen som kom i 1969 (Kungliga skolöverstyrelsen, 1969, Lgr 69) såg man en tydeligere intensjon om å integrere elever med funksjonshemninger i den ordinære skoleundervisningen. Her ble det lagt vekt på at elever med skolevansker skulle så langt det var mulig ha sin undervisning i sin vanlige klasse (Ahlberg, 2015; Kungliga skolöverstyrelsen, 1969).

Utviklingen av nye skolereformer og bruken av de nye læreplanene åpnet opp for debatt også om barn i barnehagene. I 1968 års Barnstugeutredning (SOU 1972:26, s.122-123) ble begrepet *barn med behov av særskilt støtte* lansert for første gang. I Statens offentliga

utredning (SOU 1972:27, s.32) stod det at det gjaldt barn som hadde vansker av psykiske, fysiske, sosiale, språklige eller emosjonelle årsaker. Det kunne også innebære de barn som av miljømessige årsaker risikerte å få problemer senere av ulike slag. I teksten videre fremkommer det at barn som behøver særskilt støtte kan være både en berikelse og en ressurs for de andre barna om sjangsene og tilfellene tas til vare.

Under 1980-tallet skjedde det en forandring. Socialstyrelsens *Pedagogiskt program för förskolan* (Socialstyrelsen 1987:3) gjorde om begrepet til *barn som behøver særskilt støtte*. Den tradisjonelle inndelingen ble beholdt, men det påpektes at barn i behov av særskilt støtte ikke var noen begrenset eller homogen gruppe. Vanskene som barn kunne ha kunne være tilfeldige eller forbigående. Dessuten kan alle barn behøve en viss støtte under ulike perioder i barnehagen (Sandberg og Norling, 2017, s.47-48). Det pedagogiske programmet fra Socialstyrelsen (1987:3) var lagt ut som et rammeprogram i oppdrag fra den svenske regjeringen. Det omhandlet barnehagenes oppgaver og mål med de pedagogiske aktivitetene, og behovet for støtte og utviklingsfremmende innsatser på kommunalt nivå. Programmet satte mål for barnehagene, informerte om barns oppvekst, og rapporterte et syn på barns utvikling samtidig som det fastsatte prinsipper for arbeidsmetoder og innhold i barnehagenes drift (Socialstyrelsen, 1987:3, s. 3).

Sjöberg (1997) mener at når begrepet ble forandret til barn i behov av særskilt støtte, i stedet for barn med behov av særskilt støtte, var utgangspunktet at alle barn har samme grunnleggende behov. Bare at visse barn er i behov av særskilt støtte for å få dekt sine behov. Sandberg og Norling (2017) mener at begrepet barn i behov av særskilt støtte ideologisk sett har vokst frem for å redusere vekten av at barnet avviker, altså barn med særskilte behov. Istedenfor har fokus på miljøet blitt viktig da det må gi den støtten som barnet behøver for å kunne fungere i hverdagen, og integreres med de andre i barnehagen. Dette samstemmer med ordlyden i den nye læreplanen for barnehager (Skolverket Lpfö-18). Der står det at barnehagene skal være en likeverdig opplæring for *alle* barn, og tilpasses barns ulike forutsetninger og behov. Opplæringen skal utformes og tilpasses så at barnet utvikles så langt som mulig. Videre skal barnehagens oppdrag utgå ifra et helhetssyn på barn og barns behov der utvikling, omsorg og læring skaper helhet (Lpfö-18).

Her kommer et kort sammendrag av den historiske delen i denne studien. Jeg har nå skrevet om barnehagens fremvekst i Sverige, og utviklingen av begrepet barn i behov i et historisk

perspektiv. Dette for å gi bakgrunnskunnskap om hvordan synet på barnehagens pedagogiske virksomhet, og barnet i behov, har utviklet seg over tid. Nå kommer jeg fortsette med den teoretiske delen av studiet der jeg går mer i dypet på blant annet begrepet barn i behov av særskilt støtte, og tidlige innsatser. Det gjør jeg fordi det er relevant for studien å få en dypere forståelse for hva som ligger i de ulike begrepene. Dette kan igjen være med på å gi større forståelse for hvordan man skal tolke innholdet i de styrdokumenter som vi må forholde oss til idag innen den svenske barnehagesektoren.

#### **1.4 Oppgavens disposisjon**

Denne oppgaven er delt i fem deler. Den første innledningsdelen starter med min begrunnelse for valg av emne og problemstilling for studiet. Videre tar jeg et historisk tilbakeblikk på barnehagens fremvekst i Sverige, og utviklingen av begrepet barn i behov av særskilt støtte. Dette gjøres for å få bakgrunnskunnskap om hvordan samfunnet har sett på barn som har vært i behov av særskilt støtte, og hvordan dette synet har forandret seg gjennom tiden. Ut ifra ordvalget i tekstene i de ulike dokumentene kan vi se hvilken diskurs som gjaldt i den tiden dokumentet ble til. Ved å ta et slikt tilbakeblikk vil en kunne se ulike diskurser og politiske ideologier som har vært med på å påvirke det endelige resultatet av de produkt av styrdokumenter vi har idag.

Denne oppgaven er ingen diskursanalyse, men en innholdsanalyse av dokumenter som produkt av tiden. Der diskursen i samfunnet påvirker den skrivne teksten i dokumentene, og der dokumentene er et produkt av politiske kompromiss. Studien analyserer dermed dokumentenes innhold i forhold til praksisfeltet, og synet på begrepene barn i behov av særskilt støtte og tidlige innsatser.

Del to av studien er den teoretiske delen. Her refererer jeg til relevant teori og litteratur på området som belyser min problemstilling. I teoridelen blir også begreper definert, og avgrenset. Videre i del to blir de spesialpedagogiske perspektivene belyst i relevans til studiens tema, og teoridelen avsluttes med fordypning i begrepet tidlige innsatser. Her nevnes universelle innsatser som vi finner både i Sverige og i utlandet. I teoridelen er det også brukt norske referanser. Både forfattere og rapporter. Dette valget ble gjort fordi den pedagogiske virksomheten i norske og svenske barnehager er sammenlignbare både når det gjelder mål og retningslinjer. Denne sammenligningen finner vi også i rapporten hos OECD som er referert til i studien. De sammenligner læreplanene i flere land som har sammen barnehagesektor som

Sverige. Det må likevel påpekes at dette ikke er en komparativ studie, men en kvalitativ innholdsanalyse av svenske styrdokumenter som gjelder for svenske barnehager.

Den tredje delen er metodedelen. Den inneholder begrunnelse for valg av metode, utdypning av begrepet dokumentanalyse, og oversikt over de utvalgte dokumentene som utgjør studiens empiri. I denne delen skrives det også om studiens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. De etiske hensyn som må tas i dette prosjektet kommer som avslutning på metodedelen sammen med metoden for hvordan innsamlingen av empirien gikk til.

Del fire viser oversikt over funn i analysen av dokumentene. Her tar jeg hvert dokument for seg, og refererer til de mest relevante funn etter kondenseringsprosessen.

Den femte og siste delen av oppgaven er drøftings- og konklusjonsdelen. Her drøftes hvert forskningsspørsmål for seg, og til slutt tar jeg med de resultatene videre for å kunne svare best mulig på studiens problemstilling. Avslutningsvis kommer en konklusjon, og forslag til videre forskning på området.

## **2 Teoretisk utgangspunkt**

### **2.1 Barn i behov av særskilt støtte**

I kapittel 8 i den svenske Skollagen (SFS 2010:800) under §9 står det at barn som av psykiske, fysiske eller andre grunner behøver særskilt støtte i sin utvikling skal få den støtten som deres spesielle behov krever. I læreplanen for barnehager (Skolverket 2010, Lpfö-18, s.6) står det at barnehagen skal være særskilt oppmerksomme på barn som av ulike grunner behøver mer veiledning og stimulans, eller særskilt støtte. Barn som midlertidig eller varig behøver mere støtte eller stimulans skal få dette utifra sine egne behov og forutsetninger. I SOU (1997:157, s.87) står det at «barn i behov av særskilt støtte» ikke er siktet til noen bestemt eller avgrenset gruppe barn, eller barn med visse bestemte egenskaper. Det henvises derimot til at visse barn behøver midlertidig eller mere varig støtte enn andre.

Likevel har Socialstyrelsen (SOU 1997:157, s. 87) beskrevet hvilke barn dette kan handle om på følgende måte. Barn med ulik vanskelighetsgrad innen bevegelseshemming, utviklingshemming, synsskader eller hørselskader. Denne gruppen barn utgjør relativt liten del av gruppen barn i behov av særskilt støtte. En betydelig større gruppe av barn er de som har mere diffuse problemer som er vanskelige å tolke. Det kan være de barn som har lettere funksjonelle lidelser eller utviklingsavvik som grunnes biologiske årsaker som for eksempel konsentrasjonsvansker, motorisk-persepsjonsvansker, tale - og språkvansker eller lærevansker. Det kan også gjelde barn med psykososiale eller følelsesmessige vansker, og barn som mishandles (SOU 1997:157, s.87).

Denne definisjonen ser vi er mere inngående enn den som til eksempel finnes i SOU 1972:26, s. 122 og SOU 1972:27, s. 32 om vi går litt tilbake i tid. Her skriver de at barn med særskilte behov er de som har vanskeligheter av fysiske, psykiske, sosiale, emosjonelle eller språklige årsaker. I denne definisjonen nevnes også barn som har mangler i sitt oppvekstmiljø der ulike vansker kan dukke opp senere i livet. Videre i rapporten vises det til påvirkningen omgivelsene har på individet. De mener det er en sammenheng mellom kravene som stilles fra samfunnet rundt individet, og individets forutsetningen for å klare disse. De ser ikke et handikapp som en egenskap hos individet, men et forhold mellom individ, omgivelsen og samfunnet (SOU 1972:26, s.122).

Lutz (2009) skriver at begrepet barn i behov av særskilt støtte er et utydelig og vanskelig begrep å definere. Han mener videre at læreplanen for barnehager er for generell i sin beskrivelse, noe som resulterer i at rommet for egne tolkninger blir for stort. Hvilke barn som



bedømmes som barn i behov av særskilt støtte, og hvordan denne støtten skal utformes blir i prinsippet åpen. For Sandberg og Norling (2017) er det ikke kjendt hvilke kriterier barnehagepersonalet går etter når de skal definere et barn i behov av særskilt støtte. Noen av barna har formelt krav på særskilt støtte utifra nedsatt funksjonsevne grunnet medisinske årsaker. Andre barn har ikke det, og blir identifisert av personalet som generelt forsinket i sin utvikling. De såkalte «gråzonsbarna». Sosialstyrelsen (1993:2, s.23) definerer barn i gråsonen som de som er stille, følsomme, mindre uttalte problemer og som også er vanskelig å definere. Sandberg og Norling (2017) skriver videre at utgangspunktet for definisjonen barn i behov av særskilt støtte hos personalet ofte bunner i egne vansker med å håndtere visse barn i praksis.

Mann, McCartney & Park (2007) og Maxwell (2007) mener at begrepet barn i behov av særskilt støtte kan sees som en sosial konstruksjon. I den forstand at kompetansen, verdiene og holdningene som pedagogene har på området er av betydning for de ulike sosiale situasjonene. De mener videre at definisjonen på barn i behov av særskilt støtte ikke bare viser til barnets egenskaper, men også vekten av den innstillingen pedagogene i barnehagen har på begrepet omsorg. Disse to dimensjonene er med på å skape de ulike sosiale konstruksjonene som barn daglig havner i. Dette vil dessuten variere mellom ulike miljøer.

I en rapport utgitt av European Agency for Development in Special Needs Education (2010) kommer det frem at defineringen av barn i behov av særskilt støtte blir problematisk da det i visse fall er mangel på kompetanse hos personalet på området. Samtidig som det er mangel i kunnskapen, og definisjoner er utydelige, vil dette føre til store variasjoner mellom de ulike regionene i samme land. Sandberg og Norling (2017) mener det er viktig med et felles fagspråk, eller unisont begrep for hva som legges i begrepet barn i behov av særskilt støtte. Dette for at en skal vite hva fokuset rettes mot, hvilke vansker som eksisterer, og hvilken støtte det er behov for. Dette mener de er viktige faktorer for den videre kunnskaps- og metodeutviklingen som skal finnes i kommunene.

Tradisjonen har vært at barn i behov av særskilt støtte har blitt oppdelt i ulike grupper utifra hvilke vansker de har. Det har vært barn med utviklingshemming, bevegelseshemming, syn - og hørselhandikap, språkvansker og barn med øvrige medisinske handikapp. Under medisinsk handikap går allergier, astma, eksem, diabetes, epilepsi, tidlige psykiske vansker, barndomspsykose, emosjonelle og psykososiale vansker.

Ifølge Socialstyrelsen (SOU 2006:100, s.202) blir barn til foreldre med misbruk, psykisk uføre og andre alvorlige sykdommer også reknet som barn i behov av særskilt støtte. Begrepet handikap ble også publisert hos WHO (World Health Organization) i 1982 i et eget klassifiseringssystem. *International Classification of Impairment, Disability and Handicap* (ICIDH). Her skiller de på skade, uførhet og handikap gjennom å relatere disse begrepene til ulike nivåer.

### **2.1.1 Handikap som begrep**

Ifølge WHO kan en *skade* være etter en sykdom eller forstyrrelse i et organ, eller kroppsdel, som gjør at det ikke fungerer tilfredstillende lenger. En *uførhet* er resultatet av en skade som viser seg fysisk eller psykisk. Et *handikap* er den begrensningen som uførheten bringer med seg inn i hverdagslivet for det enkelte individ. Det innebærer at handikap er miljørelatert. Det blir nemlig mellomrommet mellom individets forutsetninger og nivåkravene fra miljøet rundt som handikap oppstår (Brodin og Lindstrand, 2013, s.105).

I henhold til Brodin og Lindstrand (2013) fikk WHO`s klassifiseringssystem mye kritikk for å være for medisinsk innrettet. Det kom dermed en ny versjon som fikk navnet ICIDH-2, eller forkortet ICF (International Classification of Functioning, 2001). Den fokuserte mere på helserelaterte spørsmål som omhandlet både individets forutsetninger, men også faktorer i omgivelsen ble en stor vesentlig del. ICF ble dessuten oppdatert i en tid der både indre og ytre faktorer ble sett på som avgjørende for hvordan det enkelte individ klarte å mestre sin egen hverdag. En kunne se en endring fra å være en medisinsk diagnostisk klassifisering til å bli en mere funksjonell.

ICF prater om deltakelse, og individets begrensninger til deltakelse i samfunnet. Deltakelse handler om at individet sees på som en aktiv aktør i samspill med omgivelsene, der individets engagement innen de ulike områder påvirkes. Det blir ifølge Matson (2007) et gjensidig samspill mellom individ og miljø i for eksempel skolens undervisning og læring. Matson (2007) mener den svenske utdanningspolitikken har lenge hvilt på en ambisjon om å oppnå målet om en skole for alle. Der alle har rett til en tilpasset opplæring utifra sine egne forutsetninger. Full deltakelse innen skolesektoren handler om tilgjengelighet og hvordan du som individ blir møtt.

Et viktig spørsmål videre blir hvorfor vi behøver et internasjonalt klassifiseringssystem som WHO har kommet frem til. Ifølge Brodin og Lindstrand (2013) handler det om flere faktorer. Til dels kan systemet gi en vitenskapelig grunn å stå på som gir forståelse og en mulighet til videre studier angående helse, og helserelaterte spørsmål, resultater og påvirkningsfaktorer i et globalt perspektiv. Da finnes muligheten til å sammenligne flere land, ulike former for støtte og disipliner. Ut i fra dette kan vi finne et felles språk som beskriver disse spørsmålene, og forbedrer kommunikasjonen mellom de ulike brukerne som for eksempel forskere, beslutningstakere og allmennheten generelt. ICF kan brukes som et statistisk redskap eller et sosialpolitisk verktøy for planlegging og gjennomføring av ulike tiltak og innsatser i et land (Brodin og Lindstrand, 2013, s.106).

For min studie velger jeg å gå videre med denne definisjonen i sin helhet:

*Barn med funksjonshinder av olika svårighetsgrad, t ex rörelsehinder, utvecklingsstörning, hörsel – eller synskador, är en förhållandevis liten del av samtliga barn med behov av särskilt stöd. En betydligt större grupp utgörs av de barn som har mer diffusa och svårtolkade problem. Det kan gälla barn med olika typer av lättare funktionsstörningar och utvecklingsavvikelser med biologisk bakgrund, exempelvis koncentrationssvårigheter och motorisk-perceptuella svårigheter, eller barn med språk- och talsvårigheter eller inlärningssvårigheter. Det kan också gälla barn med känslomässiga och/eller psykosociala svårigheter samt barn som far illa. (SOU 1997:157, s.87).*

Med tanke på hva Lutz (2009) sier om at barn i behov er et utydelig og vanskelig begrep å forholde seg til, samtidig som læreplanene vi har idag er for generelle og åpne for tolkninger. Jeg synes det blir bedre å velge en detaljert definisjon om hva som ligger i begrepet barn i behov slik at den valgte teorien kommer frem i en kontekst som belyser problemstillingen på en relevant måte.

## **2.2 Normalitet og avvik**

Ahlberg (2015) skriver at grensene er utydelige og uklare for når noe ansees som normalt eller unormalt, og hvem som kan definere avvik eller ikke. Synet på hva som er normalt og hva som er avvikende forandres, og er avhengig av både tradisjoner, kultur og samfunnspolitiske holdninger. Dette synet mener hun forandres fra samfunn til samfunn, fra situasjon til situasjon, og over tid. I henhold til Börjesson og Palmblad (2015) kan normalitet beskrives

med utgangspunkt i en sammenlikning av hva som er vanlig, allment forekommende, eller ønskelig, men også utifra moralske og etiske forestillinger om hvordan noe bør være. Emanuelsson (2001) beskriver begrepet normalitet som noe ønsket, uunnværlig og verdifult. Begrepet avvik ser han som det motsatte; uønsket, unnværlig og mindre verdt.

Lutz (2009) mener det blir stilt spørsmål til grensene mellom de to begrepene av forskere fra en rekke ulike disipliner. Han mener at mange av studiene som forsker på området henter inspirasjon fra Foucaults arbeid. Foucault (2017) såg blant annet på hva makt egentlig er, og hvordan denne maktutøvelsen påvirket menneskene i ulike sjikt i samfunnet. Han rettet kritikk mot psykiatriens bruk av begreper, og behandling av avvikende mennesker. Samtidig som det etter hans betraktning pågikk en relativisering av begreper om normalitet og sykdom, og antagelsen om en sammenheng mellom kunnskap og makt.

Visse fagfolk kommer til å ha makten til å kunne bestemme grensene mellom det normale og det avvikende, og vi finner spesielt denne inndelingen innen sosiologien (Lutz, 2009). Kritikken her retter seg mot tanken på å klassifisere, kategorisere og diagnostisere mennesker utifra vurderte avvikelser. Börjesson & Palmblad (2015) mener at dette ofte sees på som et forsøk på å legitimere gjeldende ordninger, og hensikten er i stor grad å reproducere maktforholdet.

Atferdsproblemer beskrives i terminologier innen biologiske avvik iblandt for *medikalisering*. Denne *medikaliseringen* har ifølge Solvang (1999) utifra et sosiologisk perspektiv blitt tolket som et forsøk på å utvikle teknikker fra samfunnets side for å fraskrive seg ansvaret for eventuelle avvikelser. Solvang (1999) mener at dette er *medikaliseringens* framside, og peker på hvordan diagnoser kan hjelpe både de barna som avviker, men også deres foreldre. I relasjon til de historiske alternativene der avvikelser ofte ble forbundet med latskap, dumhet eller idioti kan vi se denne utviklingen som mere menneskelig. Baksiden med *medikaliseringen* blir derimot at medisinske argument kan skjule sosial kontroll av visse grupper i samfunnet.

Ekspertene definerer både grensene, men også formulerer problemene på en måte som gjør at ansvaret flyttes fra samfunnet og over på det enkelte individ. De administrative ekspertene får dermed en stor betydning i denne delen av prosessen. Da det ofte er de som avgjør fordelingen av samfunnsressursene ut ifra de ulike medisinske definerte tilstandene hos individet. Normalitet kan istedenfor å sees som en mangel hos individet heller utgå fra en oppfatning om at det er et relativt begrep som definerer forholdet til miljøet som individet

møter. De ulike måtene å se dette på kommer til å påvirke hvilke tiltak som regnes som adekvat utifra sammenhengen (Lutz, 2009, s. 24-25).

I henhold til Tideman (2000) deles begrepet normalitet inn i tre ulike kategorier; statistisk, normativ og individuell/ medisinsk normalitet. Den statistiske normaliteten beskrives da som en tilstand der majoriteten av befolkningen deler. Den kan da måles og vurderes ut i fra en normalfordelingskurve med hjelp av gjennomsnittsverdier og standardavvik. Normativ normalitet vurderes ut i fra den strømmen av verdier som råder i et samfunn under en viss tid. Individuell eller medisinsk normalitet defineres normaliteten i relasjon til sin kontrast. Det vil med andre ord si en mangel på det avvikende eller syke. Forent med dette finnes en tanke om at det kreves behandling av avviket for å kunne oppnå normalitet. Uansett hvilken av disse definisjonene som brukes blir det vanskelig å identifisere en felles referanseramme for hva som er normalt og hva som er avvikende. De definisjoner som får gjennomslag blir et uttrykk for de diskurser som dominerer på et visst tidspunkt (Tideman, 2000, s. 53).

### **2.3 Spesialpedagogiske perspektiv**

For å bidra til en utvikling og teoretisering av det spesialpedagogiske feltet forsøker forskere å granske og systematisere vitenskaplige arbeid gjennom å identifisere ulike perspektiv. I blandt også etablere nye. Begrepet perspektiv brukes hyppig innen kunnskapsområdet, og kan gi ulike betydninger. De teoretiske utgangspunktene leder til et visst sett å se, studere og oppfatte ulike fenomener på. Den posisjonen som forskeren påtar seg i gjennomføringen av studiene, og som påvirker hva forskeren ser og ikke ser. Disse ulike teoretiske utgangspunktene for kunnskapsdannelse blir hentet fra disipliner som pedagogikk, psykologi, sosiologi, filosofi og medisin. Dette er grunnen til at det er forskjeller i synet på årsaker til barns vanskeligheter, og dets konsekvenser (Ahlberg, 2015).

I henhold til Nilholm (2005) er det mest vanlig å dele inn synet på spesialpedagogikk i to ulike perspektiv. Det tradisjonelle *individperspektivet*, også kalt det kompensatoriske perspektiv, legger fokus på problemer og avvik hos individet. Dette har røtter fra psykologi og medisin der man skulle forsøke å forstå problemene utifra nevrologiske eller psykologiske prosesser, for å finne metoder som kunne hjelpe individet med sine problem.

Det andre perspektivet kaller Nilholm (2005) det *kritiske perspektivet*. Nilholm(2005) beskriver dette perspektivet som en ideologikritisk vinkling av selve fagfeltet spesialpedagogikk. Spesialpedagogikken sees ikke som et rasjonelt svar på individets eksisterende ulikheter, men tvert i mot som en virksomhet som peker ut og marginaliserer individer. Man søker faktorer som ligger bakenfor spesialpedagogikk, som for eksempel profesjonelle interesser og diskurser, skolens mislykkene, sosioøkonomisk og strukturell undertrykkelse. Skrtic (2005) fremfører de samme tankene i sitt organisasjonsteoretiske synssett. Han mener det kritiske perspektivets sterke fokus på politiske, byråkratiske og retoriske aspekter ved utdanningen kan iblandt føre til at forskningen i hovedsak bare behandler et teoretisk plan, og at resultatene derfor kan være vanskelige å oversette og gjennomføre i praksis i skolene.

Nilholm (2012) nevner et tredje perspektiv; *dilemmaperspektivet*. Det sentrale her er det moderne utdanningssystemet står overfor visse grunnleggende dilemmaer. Det handler om motsetninger som er innebygd i skolens hverdag, og utdanningssystemet som egentlig ikke går an å løse. Ahlberg (2015) refererer til Clark, Dyson og Millward (1998) som mener et sentralt dilemma i et utdanningssystem blir når alle elevene skal på en eller annen måte oppnå samme kunnskap og ferdigheter samtidig som utdanningssystemet skal anpasses til alle elevenes ulikheter. Dilemmaet innebærer at læreren møter vanskelige valg situasjoner ettersom kravene som må oppfylles er motstridende.

## **2.4 Sosialkonstruksjonisme og fenomenologi**

Ifølge Kleven og Hjordemaal (2018) kan man si at sosialkonstruksjonismen tar utgangspunkt i at virkeligheten er en sosial konstruksjon der både språket og måten vi kommuniserer med hverandre på er av betydning for hvordan vi konstruerer virkeligheten. Alvesson & Sköldberg (2013) deler sosialkonstruksjonismen inn i ulike sentreringspunkt. For det første kan man skille mellom hvilken grad man argumenterer for sosiale konstruksjoner på bekostning av en objektiv virkelighet. For det andre om en legger hovedvekten på undersøkelser av sosiale konstruksjoner på forskningsfeltet, eller om samfunnsforskerens konstruksjon er hovedsaken. Det siste sentreringspunktet mener Alvesson & Sköldberg (2013) er når man legger vekt på ulike oppfatninger av hva som er kjernen i konstruksjonen.

Kleven og Hjordemaal (2018) skriver at forholdet mellom sosiale konstruksjoner og den objektive virkeligheten får eksistens først gjennom vår kunnskap om den. På den måten blir sosialkonstruksjonismen et ontologisk standpunkt som hevder at det ikke finnes noen virkelighet utenfor språket. Et mindre radikalt standpunkt hevder at menneskets kunnskap om virkeligheten er sosialt konstruert. Vår kunnskap er i utgangspunktet bygd opp og strukturert av språket. Det vil si så langt språket rekker har mennesker mulighet til å få kunnskap. Vi står dermed overfor en sosialkonstruksjonistisk kunnskapsteori.

Berger og Luckmann (1966) har en sosiologisk teori der de ser samfunnet blir betraktet som et menneskeskapt produkt. Samtidig utgjør samfunnet en objektiv virkelighet hvor menneskene er sosiale produkter. De hevder dermed at menneskene tolker hverdagslivets virkelighet som meningsfull, og skaper en verden med indre sammenheng. Berger og Luckmann (1966) mener også at menneskene sammen skaper et menneskelig miljø med ulike sosiokulturelle og psykologiske forbindelser. Forholdet mellom den sosiale verden og menneskene blir dermed en dialektisk prosess der objektivisering, eksternalisering og internalisering er faktorer i en stadig pågående prosess mellom individene og de sosiale omgivelsene.

Kleven og Hjordemaal (2018) nevner også sosialkonstruksjonismen som et kritisk perspektiv. Med det mener de den kan bevisstgjøre oss på at sosiale foreteelser ikke er «naturlige», men menneskeskapt størrelser med sosiale og menneskelige interesser bak. Som eksempel på dette nevner de maktstrukturer, kjønnskarakteristika eller familiestrukturer. Hvor «naturlig» er egentlig kjernefamilien?

Sosialkonstruksjonismen er i betydelig grad påvirket av fenomenologien, og den knyttes gjerne til den tjekkiske professoren og filosofen Edmund Husserl (1859-1938). Husserl såg det som sin livsoppgave å undersøke i hvilken grad vitenskapen baserer sin virksomhet og forskning på begrep som ikke kan avledes av observasjoner, men er istedenfor en forutsetning for å kunne gjennomføre observasjoner. At et bord ikke er en stol er en forskjell vi ser eller oppfatter direkte. Takket være at vi på et intuitivt plan har klart for oss hva begrepene stol og bord står for. Husserls tanker fikk stor betydelse for dem som mente at mennesket ikke bare er et apparat som registrerte sanseinntrykk, men som også aktivt forstår sin omverden med hjelp av begrep. Dermed ble fenomenologien en grunnleggende filosofi for eksistensialismen, og den humanistiske psykologien gjennom 1960- og 1970-tallet (Egidius, 2009, s.154).

Selve begrepet fenomen betyr ifølge Gjertsen (2013) «det som viser seg». Gjertsen (2013) skriver at Husserl var opptatt av at mennesket ikke hører og ser ting slik de er i seg selv, men tillegger sine egne oppfatninger. Vår bevissthet «ser» mere enn det vi faktisk ser, og vår erkjennelse møter tingen, eller fenomenet, slik den åpenbarer seg for oss. Ved å reflektere over fenomenet kommer vi frem til en dypere forståelse av dem (Gjertsen, 2013, s. 61-62). Husserl mener ifølge Gjertsen (2013) at vi ikke har mulighet til å kunne se verden slike den virkelig er. Vi må stole på våre egne opplevelser av fenomenene.

Alle utfyllingene og tilleggene i vår erkjennelse av verden kaller Husserl for livsverden. Denne består først og fremst av ting, men i denne sammenhengen består den av mennesker som har meninger, vilje, følelser og intensjoner på samme måte som vi har. Når vi kommuniserer med hverandre tar øret imot lydbølger, og vi skjønner språket. Samtidig kan vi høre lettelse, fortvilelse, anklager, glede eller smerte som går langt ut over de ordene som blir formidlet. Ut ifra dette legger vi til formål, hensikt, sammenhenger og meninger. Det blir en interaksjon mellom personen, selvet og miljøet som skaper forståelse og mening. Samtidig er det viktig å tenke på at to mennesker kan se svært ulikt på samme fenomen. Den kulturelle, materielle og sosiale bakgrunnen vi bærer med oss er med på å avgjøre hvordan vi oppfatter fenomenene.

I henhold til Gjertsen (2013) la Husserl vekt på at den andre må få lov å fremstå med sine særegenheter i møte med oss. Skal vi forstå et annet menneske er det ikke nok å studere de fysiske impulsene, og hvordan det oppfører seg, men å få kjennskap til opplevelsen individet har av seg selv. Fenomenologien retter seg til det subjektive mennesket (Gjertsen, 2013, s.62).

## **2.5 Tidlige innsatser**

Forebygging karakteriseres som tidlig innsats, for best mulig måte kunne gi villkår til de positive utviklings- og læringskrefter som finnes hos alle mennesker. Her er det snakk om tiltak av første rang som kan iverksettes til barnets beste. Forebygging eller tidlige innsatser kan være tiltak som settes inn for å skape trygge og gode forhold tidlig i livsløpet. Spesielt gjelder dette støttetiltak for familier der hjemmeforholdene vurderes som kritiske. Ofte vil en tidlig innsats innebære spesifikke læringsstimulerende tiltak, som til eksempel støtte til språk- og kognitiv utvikling. På dette området har barnehagene store og gode muligheter til å iverksette relevante forebyggende tiltak da de kommer nært inn på barna, og deres familier. Tidlige innsatser handler også om tiltak som kan settes inn i en begynnende fase av en



problemutvikling. Det handler således om et forebyggende arbeid når det vurderes en særlig risiko for at en uønsket utvikling kan være på gang (Befring, 2016).

Den 29. juni 2007 ble det ved kongelig resolusjon oppnevnt et utvalg for å foreslå en helhetlig tiltakskjede for barn, unge og voksne med behov for særskilt hjelp og støtte i opplæringen. Utvalget med Jorid Midtlyng som leder gav sin innstilling til Kunnskapsdepartementet 2. juli 2009 (NOU 2009:18). Midtlyng-utvalget<sup>4</sup> advarte mot å tro at barn ville «vokse av seg problemene» gjennom økt erfaring og modning (NOU, 2009:18). Det legges videre i rapporten stor vekt på å styrke barnas språkutvikling. Spesielt de barna som har en svakere språklig ferdighet, og som samtidig vokser opp i alvorlig belastede miljøer. Tilsynelatende bagatellmessige problemer og forsinkelser kan være med på å gi betydelige utfordringer for læring, og den sosiale utviklingen. Tidlige innsatser må sees på både som innsats tidlig i barnets liv, og som tidlig inngripen når problemet avdekkes, eller oppstår. Ofte er forebygging knyttet til en tidlig livsfase. Likevel handler det først og fremst om å forsøke og komme i forkant av problemene. Forebygging kan samtidig finne sted i hele livsløpet, og på alle arenaer som individet befinner seg på (NOU, 2009:18).

I henhold til Sandberg og Norling (2017) er det mangel på kunnskap blandt barnehagepersonell, og lite forankring av teori og praksis i hverdagen. Dette er viktige forutsetninger for og kunne gjøre en bra intervensjon, eller tidlig innsats for et barn som er i behov av særskilt støtte. De mener videre at kompetanseutvikling gir indirekte støtte til barn i behov, og til barn generelt. Denne økte kompetansen vil igjen gi større muligheter for det enkelte barnet som behøver særskilt støtte til faktisk å få den hjelpen det behøver. I NOU 2009:18 står det om sentrale elementer som «timing», kvantitet og kvalitet når det gjelder hvordan tidlige innsatser skal være med på å stimulere og forsterke positive utviklings- og læringsbetingelser. Jo tidligere, bedre og mer det satses på forebyggende tiltak, desto mindre omfattende og intensivt blir behovet for «reparerende» tiltak senere. Dess mer kvalifisert og tilpasset tiltakene blir i oppfølgingsfasen, desto bedre blir det kognitive, sosiale og det faglige utbyttet. Sentralt i denne tiltakstenkningen ifølge rapporten (NOU 2009:18) står samspillet mellom omgivelsene og individet. Her blir utformingen av de ulike tiltakene i barnehagen

---

<sup>4</sup> Midtlyng-utvalget: Jorid Midtlyng (leder), Johans Sandvin, Eva Björck-Åkesson, Grete Dalhaug Berg, Rune Grahn, Marit Dahl, Bente Hagtvat, Peder Haug, Øystein Lund, Per-Erik Davidsen, Tove-Lill Labahå Magga, Niels Egelund, Einar Christiansen, Gidske Holck, Marianne Ween, Jorun Sandsmark, Per Arild Nord (sekretariatsleder), Elisabeth Buk-Berge, Ida M. Andrén, Halvard Hølleland, Jens Rydland, Brita Nesheim, Jan A. Hårvik og Elisabeth Løvaas.

avgjørende da det baserer seg på en analyse av både individets behov, og de ulike sidene ved læringsmiljøet.

Drugli (2015) mener at barnehagene er en svært sentral arena for å forebygge for eksempel atferdsvansker hos barn. Dette betyr ifølge Drugli (2015) at man i større grad iverksetter tiltak rettet mot barnet og atferdsvanskene på et tidlig stadie når barna er små, og før vanskene har fått for store konsekvenser. Disse barna vil etter stor sannsynlighet sikre seg en bedre skoletilpasning om deres atferdsvansker reduseres, eller forsvinner under tiden i barnehagen. Noe som kan gi store positive konsekvenser for barnets fremtidige utviklingsforløp.

Jeg kommer nå til å nevne noen kjendte innsatser som kan brukes blandt annet i barnehagen. Jeg velge også en definisjon på hva jeg legger i begrepet tidlige innsatser som jeg tar med meg videre i min studie.

### **2.5.1 Eksempel på tidlige innsatser**

I Sverige har et samarbeid mellom Skolverket og Socialstyrelsen kommet frem til et felles prosjekt som kalles TSI; *tidiga och samordnade insatser för barn och unga* (Skolverket, 2020). Dette arbeidet handler om at barn og unge skal få støtte på et tidlig tidspunkt om de er inne i en uheldig utvikling. Til dette arbeidet kreves det ett forbedret og utviklet samarbeid mellom flere instanser som skole, helsevesen og sosiale tjenester. Denne tverretatlige ordningen behøves for å skape en helhet rundt barn og unge som er i behov av ekstra støtte fra flere aktører. TSI er ikke ifølge Skolverket (2020) en viss metode, men tanken bygger på at de ulike aktørene skal ha en felles struktur der alle barn og unge skal få støtte og hjelp i tide, utifra sine og familiens behov. Innen denne felles strukturen finnes det ulike satsninger i hele Sverige. Hele 35 utviklingsarbeid der tverrprofesjonelle jobber sammen om utvikling av kunnskap og kompetanse i et langsiktig perspektiv.

«Steg-for-steg» er et program for utvikling av barns sosiale og emosjonelle kompetanse (Ruud, 2021). Den første utgaven kom i 1987 i Seattle i USA. Utgangspunktet var å lage et undervisningsopplegg som var voldsforebyggende gjennom å ha empati, mestring av aggresjon og kognitiv problemløsning som fundament. Norge var det første landet utenfor USA som fikk oversatt og tatt i bruk «Second Step». Det var Nasjonalforeningen for Folkehelsen som gav ut den norske utgaven av Steg-for-Steg i 1997 for bruk i grunnskolen, og senere en utgave for barnehager. Programmet er forsknings- og teoribasert, og resultatene

viser seg å ha dokumenterte positive effekter på barnas utvikling av en bedre sosial kompetanse (Ruud, 2021).

«De utrolige årene» (DUÅ)(Evensen, 2017) er et annet kjent satsningsprogram der fokus ligger på å fremme barns psykiske helse via og trygge foreldrene i sin foreldrerolle. Samtidig satses det på å styrke barns emosjonelle-, sosiale- og problemløsningsferdigheter, og å forebygge og behandle atferdsvansker. Programmet inneholder ulike moduler som dekker både universalforebyggende-, målrettet forebyggende-, indikerte- og behandlingstiltak for målgruppen. DUÅ kan bygges opp som en sammenhengende tiltakskjede fra universaltilbud, lavterskeltilbud og indikerte tiltak i kommunene eller behandlingstiltak i spesialisthelsetjenesten. DUÅ baserer sin teori på moderne utviklingspsykologi, tilknytningsteori, moderne atferdsanalyse og kunnskap om gruppeprosesser. Programmet er opprinnelig utviklet av professor emirata Carolyn Webster-Stratton ved University of Washington i USA. Det benyttes i dag i mere enn 25 land over hele verden (Evensen, 2017).

I henhold til rapporten fra European Agency for Development in Special Needs Education (European Agency for Development in Special Needs Education, 2010) er det av betydning at tiltakene kommer inn i barnets liv så tidlig som mulig, og at familiene til disse barna er med på prosessen. Rapporten presenterer et sammendrag av de framskritt og forandringer som har skjedd siden 2005 blandt de 26 land som deltok i prosjektet innen området tidlige innsatser for barn i behov av støtte. Prosjektet jobbet etter en tverrprofesjonell modell der både helsevesenet, skole og sosialtjenesten var direkte berørt. Programmet som de ulike landa jobbet etter fokuserte på utviklingsprosesser og betydningen av det sosiale samspillet for barns utvikling.

Dette innebar et endret syn på tidlige innsatser som i all hovedsak fra starten av rettet seg mot det enkelte barn, men som gikk over til å involvere både familien og barnets omgivelser. Dette tilsvarer den mere allmenne trenden innom området der perspektivet på barn i behov har flyttet deg fra et medisinsk perspektiv til et mere sosialt perspektiv. European Agency for Development in Special Needs Education (2010) skriver en definisjon på tidlige innsatser utifra prosjektet som en sammensetning av ulike slags innsatser for små barn og deres familier. Innsatsene gis etter deres ønsker, og i en viss tid i barnets liv. Det inkluderer alle slags innsatser som gis et barn når det behøver sikre og forsterke barnets personlige utvikling, forsterke familiens egne evner til utvikling, og forsterke den sosiale inkluderingen av både familie og barnet. Prosjektet jobbet utifra fem nøkkel faktorer som var spesielt viktige for å kunne gjennomføre innsatsene på en effektiv måte. Det var tilgjengelighet, nærhet, kostnader,

tverrprofesjonellt arbeid og til slutt mangfold av innsatser (European Agency for Development in Special Needs Education., 2010).

Definisjonen på tidlige innsatser som brukes i denne studien er fra European Agency for Development in Special Needs Education (2010). Teksten er slik:

*Tidiga stödinsatser är en sammansättning av olika slags insatser för små barn och deras familjer, som ges efter deras önskan, vid en viss tid i barnets liv. De täcker alla slags insatser som ges när ett barn är i behov av sådana för att:*

- *trygga och stärka barnets personliga utveckling,*
- *stärka familjens egen förmåga, samt*
- *främja social inkludering av barnet och familjen* (European Agency for Development in Special Needs Education, 2010, s. 7).

Her kommer et kort sammendrag av den teoretiske delen av studien. Nå har jeg skrevet om begrepene barn i behov av særskilt støtte, tidlige innsatser, og ulike syn på normalitet og avvik med spesialpedagogiske perspektiv. Jeg har også nevnt sosialkonstruksjonismens betydning angående individet og miljøets påvirkning. Nå fortsetter jeg med studiens metodekapittel, for å vise hvordan analysen av dokumentenes innhold har gått til.

### 3 Metode

Kvalitative forskningsmetoder er mangeartet, og preger dermed på ulike måter de samfunnsvitenskapelige, humanistiske, helsevitenskapelige og naturvitenskapelige områdene. Selve begrepet «kvalitativ» står i motsetning til begrepet «kvantitativ». Når forskningen er kvalitativ betyr det at man interesserer seg for *hvordan* noe gjøres, oppleves, sies, utvikles eller fremstår. Forskeren er opptatt av å forstå, beskrive, fortolke eller dekonstruere de menneskelige erfaringers kvalitet. I kvantitativ forskning vil det viktigste være å undersøke *hvor mye* som finnes av noe. Dette igjen kan gis en bestemt tallverdi som videre gjør det mulig å bearbeide data statistisk. Her er forskeren altså interessert i *kvantitet* (Brinkmann & Tanggaard, 2018).

#### 3.1 Valg av metode

I denne studien har jeg valgt en abduktiv kvalitativ tilnærming (Alvesson & Sköldberg, 2013) til min empiri som består av svenske styrdokumenter for pedagogisk arbeid i barnehager. I studien vil ordet styrdokument bli brukt systematisk i forhold til det empiriske materialet. Dette gjøres siden dokumentene er bestemt fra politisk nivå. En analyse av innholdet i de ulike dokumentene blir gjort systematisk i håp om å finne relevant informasjon som kan være med på å belyse min problemstilling og forskningsspørsmål.

Ifølge Grønmo (2006) bygger kvalitativ innholdsanalyse av dokument på en systematisk gjennomgang med sikte på å kategorisere og registrere data som er relevant for aktuell studie. Forholdet mellom metode, teori og empiri deler Grønmo (2006) i to perspektiv; deduktiv og induktiv. Den deduktive tilnærmingen styres fra teori til empiri, og metoden for å koble disse sammen blir gjennom problemformulering over til teoritestning. Den induktive tilnærmingen tar utgangspunkt i empirien og går over til teorien. Her er tolkningen av materialet det viktige, og målet blir teoribygging.

Ifølge Alvesson & Sköldberg (2013) blir det vanskelig å presse all forskning inn i disse to alternativene. De presenterer et tredje alternativ: *abduksjon*. Her tolkes den enkelte sak utifra et hypotetisk mønster, som forklarer studiens problemstilling og utgangspunkt. Tolkningen bør styrkes gjennom nye observasjoner som under prosessens gang utvikler og justerer teorien. Abduksjon er den metoden som skiller seg fra de to andre med *forståelse*. Alvesson & Sköldberg (2013) mener metoden har kontaktpunkter med den hermeneutiske tankegangen der ny forståelse tilegnes via tolkning av empiri, og bygges videre på allerede eksisterende

forforståelse. For denne studien vil det være mest hensiktsmessig å ha en abduktiv tilnærming da forforståelsen vil være med på å bygge ny forståelse og mening gjennom tolkning av empiri. Dokumentene vil bli sett i lys av utvalgt teori, og denne vekselvirkningen mellom teori og empiri vil forhåpentligvis gi svar på studiens problemstilling og forskningsspørsmål som gjelder tidlige innsatser i barnehagen for barn i behov av særskilt støtte.

### 3.2 Dokumentanalyse

Generelt kan vi si at et dokument er språk som er fiksert i tekst og tid. Det vil si at et dokument utgjøres av språk som er nedskrevet og fastholdt på ett gitt tidspunkt. Selv om dokumenter er fiksert i tid betyr ikke det at de ikke utvikler seg over tid. Tar vi til eksempel rettslige tekster vil de ofte gjennomgå en utvikling fra politiske hensiktserklæringer via forberedende skrifter over til nye lover. Når dokumenter endres slik over tid blir de betraktet som separate dokumenter. Dette fordi selve utviklingen av nye dokument ofte er gjenstanden for dokumentanalysen. Det er også fordel å skille dokumentene inn i primære, sekundære og tertiære kilder. Dette for å vite hvilken aktør et gitt dokument sirkuleres blandt, og på hvilket tidspunkt (Brinkmann & Tanggaard, 2018, s.154-155).

Mine fire utvalgte dokumenter er primære offentlige dokument. To av dokumentene er lovbestemt av den svenske regjeringen, og skrevne og produserte i det svenske Utbildningsdepartementet. Det er *Skollagen kap. 8* (Utbildningsdepartementet, 2010) og *Läroplanen för förskolan, Lpfö-18* (Utbildningsdepartementet, 2019). Det tredje dokumentet er Barnekonventionen, FN:s konvention om barnets rettigheter (Unicef Sverige, 2021) og det fjerde dokumentet er en handlingsplan for barnehager tatt fra en liten kommune i Sverige. Det dokumentet heter *Rutiner och arbetsgång vid enskilt barnärende i förskolan* (Utbildningsförvaltningen, 2021).

Metoden for analyse blir begrunnet og forklart nærmere i avsnitt 3.2.1 Fra koding til begrepsutvikling, og dokumentene kommer til å bli gjennomgått mer grundig i avsnitt 3.3 Utvalg av dokument. Alle de fire dokumentene er lover og retningslinjer innen barnehagesektoren i Sverige, og skal være til hjelp og støtte i det daglige pedagogiske arbeidet. Jeg valgte disse fire offentlige dokumentene for min analyse med intensjon om å kunne belyse studiens problemstilling og forskningsspørsmål på best mulig måte. Ifølge Brinkmann & Tanggaard (2018) er et primær dokument et dokument som har sirkulert blant et avgrenset antall aktører på et tidspunkt av en begivenhet eller situasjon. De er ikke

nødvendigvis rettet mot den brede offentligheten, men er derimot produsert med henblikk på sirkulasjon i et avgrenset og lukket forum. Barnehagene med sin pedagogiske virksomhet kan sees på som et slikt avgrenset og lukket forum.

### **3.2.1 Fra koding til begrepsutvikling**

I henhold til Bryman (2012) er koding utgangspunktet for de fleste former for kvalitativ dataanalyse der søket etter temaer i feltnotater er det vanligste. Dataanalyse ifølge Grønmo (2006) innebærer at man presiserer typiske eller generelle mønster, spesielle tendenser eller sammenhenger i materialet. Som regel er datamaterialet i kvalitative studier både komplisert, uoversiktlig og omfattende. For å oppdage de ulike mønstrene og temaene blir det nødvendig å forenkle og oppsummere innholdet i dokumentene slik at det blir lettere å få et overblikk over de sentrale og viktige tendensene i datamaterialet. Det gjøres ved å finne et eller flere nøkkelord som kan karakterisere eller beskrive et større avsnitt av teksten, eller hele avsnitt. Disse nøkkelordene omtaler Grønmo (2006) som koder. En kode gjengir et bestemt innhold i et avsnitt, eller noe som det fortelles om i avsnittet, og disse kodene danner tema. Dette står i samsvar med det Bryman (2012) mener identifiserer et tema i et material. Der hyppigheten på forekomsten av visse hendelser, ord, fenomen eller uttrykk er med på å angi tema.

Koder kan være både tolkende, beskrivende eller forklarende ifølge Grønmo (2006). De tolkende kodene gir uttrykk for forskerens forståelse eller tolkning av innholdet i materialet. Det kan for eksempel utarte seg i forskerens tolkning av hvilken mening en omtalt handling har for en bestemt aktør. De beskrivende kodene er av ren beskrivende karakter av det eksplisitte og faktiske innholdet i tekstene. De forklarende kodene gir uttrykk for forskerens forklaring av de forhold som eksplisitt nevnes i materialet. Dette kan være koder som angir en mulig grunn for, eller årsak til, det som beskrives.

Selve kodingen gjennomføres i flere steg, og det første steget kalles vanligvis for åpen koding. I den åpne kodingen fremstår kodene som en første kategorisering og klassifisering av de viktigste innholdselementene i datamaterialet. At kodingen er åpen innebærer også at det er den empiriske dataen som bestemmer hvilke koder forskeren velger. Samtidig er studiens problemstilling en rettesnor for forskerens evaluering av hvordan datamaterialets innhold skal kategoriseres (Grønmo, 2006). Den åpne kodingen kan ifølge både Grønmo (2006) og Bryman (2012) gjøres på flere ulike måter innen manuelle eller digitale metoder. Utfra denne studiens problemstilling, og valg av empiri, blir den første kodningen gjort manuelt i

beskrivende form. Dette for at jeg som forsker skal være mest mulig nøytral og åpen for å kunne oppdage overraskende og uforutsette empiriske samband, mønster eller fenomen.

En annen grunn for å gjøre en manuell koding er at materialet ikke er så stort. Det blir lagt mer fokus på dybde og mening enn volum og bredde i dataanalysen, for å bedre kunne belyse studiens tema og problemstilling. Intensjonen blir å komme frem til en større forståelse når det gjelder hvordan barnehager kan bruke tidlige innsatser for å hjelpe barn i behov av særskilt støtte. Gjennom den første åpne kodingen av rådata som ifølge Grønmo (2006) er den teksten som utgjør studiens datamaterial, kan de følgende stegene bygge videre på selve teksten og de kodene som utvikles gjennom den åpne kodingen. I denne prosessen utvikles koder videre med sikte på å bygge underlaget for kategorier og nye begrep.

En kategori er en klasse eller samling av fenomen som har visse bestemte felles egenskaper. Det er definisjonen av de felles egenskapene som avgjør eller bestemmer hvilke fenomen som tilhører en spesiell kategori eller ikke.

Under den åpne kodingen av denne studiens rådata ble dokumentene først lest grundig gjennom for å få en oversikt over materialet. I andre runde ble et og et dokument gjennomgått for å finne koder og nøkkelord. Denne prosessen med koding og kategorisering av material ble gjort med inspirasjon fra Grønmo (2006). Gjennom bearbeidingen av dokumentene ble det brukt eget skjema i word dokument der det opprinnelige avsnittet, eller teksten, ble plassert i venstre kolonne, og koden eller nøkkelordet i høyre kolonne. Dette for å få bedre oversikt over prosessen, og lettere kunne gå tilbake i materialet og finne kodene til videre arbeid med kategorisering.

Ettersom kategoriene identifiseres og defineres blir de selve grunnlaget for kategorisering av det kvalitative materialet. Samtidig vil studiens problemstilling være med på å styre hvilke kategorier som er mest relevant og mest fruktbare. Alt dette er viktig med tanke på neste steg i analyseprosessen, som ifølge Grønmo (2006) går ut på å utvikle begrep. Et begrep er en betegnelse på en bestemt type fenomen. I relasjon til kategorier kan et begrep være en betegnelse på de fenomen som inngår i en kategori, eller danner navnet på en kategori. Når kodingen skal gå videre fra kategorisering til begrepsutvikling er utfordringen å finne betegnelser på kategoriene som er teoretisk fruktbare. Slik at de kan relatere til allerede eksisterende begrep, eller være utgangspunktet for nye begrep. På denne måten kan begrepene knytte forbindelser mellom de empirisk skapte kategoriene, og de mere generelle samfunnsvitenskapelige perspektiv (Grønmo, 2006).



### **3.2.2 Det praktiske arbeidet med kondenseringen**

Jeg opplevde underveis i prosessen at mine koder til tider ble både lange, og kanskje litt like den svenske original teksten. Jeg valgte likevel å gjøre analysearbeidet på denne måten i fare for å miste viktig informasjon på veien. Siden jeg ble sittende igjen med en god del begreper fra analysen syns jeg selve kondenserings prosessen var vanskelig. Det føltes rart å ikke ta med flere begreper videre i studien. Valget av begreper gikk derfor bare ut ifra mitt tema om barn i behov for særskilt støtte, og tidlige innsatser. Bare de begrepene som hadde med temaet å gjøre, og som kunne hjelpe meg å svare på problemstillingen, ble valgt ut. Nå som Barnekonventionen (Unicef Sverige, 2021) hadde blitt svensk lov hadde jeg sett for meg flere svar, eller relevante begrep som kunne brukes i forhold til studiens problemstilling. Da jeg var midt i analyseprosessen føltes det ut som dokumentet likevel var litt på siden av temaet jeg hadde valgt, og at innholdet i Barnekonventionen ble for internasjonalt og overgripende.

### **3.3 Hermeneutikken**

Selve ordet hermeneutikk kommer fra det greske ordet hermeneus, som betyr tolk eller fortolker. Utgangspunktet for hermeneutikken blir behovet for å finne frem til metoderegler på hvordan en skal fortolke for eksempel et tekstmaterial. Den hermeneutiske metoden ble opprinnelig tatt i bruk av filologer og teologer i deres arbeid etter å finne frem til den rette forståelsen i tekstene. Religionsfilosofen Friedrich Schleiermacher (1768-1834) bidro til å utvikle hermeneutikken da han la vekt på det vesentlige i å studere det enkelte mennesket, og forstå det i sin individualitet. En slik forståelse er mulig gjennom å kunne fortolke de språklige uttrykkene som personen gir seg til kjenne gjennom. For Schleiermacher var ikke fortolkningene av det språklige uttrykket i seg selv det viktigste, men språket ble en innfallsport til en psykologisk fortolkning. Hvor både fantasi, følelse og intuisjon var med på å søke etter en dypere forståelse av individet bak tekstene (Kleven og Hjordemaal, 2018, s. 187).

En tekstfortolkning foregår mer konkret ved en vekselvirkning mellom deler og helheten. Det innebærer at vi forstår delene i teksten utifra tekstens helhet, men også helheten blir forståelig med bakgrunn av vår forståelse av enkeltdelene. Denne vekselvirkningen er et sentralt prinsipp i den hermeneutiske læren om forståelse av tekster, og blir omtalt som den hermeneutiske sirkel, eller den hermeneutiske spiral. Vekselvirkningen mellom deler og

helheten fører til mere forståelse av det man studerer for hver omdreining man får på spiralen. På den måten blir forståelsen en mere dynamisk prosess.

Den tyske kultur- og vitenskapsfilosofen Wilhelm Dilthey (1833-1911) oppfattet hermeneutikken som noe mer og dypere enn Schleiermacher. Dilthey gjorde hermeneutikken til en filosofisk antropologisk metode der hans endelige mål var å lede oss til en dypere og mere fundamental forståelse av det og egentlig være et menneske. Han framholdt at menneskene og naturen var grunnleggende forskjellige, og at vi ikke kunne studere de ved bruk av de samme metodene. Andre mennesker kan vi forstå med utgangspunkt i oss selv, og våre evner til å leve oss inn i andres sjelsliv, men naturen er kvalitativt forskjellig fra oss (Kleven og Hjordemaal, 2018, s. 188).

En grunntanke i hermeneutikken er alltid å forstå noe på grunnlag av visse forutsetninger. Vi møter aldri verden forutsetningsløst, men tar med oss de forutsetningene vi har videre inn i hva som blir forståelig eller uforståelig for oss. Den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer (1900-2002) kallte slike forutsetninger for *forforståelse* eller *for-dommer*. Forforståelse er et nødvendig villkår for at forståelse i det hele tatt skal være mulig. Grunnen til dette er når vi fortolker en tekst, eller noe annet meningsfylt fenomen, må vi starte med visse idèer om hva vi skal se etter. Uten slike idèer på forhånd vil våre undersøkelser ikke ha noen retning. Vi vil helt enkelt ikke vite hva vi skal rette vår oppmerksomhet mot (Gilje og Grimen, 2013, s.148).

Gadamer mente at i vårt møte med andre mennesker, eller samfunn, hadde vi «briller» på som vi brukte for å finne meninger med, eller et system med det vi stod overfor. Disse «brillene» eller fordommene kunne være både bevisste og ubevisste. Ettersom fordommer er både negative og positive er det viktig å være seg bevisst hvilke meninger og holdninger vi har om andre mennesker, og deres livsverden (Gjertsen, 2013, s.63).

### **3.4 Utvalg av dokumenter til studien**

Utvalget av dokumenter har stor betydning for hva studien ønsker å si noe om. Hvor en finner den informasjonen en behøver, og hvilken data som skal analyseres blir avgrenset med hjelp av problemstillingens tema. Datamaterialet kan dermed oppfattes som et produkt. I likhet med andre slags produkt kan også samfunnsvitenskapelige data ha varierende kvalitet. Det at datamaterialet har en tilfredsstillende kvalitet er helt avgjørende for et holdbart analyseresultat (Grønmo, 2006, s.217).

I denne studien har utvalget av empirisk material falt på de svenske styrdokumenter og lover for barnehagenes pedagogiske virksomhet. Dette fordi jeg tenker de er relevante for studiens problemstilling og de forskningsspørsmål som tilhører temaet. Tema for studien er som nevnt tidlige innsatser i barnehagen for barn i behov av særskilt støtte. Disse dokumentene er det nærmeste pedagogene har å forholde seg til i det daglige arbeidet med barna og deres behov. Utifra mitt utvalg på fire dokumenter må jeg være bevisst på hvilke begrensninger dette kan skape i forhold til de slutninger og konklusjoner som kommer ut av undersøkelsen.

Svenske barnehager er ikke obligatorisk, men de må likevel følge de nasjonale retningslinjene som finnes i de ulike lover og styrdokumenter. De dokumentene som gjelder for barnehagene på nasjonalt nivå er Skollagen (SFS 2010:800), Läroplan för förskolan (Utbildningsdepartementet, 2019) og Barnkonventionen (FNs generalforsamling, 2021). På lokalt nivå vil det finnes ulike andre styrdokumenter som likebehandlingsplaner og Teamplaner. I denne studien har det blitt valgt ut bare ett styrdokument på lokalt nivå. Det er en handlingsplan for å hjelpe pedagoger i barnehagen til å strukturere og organisere arbeidet rundt barn som er i behov av særskilt støtte (Utbildningsförvaltningen, NN kommune, 2021). Det blir nå gjort rede for hvert dokument, og hvordan de har blitt til slik som vi kjenner de idag.

### **3.4.1 Den svenske Skollagen**

Utbildningsdepartementet hadde, med utgangspunkt i den gamle skoleloven fra 1985 (SFS 1985:1100), kommet med en henvisning til lovrådet om en ny skolelov som la vekt på kunnskap, valgfrihet og trygghet (Utbildningsdepartementet, 2009). Bakgrunnen var ifølge departementet at den gamle skoleloven var et resultat av en hovedsakelig redaksjonell gjennomgang av skoleloven fra 1962. Loven hadde dessuten blitt endret mer enn sytti ganger siden 1986. Under tiden har skolesystemet endrets. Et nytt kontrollsystem hadde introduserts. Statens detaljerte kontroll er erstattet av en desentralisert ansvarsfordeling der kommuner, og andre rektorer, har hovedansvaret for virksomheten. Ifølge departementet mente de at skoleloven fra 1985 var utdatert, og reflekterer ikke hvordan virkeligheten ser ut idag (Utbildningsdepartementet, 2009).

Det kom forslag om nye forandringer. Noen av de viktigste forandringene var blandt annet tydeligere lovfestet verdier for alle skoleformer. En tydelig kobling til Barnekonvensjonen der

barnets beste skal være utgangspunktet i all utdanning. Nye bestemmelser om systematisk kvalitetsarbeid som skal dokumenteres ble introdusert, og en utvidet fullmakt for rektorer og lærere om å kunne sette inn tiltak for å sikre elevenes trygghet og arbeidsro.

Utbildningsdepartementet la også frem et nytt forslag om den nye lovens innhold og struktur. Den inkluderer utdanning fra barnehage til voksenopplæring. Den er et sammenhengende lovverk som utgjør basen for kunnskap, valgfrihet og trygghet i alle skoleformer som dekkes av skoleloven. Lovverkets struktur er gjennomgått for å oppnå en struktur som er mere logisk, og som reflekterer bedre hvordan skolesystemet har blitt utviklet de siste årene. Loven er også modernisert ved å forenkle og tydeliggjøre den. Samtidig er den tilpasset til et mere målrettet skolesystem. Den er også tilpasset til ansvarsfordelingen som råder mellom kommuner og stat (Utbildningsdepartementet, 2009).

Skollagen (SFS 2010:800) er idag en lov som styrer det svenske skolesystemet. I dette skolesystemet inngår både barnehager, førskoleklasser, grunnskoler, spesial grunnskoler, spesialskoler, sameskoler, fritidssenter, videregående skoler, spesial videregående skoler, kommunal voksenopplæring, og andre pedagogiske virksomheter. Den ble utarbeidet av Utbildningsdepartementet, og vedtatt av regjeringen som ny skolelov 23.06.2010 (Utbildningsdepartementet, 2010).

Inneholdet i skoleloven bygger på felles bestemmelser om hensikten med utdanning innen skolesystemet. Det står blandt annet i kapittel 1, §4 at barn og unge skal innhente og utvikle kunnskaper og verdier. Utdanningen skal bidra til alle barns utvikling og læring, og gi en livslang lyst til å lære. Videre legges det vekt på å forankre og formidle respekt for de menneskelige rettighetene, og de grunnleggende demokratiske verdiene som det svenske samfunnet hviler på (SFS 2010:800).

### **3.4.2 Läroplan för förskolan**

Den nye læreplanen for barnehagene (Lpfö-18) ble klar i 2018 etter en gjennomgang av den gamle læreplanen fra 1998 (SKOLFS 1998:16). Regjeringen gav det svenske Skolverket i oppdrag å gjøre en revisjon av forskriften for å tydeliggjøre barnehagens oppdrag. Hensikten var å øke kvaliteten i undervisningen i barnehagen, og dermed også barnehagens måloppnåelse. I revisjonen skulle deler av barnehagens læreplan oppdateres, tydeliggjøres og koordineres. Læreplanens grunnleggende intensjoner og hensikt skulle ikke forandres. Det skulle også tas hensyn til barnerettighets perspektivet, de uføres perspektiv, samenes og de

nasjonale minoriteters perspektiv. Bakgrunnen for dette arbeidet ifølge Utbildningsdepartementet (2017) var at barnehagens læreplan hadde vært gyldig i snart 20 år, og mye hadde endret seg i skolens vedtekter siden læreplanen ble til. Kravene i læreplanen har gradvis blitt tydeliggjort, og kunnskapsoppdraget har blitt lagt vekt på. Når barnehagene ble en egen skoleform ble også barnehagenes rolle i utdanningssystemet tydeligere (Utbildningsdepartementet, 2017).

Skolinspektionen gjennomførte en kontroll av barnehagenes kvalitet og måloppnåelse på oppdrag fra regjeringen. Den startet våren 2015, og varte i 3 år (Skolinspektionen, 2018). Kvalitetskontrollen viste flere utviklingspotensial på flere nivå for barnehagene. Myndighetene løftet frem det komplekse pedagogiske oppdraget som førskolelærere og arbeidslagene i barnehagene hadde ifølge læreplanen. I tillegg til de vanskeligheter det kan være og jobbe med alle målområdene. De viktigste resultatene i gjennomgangene handlet om det som skjer i det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Samtidig som viktigheten av ledelse og styring, og vilkårene som er gitt for arbeidet (Utbildningsdepartementet, 2017).

Skolinspektionen har også sett positive eksempel på velfungerende aktiviteter der læreplandrevet arbeid pågår for å utfordre og stimulere barns læring på mange ulike områder. Kvalitetskontrollene indikerer imidlertid at det er vanskeligheter og utfordringer på rektor og kommunalt nivå. Dette kan igjen få konsekvenser for den kompenserende oppgaven som barnehagen som helhet har, og for likeverdigheten i utdanningen for de barna som er i barnehagen.

OECD (Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling) presenterte i 2013 en rapport om den svenske barnehagens læreplan; *Quality Matters in Early Childhood Education and Care: Sweden* (OECD; Taguma, Litjens, Makowiecki, 2013). I rapporten ble den svenske læreplanen analysert og sammenlignet med læreplaner fra Portugal, New Zealand og Norge. I rapporten peker OECD på flere områder som Sverige kan reflektere over. For eksempel innhold som tar for seg perspektivet om sosial integrering, et tydeligere og felles fokus med grunnskolen, og fagområder som tilsvarer samfunnsendringene som for eksempel innen barns helse og velvære. OECD (2012) skriver også i *21st Century of Skills* hva barn behøver å lære seg på 2000-tallet, for å bli klar for samfunnet og det som kreves på arbeidsmarkedet. Det er faktorer som kunnskap, kompetanse, ferdigheter og holdninger sett i et fremtidsperspektiv.

Regjeringen avsluttet sin begrunnelse for anmeldelse av den svenske læreplanen med at den må tilpasses dagens situasjon, og møte de fremtidige utfordringer som kommer. Regjeringen

tar i betraktning at det må være klart hva oppgaven i læreplanen innebærer for å øke kvaliteten på undervisningen i barnehagen, og dermed også barnehagens kvalitet og måloppnåelse (Utbildningsdepartementet, 2017).

### **3.4.3 Barnkonvensjonen**

FN:s Barnkonvensjon (Unicef Sverige, 2021) inneholder bestemmelser om menneskerettigheter for barn. Det er en juridisk bindende internasjonal avtale som sier at barn er individer med egne rettigheter, og ikke foreldrenes eller andre voksnes eiendeler. Den ble vedtatt av FNs generalforsamling den 20. November 1989, og trådte i kraft 2. September 1990. 196 land i verden har signert, og dermed forplikter seg, til å følge disse reglene. Den inneholder 54 artikler som er like viktige, og sammen utgjør en helhet. Ut fra artiklene finnes det 4 grunnleggende prinsipper som alltid skal tas i betraktning når det handler om spørsmål angående barn. Det er at alle barn har samme rettigheter og lik verdi. Barnets beste skal alltid tas i betraktning når beslutninger tas som angår barn. Alle barn har rett til liv og utvikling, og til sist har alle barn rett til å uttrykke sine meninger, og få de respektert.

Etter 2. verdenskrig i 1946 grunnla FN UNICEF (United Nations International Children`s Emergency Fund) for å hjelpe alle barn som var på flukt etter all ødeleggelse. Målet med det nyetablerte UNICEF var å dekke barnas behov for mat, husly, helsehjelp og klær. I 1953 bestemte FN at UNICEF skulle bli en del av FN-systemet, og ble dermed FN`s barnefond. De skulle fortsette å jobbe for barn i katastrofer, men organisasjonens mål endret seg i takt med globaliseringens utfordringer. Basert på Genève konvensjonen fra 1924 og menneskerettighetserklæringen, vedtok FNs generalforsamling en erklæring om barns rettigheter. Mange av dagens grunnleggende prinsipper om beskyttelse av barn er omtalt i denne erklæringen. Det å ta hensyn til barnets beste, retten til en nasjonalitet og et navn, retten til næringsrik mat, helsehjelp, bolig, retten til lek, grunnutdannelse som er gratis, og beskyttelse mot skadelig arbeid (Unicef Sverige, 2021).

Etter mange års arbeid for å utvikle en enstemmig uttalelse om barns rettigheter resulterte i 1989 i barnekonvensjonen. Det er et juridisk bindende dokument som overvåkes av FNs komité for barnets rettigheter. For første gang ble barns interesser eksplisitt formulert i form av menneskerettigheter. Den 25. Mai 2000 ble det gjort to viktige endringer i barnekonvensjonen. FNs generalforsamling vedtok at rekruttering av barn til krig skulle begrenses, og minimumsalderen for rekruttering til væpnede styrker skulle være 18 år.

Tilleggsprotokollen om handel av barn, barnpornografi og barnprostitusjon inneholder detaljerte krav om kriminalisering av brudd mot barns rettigheter. Gjennom disse endringene ble det satt standard for forebygging, beskyttelse av offrene, og straff av gjerningsmenn. Endringene trådte i kraft 2002 (Unicef Sverige, 2021).

Den 2. November 2011 ble en tredje tilleggsprotokoll vedtatt av FNs generalforsamling. Endringen gikk ut på at barn fikk muligheten til å sende inn klage til FNs komité for barnets rettigheter hvis deres rettigheter er blitt krenkte, og de ikke har fått mulighet til oppreisning i sitt hjemland. 13. Juni 2018 stemte det svenske riksdagen for å gjøre barnekonvensjonen til lov. Den blir innlemmet i svensk lov og trer i kraft 1. Januar 2020 (Unicef Sverige, 2021). Ifølge Regeringskansliet (2021) betyr avgjørelsen en avklaring av det domstolene og rettshåndhevere skal ta hensyn til når det gjelder rettighetene i Barnekonvensjonen. Barnets rettigheter skal tas i betraktning gjennom avgjørelsesprosesser i saker som angår barn. En inkorporering av Barnekonvensjonen vil dermed bidra til å synliggjøre barnets rettigheter. Det er ifølge Regeringskansliet (2021) også en måte å skape et grunnlag for en mer barnerettighets basert tilnærming i alle offentlige organisasjoner.

#### **3.4.4 Handlingsplan NN kommune**

Det er etaten, i dette tilfellet Utbildningsförvaltningen, som bestemmer hvordan de skal gå frem for å oppfylle kommunestrategiene. Det svenske ordet förvaltning står for det norske ordet etat. Etatene kan behøve å gi instruksjoner om hvordan virksomheten skal drives. Hvilke aktiviteter som skal utføres innenfor raden av mål, policy og strategier. Disse instruksjonene kan kalles planer eller program, og kan følges opp om nødvendig (Rössberger, 2020).

Retningslinjene for opprettelse av nye dokumenter går via kommunestyret. Slike retningslinjer, eller policys, gir uttrykk for kommunens grunnleggende verdier og innstilling innen et spesielt område. Om nødvendig kan det utarbeides et dokument som gir veiledning om hvordan en bestemt policy skal brukes. Slike strategier som skal gjelde hele kommunen avgjøres av kommunestyret. En individuell komité kan etablere strategier innenfor sitt ansvarsområde.

Handlingsplanen som er valgt ut i denne studien er produsert og revidert av Utbildningsförvaltningen (2021) i kommune NN. Handlingsplanen for tidlige innsatser i barnehagen blir på den måten en instruksjon over hvordan den pedagogiske virksomheten skal utføres. Dokumentet er utviklet for å hjelpe pedagogene med å strukturere sitt arbeid med å

støtte de barna som behøver mer veiledning, stimulering eller spesiell støtte i sin utvikling og læring (Utbildningsförvaltningen, 2021).

### **3.5 Validitet**

Kvaliteten på data fra samfunnsvitenskapelig forskning kan ikke vurderes på en generell måte. Kvaliteten må sees i forhold til hva materialet skal brukes til. Intensjonen med datamaterialet er å belyse en bestemt problemstilling. Begrepet validitet handler om datamaterialets gyldighet i forhold til om det svarer på studiens problemstilling. Den regnes som høy om studien og datainnsamlingen resulterer i data som er relevant. Høy validitet forutsetter at både utvalget av enheter og de ulike begrepene i prosjektet defineres på en systematisk måte. Både teoretisk, men også operasjonelt (Grønmo, 2006).

Det finnes flere ulike validiteter i forskning. Ifølge Kleven og Hjordemaal (2018) kan vi se på indre og ytre validitet. Den indre validiteten er tolkningen av relasjonen mellom de ulike variablene i en studie. Den er med andre ord et lokalt fenomen som knyttes til den konteksten studien ble gjort innenfor. Spørsmålet om indre validitet blir aktuelt når en begynner å tolke årsaksforholdene mellom variablene. For nettopp pedagogisk virksomhet vil bruksverdien av kunnskapen om statistiske sammenhenger være liten om det ikke legges inn tolkninger på hva som påvirker hva. Siden pedagogikk dreier seg om undervisning, og den skal drives i den hensikt at den skal ha en virkning, blir det viktig å studere hva slags virkning de ulike undervisningstrategiene har.

I denne studien vil den indre validiteten ligge på årsaksforholdet mellom bruken av tidlige innsatser i barnehagen, og barnets behov for særskilt støtte. Det som vi ser nå i etterkant av analysen av det empiriske materialet er at dokumentene i studien ikke kan gi oss direkte svar på problemstillingen. Da teksten i dokumentene er for tolkningsbare, og utifra det ikke kan gi oss svar på om de tidlige innsatsene er til hjelp for barn med behov for særskilt støtte. Bedre svar på problemstillingen hadde vi kanskje fått om metoden for studien var intervju av pedagoger, eller spørreskjema. Da ville vi nok ha kommet nærmere det praktiske arbeidet på feltet, og fått mer informasjon om hvordan barnehagene hadde tolket styrdokumentene, og hvordan de brukte tidlige innsatser for å hjelpe barn som er i behov for støtte.

Kleven og Hjordemaal (2018) beskriver den ytre validiteten som de resultat som finnes i en undersøkelse, og som kan gjøres gjeldende for de personer eller situasjoner som er relevante



sett utifra problemstillingen. Det er viktig å være forsiktig med å trekke gyldighetsområdet lenger enn det er grunnlag for. En bør også vurdere konklusjonene som dras i forskningsrapporten, med tanke på generalisering og overførbarhet til andre situasjoner enn dem som undersøkes.

Denne studiens ytre validitet vil være gyldig i barnehagen som kontekst, og personene den er gyldig for vil være barn i behov av særskilt støtte. Utover det kan ikke studien gi noen indikasjoner på om de tidlige innsatsene er til hjelp i praksis, siden styrdokumentene ikke gir klare retningslinjer for dette arbeidet. Det vi ser nå i ettertid av analysen, og i henhold til rapporten fra Skolinspektionen (2018), er at det blir gjort veldig ulikt ute på feltet. Nettopp for at dokumentene er åpne for tolkning.

Med begrepsvaliditet mener Kleven og Hjordemaal (2018) graden av samsvar mellom begrepet slik det er teoretisk definert, og slik en lykkes å operasjonalisere det. Med andre ord samsvar mellom teoretisk begrep og gjennomført «måling» av studiet. De mener videre at kjernen i en empirisk vurdering av begrepsvaliditet er å undersøke om det operasjonaliserte begrepet opptrer som vi teoretisk hadde forventet. Vi bruker vår antatte teoretiske kunnskap til å vurdere validiteten i de resultatene på våre målinger. Består våre målinger denne prøven, brukes de til å validere våre teorier.

I denne studien ser vi at begrepene «tidlige innsatser» og «barn i behov» har gode og detaljerte definisjoner i teorien, men er ikke like tydlige i det empiriske materialet. Her er begrepene mer tolkningbare, og åpne for diskusjon. I læreplanen for barnehagen (Lpfö-18) står det for eksempel ingenting direkte om tidlige innsatser, men ordlyden innen temaet er at barn som behøver det skal få «veiledning, stimulering eller særskilt støtte». Begrepet «barn i behov» er heller ikke i dette dokumentet definert nærmere enn «barn som av ulike årsaker behøver mere veiledning, stimulering eller særskilt støtte». Hva disse årsakene er, eller hvordan denne veiledningen, stimuleringen eller særskilte støtten skal være, blir et diskusjonsspørsmål.

Målet er likevel ifølge den svenske læreplanen (Lpfö-18) en likeverdig opplæring slik at alle barn utvikles så langt som mulig. I kapittel 8 i Skollagen (SFS 2010:800) derimot finner vi en definisjon på barn i behov i §9 om særskilt støtte. Her definerer teksten tydeligere hvilke barn som er i behov. Det gjelder de med fysiske, psykiske eller andre grunner behøver støtte skal få det, men hvordan denne støtten skal være er ikke presisert. Det vil si at de tidlige innsatsene blir et diskusjonsspørsmål også her.

### 3.6 Reliabilitet

Ordet reliabilitet betyr pålitelighet (Kleven & Hjordemaal, 2018). God reliabilitet vil si data som er lite påvirket av tilfeldige målingsfeil. Det er en utbredt misforståelse at i kvantitativ forskning prioriteres reliabilitet, og i kvalitativ forskning prioriteres validitet. Reliabilitet er viktig da en dårlig reliabilitet bidrar til en svekket begrepsvaliditet. Et måleresultat som er forårsaket av tilfeldige feil kan umulig være en valid måling (Kleven & Hjordemaal, 2018). Ifølge Grønmo (2006) er reliabilitet et uttrykk for hvor stor sammenheng det er mellom dataseriene fra gjentatte slike datasamlinger.

Reliabiliteten er høyere jo høyere sammenhengen er. I praksis er det ikke alltid mulig å gjennomføre slike gjentatte innsamlinger av data om samme fenomen. Det er fordi mange samfunnsfenomen befinner seg stadig i forandring, eller at forskningsprosjektene er altfor kompleks for å gjennomføres på eksakt samme måte flere ganger. Dette gjelder spesielt ved innsamling av kvalitative data. I kvalitative studier utvikles forskningsprosjektet i høy grad gjennom selve datainnsamlingen. Dette styres av forskerens egne analyser og tolkninger av data som kommer inn. Forskerens tolkninger er nært forbundet med den spesielle sammenhengen som datainnsamlingen pågår. Selve forskningsprosjektet tilpasses etter akkurat denne sammenhengen. I praksis kan det derfor bli umulig å gjennomføre gjensidige, uavhengige data innsamlinger utifra samme forskningsmetode. Forskningsprosjektet og datasamlingen er avhengig av *når* studien gjennomføres, og av *hvem* (Grønmo, 2006, s.228).

Grønmo (2006) skriver videre at reliabiliteten, eller troverdigheten, i de empiriske funn som blir presentert skal være basert på data om faktiske forhold, og ikke på forskerens egne subjektive meninger. Heller ikke tilfeldigheter under forskningsprosessen gir troverdighet for analyseresultatet. Ifølge Kleven & Hjordemaal (2018) brukes det ulike begrep for å beskrive reliabiliteten i et forskningsprosjekt, blandt annet stabilitet og konsistens. For å kunne få noen indikatorer på stabiliteten i studien må det gjøres samme målinger på de samme personene, men på ulike tidspunkt. Er stabiliteten bra vil vi få eksakt samme resultat. I kvalitative innholdsanalyser kan ifølge Grønmo (2006) samme tekster gjennomgås ved ulike tidspunkt, eller de arkiverte markeringene og kommentarene til analysen gjennomgås og bedømmes på nytt ved en senere anledning. Jeg ser for meg at jeg ville ha kommet frem til samme svaret i min analyse av det empiriske materialet om jeg hadde gått igjennom dem ved en senere anledning. Utifra nevnte kriterier for stabilitet vil jeg påstå at denne studien har en god stabilitet.

### 3.6.1 Begrepet konsistens

Begrepet konsistens i kvalitative studier deler Grønmo (2006) i yttligere to deler; intern og ekstern. Den interne konsistensen handler om forholdet mellom ulike deler av det innsamlede materialet. Den interne konsistensen er bra hvis de forskjellige elementene i materialet er troverdige, både i forhold til hverandre, og materialet i sin helhet. Dette betyr at de ulike elementene i det empiriske materialet skal passe godt sammen, og passe inn i helhetsbildet av det som skal studeres. Den eksterne konsistensen handler om forholdet mellom det samla materialet og andre relevante opplysninger på området. Den eksterne konsistensen vil dermed bli bra om det er samsvar mellom datamaterialet fra studien og annen tilgjengelig informasjon om de forhold som studeres. Dette betyr at materialet må passe inn i studiens kontekst, og fremstå som troverdig i forhold til en større sammenheng.

I denne studien vil jeg si at både den interne og den eksterne konsistensen er god. Den interne konsistensen styrkes ved at de utvalgte dokumentene er alle troverdige i seg selv som nasjonale styrdokument, men også sammen som en helhet da de alle gjelder den pedagogiske virksomheten i barnehagen. Den eksterne konsistensen styrkes også ved at det er de mest relevante dokumentene å analysere på dette området som denne studien tar for seg; tidlige innsatser i barnehagen for barn som har behov av særskilt støtte. Samtidig som det finnes mye tilgjengelig informasjon om samme tema, og pågående forskningsprosjekt på samme område som denne studien (Skolverket, 2021).

### 3.7 Generaliserbarhet

Har et forskningsprosjekt kommet frem til et resultat i analysen er det et viktig spørsmål å stille om det resultatet kan være representativt for andre mennesker, eller i andre situasjoner. Det er med andre ord spørsmål om forskningens gyldighet, og om resultatene kan *overføres* til andre kontekster. For å kunne finne svar på dette kan vi stille spørsmål om hvilke personer resultatet er gyldig *for*, og hvilke situasjoner er resultatet gyldig *i*. For å kunne svare på dette må vi se på noen ulike kriterier som må oppfylles for at forskningsresultatene skal være generaliserbart. Kriteriene som ifølge Kleven & Hjardemaal (2018) gjelder for hvilke personer resultatet er gyldig for går på representativitet, populasjon, og utvalg. Med representativitet menes om de personer som har deltatt i undersøkelsen kan representere flere, eller andre personer i samme situasjon. Et kritisk spørsmål er om en kan trekke konklusjoner for en større gruppe mennesker enn dem som deltok i studien. Uttrykket populasjon slik det er

brukt i forskningsmetode menes den gruppen av mennesker som resultatene skal regnes som gyldig for. Utvalg er ifølge Kleven & Hjordemaal (2018) en undergruppe av populasjonen. Med andre ord vil et representativt utvalg være et utvalg som ligner populasjonen så mye, at de resultatene vi finner i studien, kan regnes som gyldige for populasjonen.

Med resultater kan vi også mene den «kunnskapen» eller den «lærdommen» vi kan lese ut av funnene i en studie. Det er av interesse for forskningen hva som kommer frem av resultatene av den faglige kunnskapen, og at dette krever god argumentasjon og begrunnelse. Ifølge Bryman (2012) er resultatene av kvalitativ forskning bedre å overføre til teori snarere enn til populasjoner. Det er kvaliteten av de teoretiske konklusjonene, som trekkes ut av de kvalitative data, som er avgjørende for vurderingen av generaliserbarheten.

Enhver studie foregår i en eller annen *kontekst*, og det er her vi ser hvilke situasjoner som resultatene er gyldige i. Har vi for eksempel en undersøkelse i et klasserom på en bestemt skoleklasse gjelder resultatene bare for denne klassen. Dette er en følge av at faget pedagogikk ikke har generelle lover på tvers av kontekster. Hadde vi likevel hatt lover som styrte menneskelig atferd ville det ikke rettferdiggjøre kontekstfrie generaliseringer. Slike lover måtte i så fall inkludere en del betingelsesledd som kunne variere fra kontekst til kontekst. I hvilken grad disse resultatene blir like eller ulike i forskjellige kontekster, blir derfor noe som bare kan besvares gjennom empiriske studier (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.145).

Generelt ønskes det forskningsresultat som har verdi utover det som skjedde i en spesifikk studie. Derfor er det viktig med empiriske undersøkelser av resultatenes overførbarhet, og fylldige beskrivelser og grundige analyser av de kontekster som undersøkes. Om vi stiller spørsmålet hvem denne studiens resultater er gyldige *for*, vil det bli barn i svenske barnehager som har behov for særskilt støtte i sin utvikling, og der tidlige innsatser er aktuelt. Ettersom resultatet av studien er bygd på en dokumentanalyse av barnehagenes styrdokumenter vil vi bare kunne se på dette tilrettelagte arbeidet i et metaperspektiv. Det vil si at resultatet ikke kan gi konkrete svar på hvordan hver barnehage utfører dette arbeidet i praksis. Analysen viser likevel til hvilke kriterier som ifølge barnehagens styrdokument *bør* være på plass for at de tidlige innsatsene skal være til hjelp for barnet. Overførbarheten fra denne studiens analyseresultat blir med andre ord til teori snarere enn til en populasjon slik også Bryman (2012) skriver. Den konteksten som resultatet er gyldig i vil være svenske barnehager der studiens styrdokumenter gjelder som lover og retningslinjer.

### 3.8 Etiske hensyn

Det forskningsetiske feltet er ifølge Vetenskapsrådet (2017) ikke et veldefinert område. Selv om det er åpenbart at det inneholder mange spørsmål om forholdet mellom forskning og etikk, om etiske krav til forskeren, og om etiske krav til selve forskningens fokus og implementering. En veldig viktig del av forskningsetikken gjelder spørsmål om hvordan mennesker som deltar i forskningen som informanter eller forsøkspersoner blir behandlet. Vetenskapsrådet (2017) omtaler slike forhold innen forskningsområdet for koder, eller prinsipper. Disse kodene vil si samlinger av regler og krav som forsøker å tydeliggjøre hvordan forskeren skal handle overfor informantene for å gjøre det etisk korrekt. Disse kodene gjelder hele forskningforløpet. Før forskningen starter må kravene om samtykke og informasjon være på plass. Under forskningens gang stilles det krav til å unngå risiko, eller designproblemer. Etter gjennomført forskning gjelder kravet om publisering, og lagring av material (Vetenskapsrådet, 2017).

I og med at metoden for denne studien er dokumentanalyse, og det empiriske materialet består bare av dokumenter, har ikke forskningsprosjektet inneholdt noen menneskelige informanter som det vil bli for eksempel ved intervju eller observasjon. Dermed utelukkes mange etiske dilemmaer som angår for eksempel sekretess av personopplysninger, taushetsplikt, anonymitet og integritet av forsøkspersoner som er med i studien.

Likevel er det noen viktige generelle prinsipper å ta hensyn til også her i en kvalitativ studie basert på dokumentanalyse. Det er å holde en god kvalitet gjennom hele prosessen, og se til at materialet er troverdig. Det starter med et tydelig utgangspunkt og begrunnelse for selve studien. Prosjektet bør også ha en klar hensikt med å svare på visse spørsmål som skal formuleres tydelig. Metoden som blir brukt i prosjektet skal kunne forklares, og det bør være mulig å påvise at disse metodene kan gi svar på de stilte spørsmålene. Metodene må håndteres riktig og kompetent. Forskningsprosjektet som helhet med dokumentasjonen, og rapporten, skal preges av orden, struktur og klarhet (Vetenskapsrådet, 2017).

### 3.9 Innsamling av empiri

For å samle inn empirien som er brukt i denne studien har søk i ulike databaser vært nødvendig. Dokumentene er funnet på nettsteder gjennom nettlesere som Google Chrome og Safari. Teori og referanser til forskningsprosjektet er blandt annet hentet fra Google Scholar, Lovdata, Lovdata Pro, Libris, Skolverket og Utbildningsdepartementets nettsted. Søkeord i forskningsprosessen har vært *tidlige innsatser* og *barn i behov av særskilt støtte*.

#### 4 Presentasjon av funn i analysen

I denne delen av studien vil jeg presentere de viktigste funnene som kom frem gjennom analysen av dokumentene. Gjennom prosessen med dokumentanalysen har jeg vært inspirert av Grønmo (2006) sin modell for kvalitativ innholdsanalyse. Målet for analysen er å komme frem til en helhetsforståelse av spesifikke forhold, eller å utvikle hypoteser og teorier om visse samfunnsmessige sammenhenger. I denne studien har målet vært både å få en helhetsforståelse av det spesifikke forholdet «tidlige innsatser for barn i behov av særskilt støtte», og samtidig prøve å belyse samfunnsmessige sammenhenger på området. Med andre ord hvilke retningslinjer ligger i styrdokumentene som de svenske barnehagene må forholde seg til når det gjelder muligheter til å gi støtte til barn i behov. Spørsmål som dukker opp er sammenhengen mellom den ferdige teksten i dokumentene vi har idag, og de bakenforliggende prosesser som har vært med på å forme disse. Kan vi utvikle noen hypoteser gjennom analysen som vil gi oss svar på studiens problemstilling om samfunnsmessige sammenhenger mellom synet på barn i behov, og de produkter av dokument vi har å forholde oss til.

Ifølge Grønmo (2006) sin modell analyseres det empiriske materialet i 3 trinn. Trinn 1 går ut på å finne et, eller flere nøkkelord/ koder. Disse kodene beskriver eller karakteriserer et større avsnitt av teksten, eller flere meninger. Denne prosessen startet jeg opp med etter og ha lest grundig gjennom dokumentene første gang. Deretter ble teksten fra dokumentene satt inn i venstre kolonne i en matrise, og høyre kolonne ble plassen til koder.

Her er et utdrag fra min åpne koding av Skollagen (SFS 2010:800) kap.8:

| <b>Skollagen (SFS 2010:800): Allmänna bestämmelser</b>                                                                                    | <b>Koder:</b>                                                                                                                                                     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Utbildningens syfte</b>                                                                                                                |                                                                                                                                                                   |
| 2 § Förskolan ska stimulera barns utveckling och lärande samt erbjuda barnen en trygg omsorg.                                             | <ul style="list-style-type: none"><li>• Barnehagen skal stimulere barns utvikling og læring.</li><li>• Tilby barna en trygg omsorg.</li></ul>                     |
| Verksamheten ska utgå från en helhetssyn på barnet och barnets behov och utformas så att omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet. | <ul style="list-style-type: none"><li>• Utgå fra et helhetssyn på barnet, og barnets behov.</li><li>• Omsorg, utvikling og læring skal bygge en helhet.</li></ul> |

Figur 1: Åpen koding fra Skollagen (SFS 2010:800) kap.8.

Grønmo (2006) kaller denne fremgangsmåten for åpen manuell koding der det er det empiriske datamaterialet som bestemmer hvilke koder forskeren velger. I denne studien har jeg valgt koder ut ifra tema tidlige innsatser for barn i behov. Jeg har altså valgt koder som har med dette området å gjøre, og som kan hjelpe meg å gi svar på studiens problemstilling. Den har vært min rettesnor i hele prosessen.

Det finnes andre måter å kode datamateriale på enn den jeg har valgt. Det er blant annet som Grønmo (2006) nevner en mekanisk koding, der ulike dataprogram brukes som hjelp i kodingsprosessen. Bryman (2012) skriver om en programvare med navn CAQDAS som i økende grad brukes til å utføre disse analyse prosessene.

Trinn 2 i analyseprosessen kaller Grønmo (2006) for kategorisering. Her må vi være mere systematiske enn ved den åpne kodingen. Kodingen videre må ta utgangspunkt i visse felles egenskaper i de forskjellige fenomener, eller fellestrekk ved de ulike nøkkelordene, som er beskrevet i datamaterialet. Jeg tok alle kodene jeg hadde fått frem så langt i prosessen, og satte de inn i en ny matrise. Der ble de systematisk plassert i en loddrett modell under tilhørende overskrift, og hver kode i egen rubrikk. Så gikk jeg igjennom alle kodene, og identifiserte fellestrekk ved flere av dem. På den måten kunne jeg sette de i ulike kategorier, og systematisere materialet.

Eksempel på sorterte koder fra Skollagen (SFS 2010:800) kap.8:

| Allmänna bestämmelser                               | Förskola med offentlig huvudman                         | Fristående förskola                                                                                             |
|-----------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Barnehagen skal stimulere barns utvikling og læring | Hjemkommunen har ansvaret for opplæringen i barnehagen  | Hver uavhengig barnehage skal være åpen for alle barn.                                                          |
| Tilby barna en trygg omsorg.                        | Alle barn som skal tilbys barnehage.                    | Om ikke kommunen tillater unntak med hensyn til virksomhetens karakter.                                         |
| Utgå fra et helhetssyn på barnet, og barnets behov. | Forpliktelser ved å tilby barnet motsvarende opplæring. | Ansvarlig myndighet behøver ikke ta imot/gi opplæring til barn om hjemkommunen har bestemt å ikke gi et bidrag. |

Figur 2: Sorterte koder fra Skollagen (SFS 2010:800) kap.8.

Trinn 3 går ut på å utvikle begreper. Ifølge Grønmo (2006) er et begrep en betegnelse på en bestemt type fenomen. Sett i forhold til kategorier kan et begrep være betegnelsen på fenomenene som er inkludert i kategorien. Begrepet kan dermed være et navn på kategorien. Til eksempel har jeg funnet begreper i mitt material som har gjentatt seg flere gang som: undervisning, opplæring, omsorg, utvikling og læring.

Eksempel fra Läroplan för förskolan (Lpfö-18):

| <b>Koder:</b>                                                      | <b>Kategori:</b>    | <b>Begrep:</b>      |
|--------------------------------------------------------------------|---------------------|---------------------|
| Opplæringen skal bidra til alle barns utvikling og læring.         | Utvikling og læring | Opplæring           |
| Bidra til en livslang lyst til å lære.                             | Læring              | Utvikling og læring |
| Opplæringen skal preges av omsorg for barnets velvære og trygghet. | Trygghet og velvære | Omsorg              |
| Undervisningen skal baseres på at barna lærer av hverandre.        | Læring              | Undervisning        |

Figur 3: Kondensering av Läroplan för förskolan (Lpfö-18).

I mitt materiale oversatte jeg det svenske ordet *utbildning* til det norske ordet opplæring. Dette valget ble gjort siden ordet opplæring er brukt i de norske kildene som henvises til i denne studien. Oversettes ordet *utbildning* i google translate fra svensk til norsk kommer det opp både opplæring og utdanning.

Dermed blir begrepene opplæring, undervisning, omsorg, utvikling og læring både begreper, men også navn på enkelte kategorier. Dette tok jeg med videre i studien som kondensert material.

I denne prosessen av begrepsutviklingen er utfordringen å finne betegnelser på kategoriene som er teoretisk fruktbare, og som kan relateres til allerede etablerte begrep. Etter som analysearbeidet utviklet seg fra den åpne kodingen via kategorisering til begrepsutvikling la jeg studiens problemstilling som rettesnor for kondenseringen av begrepene.



Eksempel på kondenserings prosessen fra Läroplanen för förskolan (Lpfö-18):

| Studiens tema:                                                                                                  | Koder:                                                                                           | Kategori:           | Begrep:             |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|---------------------|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Barn i behov av særskilt støtte.</li><li>• Tidlige innsatser.</li></ul> | Oppmerksomme på barn som behøver mere veiledning, stimulans eller særlig støtte.                 | Omsorg              | Utvikling og læring |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Barn i behov av særskilt støtte.</li><li>• Tidlige innsatser.</li></ul> | Alle barn skal få en opplæring som er utformet og anpasset så at de utvikles så langt som mulig. | Utvikling og læring | Opplæring           |

Figur 4: Hele kondenseringsprosessen fra Läroplanen för förskolan (Lpfö-18).

Jeg vil nå forklare de viktigste funnene i dokumentene hver for seg. De funnene som jeg tenker vil gi meg svar på, eller gi større forståelse rundt, studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Forskningsspørsmålene er:

- 1) Hva er en tidlig innsats?
- 2) Hvilke barn er i behov av særskilt støtte?
- 3) Hvilke krav må stilles til innsatsene for at de skal fungere for barnet?
- 4) Hva sier styrdokumentene om tidlige innsatser?

#### 4.1 Relevante funn i Skollagen kap. 8

Kapittel 8 i den svenske Skollagen (SFS 2010:800) er den delen av hele dette styrdokumentet som er avsatt til å gjelde barnehagene. Det er et kapittel med 24 paragrafer, og er delt inn med 3 hoved overskrifter. Disse er: 1) *Allmänna bestämmelser* (§ 2–11), 2) *Bestämmelser om förskola med offentlig huvudman* (§ 12–17), og 3) *Bestämmelser om fristående förskola* (§ 18–24).

Det mest interessante funnet i forhold til denne studiens problemstilling og tema er teksten i § 9 under overskriften allmänna bestämmelser. Det er interessant med tanke på å finne svar på hvordan vi skal legge tilrette med tidlige innsatser for barn i behov av særskilt støtte. Med en så konkret beskrivelse i et styrdokument skulle det kanskje være til hjelp for pedagogene som jobber i barnehagen. Både for å se hvilke barn dette gjelder, men også at de har rett til særskilt

støtte. Paragrafen heter *särskilt stöd*, og beskriver både hvilke barn vi prater om, men også hvordan hjelpen skal gis. Ifølge teksten er et barn i behov de som av *fysiska, psykiska* eller *andra skäl* behøver hjelp i sin utvikling. Videre står det at de skal få den støtten som deres behov krever, og det er rektor som skal se til at barnet får denne støtten.

De andre paragrafene under de allmänna bestämmelser viser til barnehagens oppdrag. Det går ut på å stimulere barns *utveckling och lärande*, og tilby barna en trygg *omsorg*. Virksomheten skal utgå fra et helhetssyn på barnet, og barnets behov. Omsorg, utveckling og lärande skal sammen bygge denne helheten.

Det mest relevante begrepet for denne studiens tema, fra delen om bestemmelser fra barnehage med offentlig rektor, er kondensert ned til *utbildning* som oversettes her til *opplæring* på norsk. Dette fordi alle barn har rett til opplæring i barnehagen, men hvordan den blir gjennomført er viktig i forhold til de barn som er i behov av ekstra støtte.

Begrepene jeg tar med meg videre fra dette dokumentet er: *Särskilt stöd vid behov, omsorg, utveckling, lärande* og *utbildning*. Disse begrepene tenker jeg vil hjelpe meg å gi svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene.

## **4.2 Relevante funn i Läroplan för förskolan**

Gjennom analyse prosessen i dette dokumentet ble det mange koder, og jeg syns det var litt vanskelig å kondensere materialet jeg hadde siden mye var relevant til studiens tema. Bruken av matriser i prosessen var en stor hjelp. Det ble både mere oversiktlig, men også lettere å se ord eller begrep som ofte gikk igjen i materialet. Overskriftene fra selve læreplanen tok jeg med inn i matrisen så at kodene havnet under samme tema, og i rett kolonne.

Eksempel på matrise fra kodingsprosessen i Läroplanen för förskolan (Lpfö-18):

| <b>Grundläggande värden</b>                                             | <b>Förståelse och medmännisklighet</b>                                 | <b>Saklighet och allsidighet</b>                                                  | <b>En likvärdig utbildning</b>                                        |
|-------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|
| Barnehagen demokratisk arena                                            | Personalet skal bidra til aktelse for menneskets egenverdi             | Barnehagen skal være åpen for ulike oppfatninger                                  | Opplæringen være likeverdig uansett hvor i landet den er.             |
| Barn skal tilegne seg kunnskaper og verdier                             | Arbeide for en bærekraftig utvikling                                   | Personalet skal belyse de grunnleggende verdier i opplæringsloven og i læreplanen | Opplæringen skal tilpasses til alle barn i barnehagen                 |
| Opplæringen i barnehagen skal bidra til alle barns utvikling og læring. | Opplæringen skal gi mulighet til å utvikle evner for empati og omtanke | Ta avstand fra det som strider imot disse verdier                                 | Opplæringen skal ta utgangspunkt i læreplanen, og i barnas interesse. |
| Bidra til en livslang lyst til å lære                                   | Oppmuntre og forsterke barnas evner til sympati og innlevelse          | Oppmuntre barna til å fortelle sine tanker og idèer.                              | Bygge på barnas tidligere kunnskaper og erfaringer                    |

Figur 5: Matrise fra kodingsprosessen i Läroplanen för förskolan (Lpfö-18).

Nå tar jeg for meg de 2 kapitlene fra læreplanen, og skriver hvordan utvelgelsen av begrepene gikk til.

#### 4.2.1 Förskolans värdegrund och uppdrag

Det 1. kapittelet i læreplanen (Lpfö-18) er oppdelt i 7 mindre deler, og de heter:

- 1) Grundläggande värden
- 2) Förståelse och medmännisklighet
- 3) Saklighet och allsidighet
- 4) En likvärdig utbildning
- 5) Förskolans uppdrag
- 6) Omsorg, utveckling och lärande
- 7) Varje förskolas utveckling

Den mest relevante teksten for min problemstilling er tatt ifra disse ulike delene, og begrepene som blir brukt i studiens drøfting vil bli nevnt i slutten av neste avsnitt etter redegjørelsen av kapittel 2. Først litt om forarbeidet til de kondenserte begrepene.

Læreplanen viser flere ganger til at *utbildningen skal*. Når den ordlyden er valgt i et styrdokument høres det ut som et krav. Det vil bety at barnehagene er forpliktet til å gjennomføre det som står i denne teksten. De skal altså både bidra til alle barns utvikling og læring, en livslang lyst til å lære, formidle og forankre respekt for menneskerettigheter, og gi grunnleggende demokratiske verdier. Utbildningen skal også skape interesse og ansvar for en bærekraftig utvikling, og synliggjøre et langsiktig og globalt fremtidsperspektiv. Den skal gi barna mulighet til å utvikle sine evner, kunnskaper, verdier, og forståelse.

Under rubrikken *en likvärdig utbildning* er det skrevet om det mest relevante for denne studiens tema; barn i behov av særskilt støtte. I teksten står det at «utbildningen skal tilpasses til *alle* barn i barnehagen, og at barnehagen skal være spesielt oppmerksomme på barn som behøver mere veiledning, stimulans eller særskilt støtte. Alle barn skal få en utbildning som er utformet og anpasset så at de utvikles så langt som mulig. Barn som midlertidig eller varig behøver mere støtte og stimulans skal få det ut ifra sine behov» (Lpfö-18, s.6)

Det svenske begrepet utbildning vil bli oversatt til det norske ordet opplæring i videre tekst.

Slik som teksten er formulert spesifiseres det ikke hvilke barn som kan være i behov, eller hvordan det skal legges tilrette for dem. Teksten viser bare til alle barn, og om det er noen som behøver mere støtte og veiledning så skal de få det ut ifra sine behov. Opplæringen skal derimot utformes og anpasses så at alle utvikles så langt som mulig. Når ordlyden er *alle barn* vil det være stort rom for tolkning av hvem disse barna er som er i behov, og når og hvordan støtten skal iverksettes.

Barnehagen skal være oppmerksomme på de barna som behøver mere veiledning, stimulans eller støtte, men i forhold til hva sier teksten ingenting om. Derimot står det (Lpfö-18) at opplæringen skal utformes og anpasses slik at alle barn utvikles så langt som mulig. Hvordan dette gjøres blir opp til hver barnehage å avgjøre via tolkning av hva et behov er, og når behovet oppstår. Så lenge de passer på at barna som behøver mere støtte får det ut ifra sine behov. Som vi ser er ikke læreplanen like tydelig som Skollagen på å definere eller konkretisere hverken barna eller behovet. Der spesifiserte de barna med de som hadde fysiske, psykiske eller av andre årsaker behovde mere støtte og hjelp i sin utvikling.

Under rubrikken *förskolans uppdrag* finner vi også samme ordlyden som i Skollagen (SFS 2010:800); omsorg, utvikling og læring skal danne helheten, og ifølge læreplanen skal opplæringen ta utgangspunkt i dette helhetssynet på barnet og barnets behov.

#### **4.2.2 Mål og riktlinjer**

Kapittel 2 i den svenske læreplanen (Lpfö-18) er delt inn i 8 mindre deler. De er:

- 1) Normer och värden
- 2) Omsorg, utveckling och lärande
- 3) Barns delaktighet och inflytande
- 4) Förskola och hem
- 5) Övergång och samverkan
- 6) Uppföljning, utvärdering och utveckling
- 7) Förskollärares ansvar i undervisningen
- 8) Rektors ansvar

I denne delen av den svenske læreplanen finner vi som overskriften lyder, målene for barnehagens pedagogiske virksomhet, og retningslinjene for dette arbeidet. Målene angir fokuset på utdanningen i barnehagen, og dermed den forventede kvalitetsutviklingen i opplæringen. Samtidig som vi ser på hvordan dette bidrar til hvert barns utvikling og læring. Retningslinjene angir hvem sitt ansvar det er at undervisningen gjennomføres i samråd med målene i læreplanen, og oppgaven er å tilby hvert barn en trygg omsorg, og fremme alle barns utvikling og læring.

Under hver enkelt del finner vi både mål og retningslinjer på hva som skal være fokus i utdanningen. Jeg vil nå nevne de begrepene som oftest gikk igjen i teksten, og tilslutt nevne de utvalgte begrepene som jeg tar med videre i arbeidet fra dette dokumentet. De som er relevante for studiens problemstilling.

Barnehagen skal ifølge Läroplan för förskolan (Lpfö-18) gi hvert barn forutsetninger for å utvikle respekt, forståelse, solidaritet, og å kunne ta ansvar. Samtidig binde sammen de grunnleggende verdiene, og bidra til barns utvikling til et ansvarsfullt samfunnsmedlem. Undervisningen skal bidra til å utvikle barns evner, kunnskap, og ta utgangspunktet i barnas

behov, erfaringer og interesser. Dette for å skape sammenheng, kontinuitet og progresjon i barns utvikling og læring. Til slutt tar jeg med et sitat som er relevant for studien, men som bare er nevnt en gang tidligere i teksten. Det er at opplæringen skal utformes så at barn i behov av særskilt støtte i sin utvikling skal få den støtten de behøver, men også de utfordringer de behøver. Dette er rektors ansvar.

De kondenserte begrepene jeg tar med videre er: *opplæring, omsorg, utvikling og læring, undervisning, kunnskaper og verdier, evner og forståelse*.

### **4.3 Relevante funn i Barnkonventionen (Unicef Sverige, 2021)**

Barnkonventionen er 3 delt med 54 ulike artikler som alle omtaler barns egne rettigheter, og deres like verdier. Dette er et viktig dokument politisk sett, og inneholder mye tekst som gjorde kodings prosessen mere krevende enn jeg først hadde sett for meg. Likevel fikk jeg kondensert ut noen begrep som jeg tok med meg videre. Nå tar jeg for meg hver del for seg, og oppsummerer begrepene til slutt.

#### **4.3.1 Del I, Artikkel 1-41**

Partene skal respektere og forsikre hvert barn innenfor deres jurisdiksjon om rettighetene i denne konvensjonen, og gjøre alle nødvendige tiltak for å sikre barna beskyttelse og omsorg. Partene skal anerkjenne barnets rett til utvikling og velferd, og sikre gjennomføring av disse rettighetene i samsvar med nasjonal lovgivning. Alle tiltak som implementeres bør styres av det som anses å være barnets beste. Artikkel nr 23 er viktig å presisere mere nøyaktig da den refererer til temaet i denne studien. «Partene anerkjenner at barn med fysisk eller psykisk funksjonshemming bør ha et anstendig liv som sikrer verdighet, og fremmer tillit til egne evner og muliggjør barnets deltakelse i samfunnet. Partene i konvensjonen anerkjenner retten til spesiell støtte og omsorg for barn med nedsatt funksjonsevne» (Unicef Sverige, 2021, s.14). I denne teksten (Unicef Sverige, 2021) finner vi samme ordlyd som i Skollagen (SFS 2010:800) om hvilke barn som er i behov. Skollagen (SFS 2010:800) omtaler barn i behov de som har fysiske, psykiske eller andre årsaker behøver mere støtte i sin utvikling. Dette tenker jeg er et relevant funn for denne studiens tema. Ettersom Barnekonventionen også har blitt en lov i Sverige vil det være av relevans for personalet, og en hjelp for barna i behov, at det står konkret i teksten hvem disse barna kan være.

#### 4.3.2 Del II, Artikkel 42-45

Partene forplikter seg til å gjøre konvensjonen kjent for både voksne og barn gjennom aktive tiltak, og kunne granske fremskrittene i gjennomføringen. Rapporter om eventuelle vanskeligheter som påvirker forpliktelsene i henhold til denne konvensjonen skal leveres komiteen. Rapportene skal være offentlige for å fremme implementering av konvensjonen, og internasjonalt samarbeid på området. Det betyr med andre ord at Sverige som en av partene er ansvarlig for gjennomføringen av konvensjonens forpliktelser.

#### 4.3.3 Del III, Artikkel 46-54

Siste delen i Barnkonventionen beskriver den praktiske gjennomføringen av ratifisering av konvensjonen, prosedyre angående nye medlemsstater, og valg av komité og generalforsamling. Dette var utenfor studiens tema så det ble ikke tatt noen begrep fra disse artiklene.

Avslutningsvis fra dette dokumentet tar jeg med meg disse begrepene: *erkännande, värden, omsorg, utveckling, barns rättigheter, og implementering av åtgärder.*

#### 4.4 Relevante funn i handlingsplan NN kommune

Dette dokumentet er utviklet for å hjelpe personalet med å strukturere arbeidet rundt de barn som behøver mere veiledning, stimulering eller støtte i sin utvikling. Arbeidsmetoden i dokumentet er delt i 4 underkategorier. De er: a) *uppmärksamhet*, b) *kartläggning*, c) *analys*, og d) *systematiskt kvalitetsarbete och extra anpassningar*. Handlingsplanen er et lite dokument med en tekst som er kort og konsis. Dette viste seg i analyseprosess da det ikke var mange koder, eller begrep, som gikk igjen flere ganger slik som i de andre dokumentene. Derfor ble kondenseringen av teksten i handlingsplanen vanskeligere enn jeg hadde sett for meg. Det var som om all tekst var like viktig, og det var vanskelig å plukke ut de mest vesentlige kodene. Likevel kunne jeg sortere ut ulike tema eller fokusområder som hjalp meg i kategoriseringsprosessen. Når jeg satt igjen med de utvalgte begrepene fra dokumentet viste det seg at de ble nesten de samme som overskriftene handlingsplanen er inndelt i. Det betyr at de ordene eller begrepene er dekkende for innholdet av dokumentet.

De begrepene som jeg tar med meg videre i studiet er: *oppmerksomhet, kartlegging, analyse og dokumentasjon.*

## 5 Drøfting og konklusjon

I denne siste delen av oppgaven kommer jeg nå til å drøfte de 4 forskningsspørsmålene hver for seg. Til slutt vil jeg prøve å gi svar på studiens problemstilling med de opplysninger som kom frem gjennom drøftingen av forskningsspørsmålene.

Det skal igjen presiseres at det videre i studien blir referert både til OECD og norske rapporter. Dette fordi OECD bruker blant annet Norge i sin rapport når de sammenligner læreplaner for barnehager i ulike land. De ser at den pedagogiske virksomheten er lik i Norge og Sverige.

### Spørsmål 1) *Hva er en tidlig innsats?*

I henhold til studiens utvalgte definisjon tatt fra European Agency for Development in Special Needs Education (2010) er en tidlig innsats: en sammensättning av ulike slags insatser för små barn och deras familjer, som ges efter deras önskan, vid en viss tid i barnets liv. De täcker alla slags insatser som ges när ett barn är i behov av sådana för att:

- *Trygga och stärka barnets personliga utveckling,*
- *Stärka familjens egen förmåga, samt*
- *Främja social inkludering av barnet och familjen* (European Agency for Development in Special Needs Education, 2010, s. 7).

Ifølge Befring (2016) karakteriseres tidlig innsats som forebygging, og som på best mulig måte kan gi villkår til de positive utviklings- og læringskrefter som finnes hos alle mennesker. Forebygging eller tidlige innsatser kan dermed være tiltak som settes inn tidlig i livsløpet for å skape trygge og gode oppvekstforhold. Midtlyng-utvalget skriver om tidlige innsatser som forebyggende tiltak i NOU rapporten 2009:18. De mener at tiltakene må settes inn tidlig i barnets liv når problemene avdekkes, eller oppstår. Drugli (2015) skriver også at tidlige innsatser må i større grad iverksettes på et tidlig stadie når barna er små, og før vanskene er blitt for store og komplekse. Utifra disse fire uttalelsene om tidlige innsatser kan man se at tidlig, i denne konteksten angående innsatser, betyr tidlig i barnets liv. Altså barnets første leveår, eller når barna er små.

Drugli (2015) mener at barnehagene er en svært sentral arena når det gjelder å drive forebyggende arbeid hos barn. Det mener Sandberg og Norling (2017) også, men i henhold til deres forskning mangler barnehagepersonalet kunnskap om forankringen mellom teori og praksis. Dette er ifølge dem viktige forutsetninger for å kunne gjøre en bra intervensjon, eller



en tidlig innsats for et barn som er i behov av særskilt støtte. De mener at kompetanseutvikling gir indirekte støtte til barn i behov, og til barn generelt. Med denne økte kompetansen vil det igjen gi større muligheter for at gode tiltak blir satt i verk slik at barn i behov av støtte virkelig får den hjelpen de behøver. Mangel på kompetanse blant personalet i barnehager skriver også den svenske Skolinspektionen (2018) om i sin rapport. De rapporterte om spesielt tre områder som kunne forbedres når det gjaldt tilrettelegging av tidlige innsatser for barn i behov av særskilt støtte. Det var blant annet hvordan personalet oppfattet sitt oppdrag utifra styrdokumentene, men også hvordan bruken av tidlige innsatser ble tolket ulikt. Skolinspektionen (2018) fant store forskjeller på hvordan barnehagene jobbet på området. De mente det var fare for at barn i behov av særskilt støtte ikke fikk den hjelpen de hadde krav på. De mente dette gikk ut over kvaliteten på den pedagogiske virksomheten, og at det ble en fare for barn som var i behov av støtte ikke fikk en likeverdig opplæring.

En interessant sammenheng når det gjelder kvalitet på de tidlige innsatsene i henhold til Skolinspektionen (2018) finner vi også i NOU rapporten 2009:18. Der står det om sentrale elementer som «timing», kvantitet og kvalitet når det gjelder hvordan tidlige innsatser skal være med på å stimulere og forsterke positive utviklings- og læringsbetingelser. Desto tidligere, bedre og mer det satses på forebyggende tiltak, desto mindre og omfattende tiltak er det behov for senere.

Det står videre at dess mer kvalifisert og tilpasset tiltak i oppfølgingsfasen, desto bedre blir det kognitive, sosiale og det faglige utbyttet. Det vil si at innsatsene ikke bare skal starte tidlig i barnets liv, men også ha god kvalitet som gir barnet et læringsutbytte. Sentralt i denne tiltakstenkningen ifølge NOU 2009:18 står samspillet mellom omgivelsene og individet. Her blir utformingen av innsatsene i barnehagen avgjørende da det baserer seg på analysen av barnets behov, og de ulike sidene ved læringsmiljøet. Kvalitet på innsatsene blir et paradoks for barnehagene som ifølge Skolinspektionen (2018) sliter med kompetansen på området.

De tidlige innsatsenes utforming vil være avhengig av barnets behov. Hva barnet behøver ekstra hjelp med for å få et bra læringsutbytte, og hvordan dette skal gjøres utgår ifra behovets karakter (Befring, 2016). Det vil også være av betydning i hvilken kontekst barnet befinner seg i. Behovet kan endres etter ulike miljøer og sammenhenger som barnet befinner seg i. Dette igjen vil ha en sammenheng med hvilket perspektiv personalet har på barn generelt, men først og fremst barn i behov (Nilholm, 2005). Hva er behovet, og når dukker behovet opp? Hvilken innsats skal settes inn?

Nilholm (2005) skriver om ulike spesialpedagogiske perspektiv. Individperspektivet, også kalt det kompensatoriske perspektiv, legger fokus på problemer og avvik hos individet. Personal med dette perspektivet vil kanskje tenke at det er barnet som eier problemet, og det finnes lite som kan gjøres for å forandre, eller hjelpe på vanskene. Tar vi med Skolinspektionens (2018) funn om manglene kompetanse på feltet kan det hende at de tidlige innsatsene ikke blir vurdert som støtte for barn i behov. Det kan være slik at personalet ikke har evner til å se sammenhengen mellom individets vansker og miljøets påvirkning. Dette er ifølge Nilholm (2005) et dilemmaperspektiv der vi finner motsetninger mellom barnehagens hverdag og utdanningssystemet. Ettersom de svenske barnehagene nå er en del av utdanningssystemet med egne lover og læreplaner vil vi kunne se et sentralt dilemma når alle barn i barnehagen skal oppnå samme ferdigheter samtidig som undervisningen skal tilpasses til alle barns ulikheter.

Utifra resultatet av studiens analyse av blant annet Läroplan för förskolan (Lpfö-18) er det mange ferdigheter som legges vekt på, og som barna helst skal oppnå før de begynner i skolen. Det er evner til forståelse, ta ansvar, innhente kunnskap og lære gode verdier. Dette er ifølge den svenske læreplanen (Lpfö-18) viktige ferdigheter å ha med seg i et fremtidsperspektiv der utvikling og læring er fokus. Barnehagen skal i henhold til teksten i den svenske læreplanen (Lpfö-18) skape en livslang lyst til å lære.

Samtidig som barnehagene skal legge grunnen for den livslange læringen for barna, er Läroplanen för förskolan (Lpfö-18) utydelig både når det gjelder å definere barn i behov, og hva som regnes som støtte. Lutz (2009) mener at den svenske læreplanen er for generell i sin beskrivelse. Noe som resulterer i at rommet for egne tolkninger blir for stort. Dette vil kanskje føre til at de tidlige innsatsene også blir veldig ulike fra barnehage til barnehage når det er opp til personalet og finne ut av når et barn er i behov av støtte, og hvilken innsats som skal sette inn. I Läroplanen för förskolan (Lpfö-18) står det at barn som midlertidig eller varig behøver mer støtte og stimulans skal få dette utifra sine egne behov.

Skollagen (SFS 2010:800) kap. 8 §9 derimot er tydelig med å definere hvilke barn som er i behov av særskilt støtte, og at de skal få den støtten utifra hva behovet krever. Barn i behov er ifølge Skollagen (SFS 2010:800) de som av fysiske, psykiske eller andre årsaker behøver støtte. Dette kanskje kan være til hjelp for personalet i barnehagene til å oppdage de barna som behøver ekstra hjelp, og sette inn tiltak som fremmer eller forebygger for vanskene. Det står tross alt i den svenske læreplanen (Lpfö-18) at barnehagen skal spesielt følge med på barn som av ulike grunner behøver veiledning, stimulans eller særskilt støtte.

Her kommer et lite sammendrag for å kunne svare på forskningsspørsmålet. En tidlig innsats er et tiltak eller en intervensjon som skal hjelpe eller støtte et barn som behøver det. Innsatsen varierer utifra barnets behov, men skal være til hjelp for barnet for å stimulere og forsterke positive utviklings- og læringsbetingelser. Innsatsene skal opprettes så tidlig som mulig i barnets liv. Dette for å få best mulig læringsutbytte, og samsvare med de svenske styrdokumentene som viser til en opplæring i barnehagen som er utformet og tilpasset for at barna utvikles så langt som mulig.

## **Spørsmål 2) Hvilke barn er i behov av særskilt støtte?**

Studiens utvalgte definisjon angående hvilke barn som er i behov av særskilt støtte er hentet fra SOU rapporten 1997:157, s. 87. Den lyder slik:

*Barn med funktionshinder av olika svårighetsgrad, t ex rörelsehinder, utvecklingsstörning, hörsel – eller synskador, är en förhållandevis liten del av samtliga barn med behov av särskilt stöd. En betydligt större grupp utgörs av de barn som har mer diffusa och svårtolkade problem. Det kan gälla barn med olika typer av lättare funktionsstörningar och utvecklingsavvikelser med biologisk bakgrund, exempelvis koncentrationssvårigheter och motorisk-perceptuella svårigheter, eller barn med språk- och talsvårigheter eller inlärningssvårigheter. Det kan också gälla barn med känslomässiga och/eller psykosociala svårigheter samt barn som far illa (SOU 1997:157, s.87).*

Begrepet barn i behov har blitt definert på ulike måter i ulike dokument gjennom tiden. Det kan vi se ut fra de dokumenter som er referert til i denne studien. Går vi tilbake til SOU rapportene fra 1972:26 og 1972:27 (SOU 1972:26, 1972:27: Förskolan del 1 & 2. Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning) er barn i behov de som av fysiske, psykiske, sosiale, emosjonelle eller språklige årsaker behøver særskilt støtte. SOU rapporten som studiens definisjon er tatt fra (SOU 1997:157. Att erövra omvärlden), og som kom 25 år senere, er mye mer detaljert og tydelig. Med tiden ble begrepet forandret, og idag 24 år etter SOU 1997:157 er begrepet barn i behov nesten borte i styrdokumentene. Etter denne studiens innholdsanalyse finner jeg bare begrepet definert i Skollagen (SFS 2010:800) og i Barnkonventionen (Unicef Sverige, 2021). I begge dokumentene nevner de at dette gjelder barn som av fysiske, psykiske eller andre årsaker kan behøve hjelp. Dette kan indikere at begrepet barn i behov har vært påvirket av diskursen i tiden som dokumentet ble skrevet, og synet på barnet i behov av særskilt støtte har påvirket teksten i dokumentene. Diskursen på området for 49 år siden når

Barnstugeutredningen kom var at barn i behov av særskilt støtte skulle integreres inn i barnehagene (SOU 1972:27, s.33). Idag er terminologien inkludering av «alla barn» der det pedagogiske oppdraget er basert på demokratisk grunn med «alla barns» deltakelse og innflytelse som mål. Opplæringen i barnehagen skal være likeverdig for alle barn ( Lpfö-18). Vi ser når dokumentene er skrevet over tid er også innholdet i dem forskjøvet over tid. Den svenske læreplanen (Lpfö-18) derimot definerer ikke begrepet, men skriver i stedet «alla barn» skal få en opplæring som er tilpasset og utformet slik at de utvikles så langt som mulig. Barn som midlertidig, eller varig, behøver mer støtte skal få dette ut fra sine egne behov. Ifølge Lutz (2009) er selve begrepet barn i behov av særskilt støtte et utydelig og vanskelig begrep å definere. Han mener at den svenske læreplanen for barnehager er for generell i sin beskrivelse, noe som resulterer i at rommet for egne tolkninger blir for stort. Hvilke barn som bedømmes som barn i behov, og hvordan denne støtten skal utformes blir i prinsippet åpen.

I henhold til Sandberg og Norling (2017) er det ikke kjent hvilke kriterier barnehagepersonalet går etter når de definerer barn i behov. Noen av barna har formelt krav på særskilt støtte utifra nedsatt funksjonsevne grunnet medisinske årsaker. Andre barn har ikke det, og blir identifisert av personalet som generelt forsinket i sin utvikling. De såkalte «gråzonsbarna» som Sosialstyrelsen (1993:2, s.23) definerer som de stille, følsomme og de som er vanskelige å definere med mindre uttalte problemer. Ifølge Sandberg og Norling (2017) er utgangspunktet for definisjonen barn i behov hos personalet ofte bunnet i egne vansker med å håndtere visse barn i praksis. Dette henger sammen med hva den svenske Skolinspektionen (2017) kom frem til i sin rapport fra praksisfeltet. De rapporterte blant annet om mangel på kompetanse når det handlet om å se hvilke barn som er i behov, og hvordan støtten skulle utformes.

Både Mann, McCartney & Park (2007) og Maxwell (2007) mener begrepet barn i behov av særskilt støtte kan sees som en sosial konstruksjon. I den forstand at kompetanse, verdier og holdninger som pedagogene har på området er av betydning for de ulike sosiale situasjonene. De mener at definisjonen ikke bare viser til barnets egenskaper, men også vekten av den innstillingen pedagogene i barnehagen har på begrepet omsorg. Disse to dimensjonene er med på å skape de ulike sosiale konstruksjonene som barn havner i daglig.

Ifølge Kleven og Hjordemaal (2018) kan man si at sosialkonstruksjonismen tar utgangspunkt i at virkeligheten er en sosial konstruksjon der både språket og måten vi kommuniserer med hverandre på er av betydning for hvordan vi konstruerer virkeligheten. De mener også at

forholdet mellom sosiale konstruksjoner og den objektive virkeligheten får eksistens først gjennom vår kunnskap om den. Berger & Luckmann (1966) mener at menneskene sammen skaper et menneskelig miljø med ulike sosiokulturelle og psykologiske forbindelser.

Forholdet mellom den sosiale verden og menneskene blir dermed en dialektisk prosess der objektivering, eksternalisering og internalisering er faktorer i en stadig pågående prosess mellom individene og de sosiale omgivelsene. Det kan se ut som, ut ifra disse perspektivene på en objektiv virkelighet, at menneskene har mulighet til å påvirke de ulike sosiale konstruksjonene med hjelp av språket, kommunikasjon og kunnskapen om virkelighetens eksistens.

I de ulike sosiale kontekster som barn i behov havner i daglig vil det muligens være avgjørende hvordan de blir møtt av personalet i henhold til det Berger & Luckmann (1966) skriver om menneskelige miljøer og psykologiske forbindelser. Sandberg og Norling (2017) mener det er viktig med et felles fagspråk, eller unisont begrep, for hva som legges i begrepet barn i behov av særskilt støtte. Dette for at en skal vite hva fokuset rettes mot, hvilke vansker som eksisterer, og hvilken støtte det er behov for. Dette mener de er viktige faktorer for den videre kunnskaps- og metodeutviklingen som skal finnes i hver kommune.

Foucault (2017) mener det er en sammenhengen mellom kunnskap og makt. Han så også hvordan denne maktutøvelsen påvirket menneskene i ulike sjikt i samfunnet. Han rettet kritikk mot psykiatriens bruk av begreper, og behandling av avvikende mennesker. Samtidig som det etter hans betraktning pågikk en relativisering av begreper om normalitet og sykdom.

Emanuelsson (2001) definerer begrepet normalitet som noe ønsket, uunnværlig og verdifullt. Begrepet avvik ser han som det motsatte; uønsket, unnværlig og mindre verdt. Börjesson og Palmblad (2015) mener begrepet normalitet kan beskrives med utgangspunkt i en sammenlikning av hva som er vanlig, allment forekommende, eller ønskelig, men også utifra moralske og etiske forestillinger om hvordan noe bør være.

Ahlberg (2015) skriver at grensene er utydelige og uklare for når noe ansees som normalt eller unormalt, og hvem som kan definere avvik eller ikke. Synet på hva som er normalt eller avvikende forandres, og er avhengig av både tradisjoner, kultur og samfunnspolitiske holdninger. Hun mener dette synet forandres fra samfunn til samfunn, fra situasjon til situasjon, og over tid. Nilholm (2005) mener noe av bakgrunnen til dette henger sammen med synet på faget spesialpedagogikk gjennom historien. Han mener røtter fra psykologi og medisin var med på å forsterke synet på årsaken til individets vanskeligheter, og konsekvenser av dette. Individperspektivet, også kalt det kompensatoriske perspektiv, gikk ut på å forstå

problemene utifra nevrologiske eller psykologiske prosesser, og finne metoder som kunne hjelpe individet med sine problem.

Tidemann (2000) mener også det er vanskelig å identifisere en felles referanseramme for hva som er normalt og hva som er avvikende. De definisjoner som får gjennomslag blir et uttrykk for de diskurser som dominerer på et visst tidspunkt. Et argument for dette synet er utviklingen av begrepet barn i behov av særskilt støtte som finnes i denne studiens material. Der dokumenter hentet fra 1972 og frem til idag 2021 viser en utvikling av begrepet over tid.

Her kommer et lite sammendrag for å kunne svare på forskningsspørsmålet. Hvilke barn som er i behov av særskilt støtte kommer an på hva behovet er. Synet på dette behovet hos barnet har forandret seg over tid, og blitt påvirket av tidens diskurs på området. Både Lutz (2009), Sandberg og Norling (2017) og Tidemann (2000) mener begrepet barn i behov er utydelig og vanskelig å definere. Sandberg og Norling (2017) mener dessuten at det bør finnes et felles fagspråk i praksisfeltet når det gjelder å definere disse barna slik at de får den støtten de har krav på. Mann, McCartney & Park (2007) og Maxwell (2007) påpeker også at personalets kompetanse, holdninger og verdier er av betydning for de ulike sosiale konstruksjonene som barn havner i daglig. Ifølge Emanuelsson (2001) bunner synet på barn i behov i begrepene normalitet og avvik. Der normalitet blir sett på som noe ønsket, uunnværlig og verdifult, og avvik det motsatte; uønsket, unnværlig og mindre verdt. Börjesson & Palmblad (2015) deler samme syn som Emanuelsson (2001) på normalitet og avvik, men legger til en etisk og moralsk dimensjon med forestillingen om hvordan noe bør være.

I studiens empiri finner vi definisjon på barn i behov av særskilt støtte. I Skollagen (SFS 2010:800) og i Barnkonventionen (Unicef Sverige, 2021) står det at det gjelder de barn som av fysiske, psykiske eller andre årsaker behøver særskilt støtte i sin utvikling. Valget av definisjon i denne studien er mye mere detaljert. Her nevnes også barn som er i behov av støtte innen mere diffuse områder som; motorisk-perseptuell, konsentrasjonsvansker, lærevansker eller psykososiale vansker.

Det er av betydning ifølge den svenske Skolinspektionen (2017) at der finnes kompetanse blant personalet i praksisfeltet, for å kunne se de barna som er i behov av særskilt støtte. Kompetanse innen betydningen av miljøets påvirkning er også en avgjørende faktor for å kunne se når et behov oppstår. Ifølge Berger & Luckmann (1966) er samfunnet et menneskeskapt produkt, og at menneskene sammen skaper et menneskelig miljø med ulike

sosiokulturelle og psykologiske forbindelser. De ser en stadig pågående prosess mellom individene og de sosiale omgivelsene.

### **Spørsmål 3: *Hvilke krav må stilles til innsatsene for at de skal fungere for barnet?***

De tidlige innsatsene som settes inn i barnehagen må utgå fra barnets behov, og samtidig være til hjelp og støtte slik at barnet utvikles så langt som mulig (Utbildningsdepartementet, 2019, Lpfö-18). Det må være et visst samsvar mellom innsatsen og behovet for støtte. Befring (2016) mener en tidlig innsats kan karakteriseres som et forebyggende tiltak der det på best mulig måte gis villkår til de positive utviklings- og læringskrefter som finnes hos alle mennesker. En tidlig innsats handler også om ifølge Befring (2016) de tiltak som settes inn i en begynnende fase av en problemutvikling.

I den svenske læreplanen (Lpfö-18) er det ikke definert hvilke barn som kan være i behov, men det står at barnehagen skal være spesielt oppmerksomme på barn som av ulike grunner behøver mer veiledning og stimulans, eller særskilt støtte. Det står videre at barn som midlertidig eller varig behøver mer støtte og stimulans skal få dette utformet ut ifra sine egne behov og forutsetninger. Hvordan denne utformingen skal gjøres finnes det ingen retningslinjer for. Lutz (2009) mener den svenske læreplanen (Lpfö-18) er for generell i sin beskrivelse. Noe som resulterer i at rommet for egne tolkninger blir for stort, og støtten som skal utformes blir i prinsippet åpen.

European Agency for Development in Special Needs Education (2010) fant i sin undersøkelse, om forholdet mellom teori og praksis når det gjaldt tidlige innsatser for barn i behov av særskilt støtte, at det manglet kompetanse på området blant personalet. Dette var noe Sandberg og Norling (2017) også kunne se fra praksisfeltet. De mente det ble vanskelig å definere når et barn var i behov av særskilt støtte. De såg at dette kunne føre til store variasjoner mellom ulike regioner, og mente derfor at det er viktig med et felles fagspråk, eller unisont begrep, for hva som legges i begrepet barn i behov av særskilt støtte.

Skollagen (SFS 2010:800) skriver at barna skal få den støtten som deres spesielle behov krever, men ut over det er det heller ikke her noen retningslinjer for hvordan dette skal gjøres i praksis. I Barnkonventionen (Unicef Sverige, 2021) står det at barn som er i behov av

særskilt støtte skal få en effektiv adgang til, og motta, undervisning, opplæring, helsetjenester, rehabiliteringstjenester, og forberedelse til arbeidslivet. Det legges også vekt på rekreasjonsmuligheter på en måte som best mulig fremmer barnets sosiale integrering og personlige utvikling, herunder dets kulturelle og åndelige utvikling. Gjennomføringen av de ulike intervensjonene skal basere seg på hva som er best for barnet (Unicef Sverige, 2021). Handlingsplanen som er analysert i denne studien, og som bygger på den svenske læreplanen (Lpfö-18), er et dokument som er utviklet for å hjelpe personalet med å strukturere sitt arbeid med å støtte de barna som behøver mer veiledning, stimulering eller spesiell støtte i sin utvikling og læring (Utbildningsförvaltningen, 2021). Den arbeidsmetoden kan muligens sees på som en hermeneutisk tankegang. Der forforståelse av allerede eksisterende kunnskap er med på å skape ny forståelse, og skape nye måter å arbeide videre på. Forforståelse er ifølge Gilje og Grimen (2013) et nødvendig villkår for at forståelse i det hele tatt skal være mulig. Grunnen til dette er når vi fortolker en tekst, eller noe annet meningsfylt fenomen, må vi starte med visse idèer om hva vi skal se etter. Uten slike idèer på forhånd vil våre undersøkelser ikke ha noen retning. Vi vil helt enkelt ikke vite hva vi skal rette vår oppmerksomhet mot (Gilje og Grimen, 2013, s.148).

Det kan nesten bli paradoksalt når styrdokumentene på den ene siden stiller mer krav til den pedagogiske virksomheten om en livslang læring, og der utvikling og læring av evner, kunnskaper og forståelse er målene i den svenske læreplanen (Lpfö-18). På den andre siden finner både European Agency for Development in Special Needs Education (2010) og Skolinspektionen (2018) i sine studier at det mangler kompetanse i praksisfeltet når det gjelder å se de barna som er i behov av særskilt støtte, og hvordan denne støtten skal gis. Det kan ifølge Skolinspektionen (2018) bli slik at barn i behov av særskilt støtte ikke tilbys en likeverdig pedagogisk virksomhet, og at de heller ikke alltid får den støtten de har rett til. Sandberg og Norling (2017) mener det bør være bedre forankring mellom teori og praksis i hverdagen i barnehagene. Dette ser de som viktig for å kunne gjøre en bra intervensjon, eller tidlig innsats, for et barn som er i behov av særskilt støtte. De mener videre at kompetanseutvikling gir indirekte støtte til barn i behov, og til barn generelt.

Skolinspektionen (2018) kom frem til 3 områder i sin rapport for hvordan barnehagene skulle være med på å høyne kvaliteten på arbeidet sitt rundt barn i behov av særskilt støtte. Det var at personalet måtte øke forståelsen for hvordan oppdraget skulle gjennomføres. Arbeidet med å undersøke og analysere de ulike behovene for støtte, og oppfølging og evaluering av disse,



var også nødvendig. Til slutt såg Skolinspektionen (2018) at barnehagens rektorer behøvde gi personalet forutsetninger for å gjennomføre arbeidet.

I NOU rapporten 2009:18 (Rett til læring) står det om sentrale elementer som «timing», kvantitet og kvalitet når det gjelder hvordan tidlige innsatser skal være med på å stimulere og forsterke positive utviklings- og læringsbetingelser. Desto tidligere, mer og bedre det satses på forebyggende tiltak, desto mindre omfattende og intensivt blir behovet for «reparerende» tiltak senere. Sentralt i denne tiltakstenkningen står samspillet mellom omgivelsene og individet.

Her kommer et lite sammendrag for å kunne svare på forskningsspørsmålet. Hvilke krav som kan være behov for å stille til innsatsene, for at de skal fungere for barnet, finnes det ulike svar på ut ifra denne studiens materiale. Både Sandberg og Norling (2017), European Agency for Development in Special Needs Education (2010) og Skolinspektionen (2018) mener mer kompetanse på praksisfeltet må til for å hjelpe personalet til å se når et barn er i behov av særskilt støtte. Sandberg og Norling (2017) mener en kompetanseutvikling i seg selv er en indirekte intervensjon til barn i behov, men også for barn generelt. Skolinspektionen (2018) såg også en sammenheng mellom kompetanse og kvalitet på den pedagogiske virksomheten. I NOU rapporten 2009:18 (Rett til læring) står det at sentrale elementer som «timing», kvantitet og kvalitet er avgjørende når det gjelder hvordan tidlige innsatser skal være med på å stimulere og forsterke positive utviklings- og læringsbetingelser.

#### **Spørsmål 4: *Hva sier styrdokumentene om tidlige innsatser i barnehagen?***

I Skollagen (SFS 2010:800) under §9 står det at barn som av fysiske, psykiske eller andre årsaker behøver særskilt støtte i sin utvikling skal få dette ut ifra hva behovet krever.

Dokumentet gir ingen retningslinjer utover dette, så hvordan selve innsatsen skal gjennomføres i praksis vil bli gjenstand for tolkning av sammenhengen behov og tiltak. En fordel med teksten i dette dokumentet kan være at barnet i behov er definert med de som av fysiske, psykiske eller andre årsaker behøver støtte. Dette kan muligens være til hjelp for personalet, for å bedre kunne se hvilke barn som skulle behøver tidlige innsatser.

I Läroplan för förskolan (Utbildningsdepartementet, 2019, Lpfö-18) finner vi ingen definisjon av barn i behov av særskilt støtte, men ordlyden i teksten er isteden «alla barn». Det står også, som i Skollagen (SFS 2010:800), at barn som varig eller midlertidig behøver mer støtte og

stimulans skal få dette tilpasset ut ifra sine egne behov og forutsetninger. Det er barnehagens ansvar å være oppmerksomme på de barn som behøver mer veiledning eller særskilt støtte. Utover dette er det heller ikke her tydlige retningslinjer for hvordan de tidlige innsatsene skal gjennomføres. Innsatsene og støtten skal gis etter hva behovet krever. Lutz (2009) mener læreplanene vi har idag er for generelle i sin beskrivelse, noe som resulterer i at rommet for egne tolkninger blir for stort. Hvilke barn som bedømmes som barn i behov av særskilt støtte, og hvordan denne støtten skal utformes blir i prinsippet åpen.

Barnkonventionen (Unicef Sverige, 2021) beskriver barn i behov av særskilt støtte i artikkel 23. Her står det at partene i avtalen skal anerkjenne at et barn som er psykisk eller fysisk utviklingshemmet, bør ha et fullverdig og anstendig liv. Barnet har også rett til særlig omsorg, og skal ha adgang til undervisning, opplæring, helsetjenester, rehabiliteringstjenester, forberedelser til arbeidslivet som på best mulig måte fremmer barnets sosiale integrering og personlige utvikling. Teksten viser til barnets rettigheter, men det står ikke hvordan dette skal gjennomføres i praksis. Ordlyden i dokumentet er *bør* ha et fullverdig og anstendig liv, og *skal* ha adgang til blant annet undervisning og opplæring. Veien dit blir opp til hver enkel part å definere, men det skal gjøres med tanke på hva som er best for barnet. Samtidig legger Barnkonventionen (Unicef Sverige, 2021) føringer for at det internasjonale samarbeidet skal fremme utveksling av egnet informasjon om forebyggende helsearbeid og om medisinsk, psykologisk og fysikalsk behandling av funksjonshemmede barn. I dette legger de utveksling av informasjon om blant annet rehabiliteringsmetoder og undervisning, for at partene skal kunne forbedre sin kapasitet og kompetanse, og å utvide sine erfaringer på området (Barnkonventionen, Unicef Sverige, 2021, artikkel 23).

Handlingsplanen fra NN kommune er basert på den svenske læreplanen (Lpfö-18) og er utviklet for å hjelpe personalet til å strukturere arbeidet rundt barn som er i behov av særskilt støtte. Dette er det dokumentet som sier mest om hvordan tidlige innsatser skal gjennomføres i barnehagen av de dokumenter som er med i denne studiens empiri. Handlingsplanen blir som en mal på hvordan personalet skal kartlegge, analysere og dokumentere sitt arbeid rundt barn i behov av særskilt støtte. Gjennom den pedagogiske kartleggingen skal personalet finne ut hva i barnehagens miljø som gir økt forutsetning for barnets utvikling og læring. Kartleggingen kan også brukes til å gi struktur basert på observasjon og refleksjoner, og danne grunnlag til fortsatt innsats i det pedagogiske arbeidet. Fokus i analysearbeidet er å forstå hva som kan bedre barnets forutsetninger for utvikling og læring (Utbildningsförvaltningen, NN kommune, 2021).

Selv om handlingsplanen er en mal, og et hjelpemiddel for personalet til å strukturere opp arbeidet er det verdt å merke seg det Skolinpektionen (2018) skriver i sin rapport om mangel på kompetanse i praksisfeltet når det gjelder å se hvilke barn som er i behov av støtte. Dette kan tenkes å være en medvirkende årsak til at gjennomføringen av denne handlingsplanen ikke holder god nok kvalitet. Sandberg og Norling (2017) påpeker at det er lite forankring av teori og praksis i barnehagens hverdag. Det er noe de ser som en forutsetning for å kunne gjøre en bra intervensjon, eller tidlig innsats, for barn i behov av særskilt støtte.

Her kommer et lite sammendrag for å kunne svare på forskningsspørsmålet. De styrdokumenter som utgjør denne studiens empiri, og som har vært grunnlaget i innholdsanalysen, gir utydelige retningslinjer til hvordan tidlige innsatser skal gjennomføres i barnehagen. Både Skollagen (SFS 2010:800) og Läroplanen för förskolan (Lpfö-18) bygger den særskilte støtten ut ifra barnets behov, og hva behovet krever. Barnkonventionen (Unicef Sverige, 2021) påpeker barnets rettighet til både undervisning og opplæring, men gir heller ingen videre direktiver for hvordan dette skal implementeres i praksis. Barnkonventionen (Unicef Sverige, 2021) legger derimot vekt på at tiltakene skal være det som er best for barnet. Handlingsplanen er det dokumentet i denne studien som gir konkrete retningslinjer for hvordan de tidlige innsatsene skal gjennomføres og tilrettelegges for barnet. Fremgangsmåten er gjennom kartlegging, analyse og dokumentasjon.

### **Svar på studiens problemstilling: *Hvordan kan tidlige innsatser i barnehagen være til hjelp for barn i behov av særskilt støtte?***

En tidlig innsats er et tiltak eller en intervensjon som skal hjelpe eller støtte et barn som behøver det. Innsatsen varierer ut ifra barnets behov, men skal være til hjelp for barnet for å kunne stimulere og forsterke positive utviklings- og læringsbetingelser. Innsatsene skal opprettes så tidlig som mulig i barnets liv. Dette for å få best mulig læringsutbytte, og som også samsvarer med et av mange mål i den svenske læreplanen (Lpfö-18). Målet er en opplæring som er utformet og tilpasset for at alle barn skal utvikles så langt som mulig. Läroplanen för förskolan (Utbildningsdepartementet, 2019, Lpfö-18) bygger på en livslang læring som begynner i barnehagen. I 1996 gikk ansvaret for den svenske barnehagen fra Socialstyrelsen over til Utdanningsdepartementet, og barnehagene ble dermed en del av skolesystemet (SOU 1997:157, s.13). Med dette kom også flere krav på den pedagogiske virksomheten i barnehagen, og hva barnehagen skulle tilby hvert barn. Den svenske

læreplanen (Lpfö-18) deles inn i mål og retningslinjer for hva som skal være fokus i opplæringen, og hvem av personalet som har ansvaret for å gjennomføre disse. Opplæringen bygger på en demokratisk grunn der barnas deltagelse og innflytelse er faktorer i den daglige undervisningen (Lpfö-18).

Både Skollagen (SFS 2010:800) og Läroplanen för förskolan (Lpfö-18) utgår fra et helhetssyn på barnet der omsorg, utvikling og læring er faktorene. I Läroplanen för förskolan (Lpfö-18) legges det også vekt på en likeverdig opplæring, der det skal tas hensyn til barns ulike forutsetninger og behov, og tilpasses alle barn i barnehagen. Går det an å få en likeverdig opplæring for alle? Ifølge Skolinspektionen (2018) var det store variasjoner i praksisfeltet, og de kunne se at det manglet kompetanse blant personalet på å se de barna som var i behov av særskilt støtte.

Begrepet barn i behov er et utydelig og vanskelig begrep å definere ifølge både Lutz (2009), Sandberg og Norling (2017) og Tidemann (2000). Begrepet har også forandret seg over tid, og blitt påvirket av tidens diskurs på området. Ifølge Emanuelsson (2001) bunner synet på barn i behov i begrepene normalitet og avvik. Der normalitet blir sett på som noe ønsket, uunnværlig og verdifullt, og avvik det motsatte; uønsket, uunnværlig og mindre verdt. Börjesson & Palmblad (2015) deler sammen syn som Emanuelsson (2001) på normalitet og avvik, men legger til en etisk og moralsk dimensjon med forestillingen om hvordan noe bør være. Da blir spørsmålet hvordan bør det være? Og hvem er med på å bestemme normen for dette?

Sandberg og Norling (2017) mener det bør finnes et felles fagspråk i praksisfeltet, eller unisont begrep, for å kunne identifisere de barn som er i behov av særskilt støtte. Dette var viktig mente Sandberg og Norling (2017), for at disse barna skulle få den støtten de hadde krav på. Det var noe som Skolinspektionen (2018) også påpekte i sin rapport. De mente at mangel på kunnskap på området kunne føre til at barn i behov ikke fikk tilbud om en likeverdig opplæring, og at de heller ikke alltid fikk den støtten de hadde krav på. Det blir ifølge Skolinspektionen (2018) en sammenheng mellom kompetanse og kvalitet. De mente at personalet behøvde få større forståelse for oppdraget i styrdokumentene, og hvordan dette arbeidet skulle gjennomføres.

Ut ifra denne studiens innholdsanalyse finnes det ingen definisjon på begrepet barn i behov i den svenske læreplanen (Lpfö-18). Det står «alla barn» skal få en tilpasset opplæring som skaper en livslang lyst til å lære. I Skollagen (SFS 2010:800) og i Barnkonventionen (Unicef Sverige, 2021) derimot står det barn som av fysiske, psykiske eller andre årsaker behøver

støtte skal få det ut ifra hva behovet krever. Ut over dette står det ingen tydeligere retningslinjer. Da blir det kanskje som ifølge Skolinspektionen (2018) sammenheng mellom kompetanse og kvalitet, og i disse barnas tilfelle sammenheng mellom forståelsen av et behov, og hvilke innsatser behovet krever. Da kan vi stille spørsmål til hvorfor styrdokumentene har blitt så utydelige på definisjoner slik at praksisfeltet har vanskeligheter med å identifisere barna i behov, og hvilke innsatser som skal settes inn. Sandberg og Norling (2017) mente kompetanseutvikling av personalet gav en indirekte støtte til barn i behov, og til barn generelt. Skolinspektionen (2018) mente også at barnehage rektor behøvde å gi rett forutsetninger for personalet til å gjennomføre arbeidet med en opplæring med høy kvalitet. Det var et stort og viktig ansvar for i det hele tatt å få de tidlige innsatsene til å fungere i praksis. I Läroplanen för förskolan (Lpfö-18) står det at opplæringen i barnehagen skal utvikles slik at den samsvarer med de nasjonale målene. Rektor har ansvaret for dette. Personalets undervisning skal drives i samsvar med læreplanens mål, og oppdraget om å fremme barns utvikling og læring er forutsetninger for at opplæringen skal holde høy kvalitet (Lpfö-18, s.11).

Etter som Barnkonventionen (Unicef Sverige, 2021) også er blitt en lov i Sverige har det internasjonale samarbeidet om barns rettigheter kommet mer på banen. En inkorporering av selve avtalen bidrar til at barnas rettigheter blir mer synlige i samfunnet, og i alle offentlige virksomheter. I dette internasjonale samarbeidet skal partene fremme egnet informasjon om forebyggende behandling, spredning av og adgang til informasjon om rehabiliteringsmetoder og undervisning. Dette for å kunne forbedre sin kompetanse og utvide sine erfaringer på området (Unicef Sverige, 2021, artikkel 23).

I det internasjonale samarbeidet finner vi også studier og rapporter fra OECD (OECD; Taguma, Litjens, Makowiecki, 2013) som har sammenlignet kvaliteten i den svenske læreplanen med andre land med lik barnehage virksomhet. OECD kom frem til at de vanlige utfordringer land stod over for, inkludert Sverige, når det gjaldt å forbedre kvaliteten på undervisningen for barn var 1) å definere mål og innhold, 2) tilpassing av læreplanen kontinuerlig i takt med barns utvikling, 3) effektiv implementering, og 4) systematisk evaluering. Dette kan være viktige aspekter å ta hensyn til i et fremtidsperspektiv der læring og utvikling er målet. Hvordan skal barn i behov av særskilt støtte i sin utvikling få en likeverdig undervisning i barnehagen når det finnes mangler både på kompetanse og kvalitet.

## **Konklusjon på studiens problemstilling:**

Tidlige innsatser kan være til hjelp for barn i behov av særskilt støtte om barnet får hjelp tidlig i livet, eller i en begynnende fase av en problemutvikling (Befring, 2016). Desto tidligere, bedre og mer det satses på forebyggende tiltak, desto mindre omfattende og intensivt blir behovet for «reparerende» tiltak senere. Dess mer kvalifisert og tilpasset innsatsen er i oppfølgingsfasen, desto bedre blir også det kognitive, sosiale og det faglige utbyttet (NOU 2009:18; Rett til læring). For at de tidlige innsatsene skal være til hjelp må det også ifølge blant annet Skolinspektionen (2018) være kompetanse hos personalet på området. Dette for å kunne identifisere de barn som er i behov av støtte, og når dette behovet kan dukker opp. Samtidig som det må være forståelse for sambandet mellom behov og innsats.

## **6 Studiens sterke og svake sider**

Denne studiens sterke side er blant annet at temaet er relevant i tiden. Normen i det svenske samfunnet idag er et læringssamfunn, og den livslange læringen starter i barnehagen. Læreplaner og lover for barnehagesektoren bygger på dette fremtidsperspektivet, og fokus ligger på omsorg, utvikling og læring. Da blir det relevant å diskutere hvordan barnehagene skal legge til rette for bra læring for de barna som behøver støtte i dette.

En annen sterk side er analysen av Barnkonventionen (Unicef Sverige, 2021) som ble lov i Sverige 1. Januar 2020. Den viser til et internasjonalt samarbeid, og en innlemming av denne konvensjonen bidrar til å synliggjøre barnas rettigheter i samfunnet. Det er en måte å skape grunnlag for en mer barnerettighetsbasert tilnærming også i all offentlig virksomhet. Likevel ser vi at den har vært anonym i svensk barnehagesektor frem til idag, og behøver løftes frem til et mer levende dokument.

De svake sidene ved denne studien er blant annet antall dokumenter som empiri. Det kunne muligens vært flere på et bredere område lokalt, eller regionalt. Selv om det kanskje ikke ville gitt noen flere, eller bedre svar på problemstillingen.

En annen svak side med studien er valget av metode. Kanskje kunne det vært brukt intervju, eller spørreundersøkelse for å finne ut hvordan barnehagene gjennomfører de tidlige innsatsene i praksis.

## **7 Videre forskning**

Denne studiens betydning til praksisfeltet vil være å gi en større forståelse av selve innholdet, og begrepene, i de svenske styrdokumentene for barnehagesektoren. Både når det gjelder det pedagogiske arbeidet generelt, men også arbeidet med barn i behov av særskilt støtte spesielt.

Den svenske barnehagen er første steget i landets skolesystem, og styres av styrdokumenter med flere mål og krav om utvikling og læring. Oppdraget går ut på en undervisning med kvalitet, utvikling av kunnskaper, verdier, evner og forståelse. Dette igjen henger tett sammen med personalets forståelse av sitt oppdrag, og kompetanse på området. Oppdraget må også sees i sammenheng med det moderne samfunnet vi lever i med et stort fokus på læring. I et fremtidsperspektiv, ifølge OECD, beskriver de i 21st Century of Skills hva barn behøver å lære seg på 2000-tallet, for å bli klar for samfunnet og det som kreves på arbeidsmarkedet. Det er faktorer som kunnskap, kompetanse, ferdigheter og holdninger.

Dette kan bli grunnlaget for videre forskning. Er den svenske barnehagen likeverdig for alle barn? Om det mangler kompetanse på praksisfeltet, og barn i behov ikke får den støtten de har krav på, hva kommer til å skje med deres utvikling og læring i et fremtidsperspektiv? Får vi allerede i barnehagen et A-lag og et B-lag? Er det etisk og moralsk rett? Er det demokratisk? Har de svenske styrdokumentene inkludert seg bort fra ansvaret for barn i behov ved å ikke definere de i teksten? Dette skulle vært interessant å se nærmere på.

## Referanser

- Ahlberg, A. (2015). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik - att bygga broar*. Stockholm: Liber AB.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2013). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Befring, E. (2016). Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I R. T. (red.), *Spesialpedagogikk*. (ss. 33-57). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. London: Penguin Books.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2018). *Kvalitative metoder, empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brodin, J., & Lindstrand, P. (2013). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Broman, I.-T. (2012). Svensk förskola i kontinuitet och förändring. I S. P. (red.), *Utbildningsvetenskap för förskolan*. (ss. 19-38). Stockholm: Natur & Kultur.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods, 4th Edition*. New York: Oxford University Press.
- Börjesson, M., & Palmblad, E. (2015). *I problembarnens tid. Förnuftets moraliska ordning*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Drugli, M. B. (2015). *Atferdsvansker hos barn. Evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Ecklesiastikdepartementet. (1948). *1946 års skolkommisjons betänkning med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Stockholm: SOU, Statens offentliga utredningar.
- Egidius, H. (2009). *Pedagogik för 2000-talet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Emanuelsson, I., Persson, B., & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området. En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2010). *Tidiga insatser för barn i behov av stöd - Framsteg och utveckling 2005-2010*. Odense, Danmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Evensen, B. (2017, 03 23). <http://tidliginnsats.forebygging.no/Aktuelle-innsatser/De-utrolige-arene-DUA/>. Hentet fra [www.forebygging.no](http://www.forebygging.no): <http://www.forebygging.no>



- FN:s generalförsamling. (2021, 04 23). <https://unicef.se/barnkonventionen/las-texten#hela-texten>. Hentet fra [www.unicef.se](http://www.unicef.se): <https://www.unicef.se>
- Foucault, M. (2017). *Övervakning och straff*. Lund: Arkiv förlag.
- Gilje, N., & Grimen, H. (2013). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjertsen, P.-Å. (2013). *De usynlige barna*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grønmo, S. (2006). *Metoder i samhällsvetenskap*. Malmö: Liber AB.
- Kleven, T. A. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kungliga skolöverstyrelsen . (1969). *Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Svenska Utbildningsförlaget Liber AB .
- Kunnskapsdepartementet. (2010-2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lutz, K. (2009). *Kategoriseringar av barn i förskoleålder. Styrning & administrativa processer*. Malmö: Lärarutbildningen.
- Mann, E., McCartney, K., & Park, J. (2007). Preschool predictors of the need for early remedial and special education services. *The Elementary School Journal*, Vol. 107, No. 3, 273-285.
- Matson, I.-L. (2007). *En skola med eller för alla. En kommuns arbete för att nå sina mål*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Maxwell, L. E. (2007). Competency in the child care setting: The role of the physical environment. . *Environment and Behavior*. Vol. 39, No. 2, 229-245.
- Nilholm, C. (2005). Specialpedagogik: Vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk forskning i Sverige*, vol.10, nr 2, ss. 124-138.
- Nilholm, C. (2012). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Norrbacka-Eugeniastiftelsen. (2021, 09 09). <http://www.norrbacka-eugenia.se/historik.html>. Hentet fra [www.norrbacka-eugenia.se](http://www.norrbacka-eugenia.se): <http://www.norrbacka-eugenia.se>
- NOU, Norges Offentlige Utredninger. (2009:18). *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- OECD: Fadel, C. . (2012). *What should students learn in the 21st century?* Paris: OECD.
- OECD; Taguma, M., Litjens, I., Makowiecki, K. (2013). *Quality Matters in Early Childhood Education and Care: Sweden 2013*. Paris: OECD; Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Persson, S. (. (2012). *Utbildningsvetenskap för förskolan*. Stockholm: Natur & Kultur.

- Regeringskansliet. (2021, 09 15). <https://www.regeringen.se/regeringens-politik/barnkonventionen-som-svensk-lag/>. Hentet fra [www.regeringen.se](http://www.regeringen.se): <https://www.regeringen.se>
- Richardson, G. (2004). *Svensk utbildningshistoria. Skola och samhälle förr och nu*. Lund: Studentlitteratur.
- Ruud, J.-E. (2021, 01 22). <https://www.prososial.no/index.php/steg-for-steg-mainmenu-29>. Hentet fra [www.prososial.no](http://www.prososial.no): <https://www.prososial.no>
- Rössberger, J. (2020, 11 25). <https://partille.omniacloud.net/start/ledning-styrning/forfattningssamling>. Hentet fra [www.partille.se](http://www.partille.se): <https://www.partille.se>
- Sandberg, A. (. (2017). *Med sikte på förskolan - barn i behov av stöd*. Lund: Studentlitteratur AB.
- SCB. (2019, 12 17). <https://www.scb.se/hitta-statistik/temaomraden/jamstallldhet/jamn-fordelning-av-det-obetalda-hem--och-omsorgsarbetet/omsorg-om-barn#129901>. Hentet fra [www.scb.se](http://www.scb.se): <https://www.scb.se>
- SCB. (2021, 06 15). [https://www.statistikdatabasen.scb.se/pxweb/sv/ssd/START\\_\\_LE\\_\\_LE0201\\_\\_LE0201Hem/Tema31N/table/tableViewLayout1/](https://www.statistikdatabasen.scb.se/pxweb/sv/ssd/START__LE__LE0201__LE0201Hem/Tema31N/table/tableViewLayout1/). Hentet fra [www.statistikdatabasen.scb.se](http://www.statistikdatabasen.scb.se): <https://www.statistikdatabasen.scb.se>
- Sjöberg, E. (1997). *Barn som behöver mer. Om arbetsmetoder, handlingsplaner och föräldrasikter i förskolan*. Stockholm: FoU; Forsknings- och Utvecklingsenheten.
- Skolinspektionen. (2018). *Förskolans kvalitet och måluppfyllelse- ett treårigt regeringsuppdrag att granska förskolan*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket. (2020, 04 02). <https://www.skolverket.se/getFile?file=6542>. Hentet fra [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se): <https://www.skolverket.se>
- Skolverket. (2020, 04 07). <https://www.skolverket.se/undervisning/forskolan/laroplan-for-forskolan/forskolan-styrs-av-skollagen-och-laroplanen>. Hentet fra [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se): <https://www.skolverket.se>
- Skolverket. (2021, 09 23). <https://www.skolverket.se/skolutveckling/leda-och-organisera-skolan/organisera-tidigt-stod-och-extra-anpassningar/tidiga-och-samordnade-insatser-for-barn-och-unga>. Hentet fra [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se): <https://www.skolverket.se>
- Skrtic, T. M. (2005). A political economy of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, Vol. 28, No. 2, *The Future of LD.*, 149-155.
- Socialdepartementet. (2018, 06 12). <https://www.regeringen.se/49d199/globalassets/regeringen/dokument/socialdepartementet/barnets-rattigheter/konventionen-om-barnets-rattigheter-svenska-2018.pdf>. Hentet fra [www.regeringen.se](http://www.regeringen.se): <https://www.regeringen.se>
- Socialstyrelsen. (1987). *Allmänna råd från socialstyrelsen 1987:3. Pedagogiskt program för förskolan*. Stockholm: Socialstyrelsen.

- Socialstyrelsen. (1993). *Barns villkor i förändringstider, Socialstyrelsen följer upp och utvärderar (1993:2)*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Solvang, P. (1999). Medikalisering av problem i skolan. *Locus* 11(2), ss. 16-29.
- SOU 1961:30. (1961). *Grundskolan. Betänkande avgivet av 1957 års skolberedning*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU. (1972). *Förskolan. Del 1. Betänkandet avgivet av 1968 års barnstugeutredning (1972:26)*. Stockholm.: Socialdepartementet.
- SOU. (1972). *Förskolan. Del 2. Betänkandet avgivet av 1968 års barnstugeutredning (1972:27)*. Stockholm.: Socialdepartementet.
- SOU 2006:100. (2006). *Ambition och ansvar. Nationell strategi för utveckling av samhällets insatser till personer med psykiska sjukdomar och funktionshinder*. Stockholm: Statens offentliga utredning.
- Tideman, M. (2000). *Normalisering och kategorisering: Om handikappideologi och välfärdspolitik i teori och praktik för personer med utvecklingsstörning*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Unicef Sverige. (2021, 09 15). <https://unicef.se/barnkonventionen>. Hentet fra [www.unicef.se](http://www.unicef.se): <https://www.unicef.se>
- Utbildningsdepartementet. (1997). *Att erövra omvärlden*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Utbildningsdepartementet. (2009). *Lagrådsremissen Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet (U2009/7188/S)*. . Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Utbildningsdepartementet. (2010). *Förordning om ändring i förordningen (SKOLFS 1998:16) om läroplan för förskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Utbildningsdepartementet. (2010, 06 23). [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800). Hentet fra [www.riksdagen.se](http://www.riksdagen.se): <https://www.riksdagen.se>
- Utbildningsdepartementet. (2017). *Uppdrag om en översyn av läroplanen för förskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Utbildningsdepartementet. (2019, 07 01). <https://www.skolverket.se/undervisning/forskolan/laroplan-for-forskolan/laroplan-lpfo-18-for-forskolan>. Hentet fra [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se): <https://www.skolverket.se>
- Utbildningsförvaltningen. (2021, 06 02). <https://NNkommun.sharepoint.com/sites/utbildningsforvaltningen/ODMPublished/P-377/Rutiner%20och%20arbetsg%C3%A5ng%20revidering.pdf>. Hentet fra [www.NNkommun.se](http://www.NNkommun.se): <https://dokument.NNkommun.se>
- Westberg, J. (. (2015). *Utbildningshistoria*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

WHO; World Health Organization. (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva: WHO.

## **Figurliste**

|                                                                                  |    |
|----------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figur 1: Åpen koding fra Skollagen (SFS 2010:800) kap.8.....                     | 41 |
| Figur 2: Sorterte koder fra Skollagen (SFS 2010:800) kap.8.....                  | 42 |
| Figur 3: Kondensering av Läroplan för förskolan (Lpfö-18).....                   | 43 |
| Figur 4: Hele kondenseringsprosessen fra Läroplanen för förskolan (Lpfö-18)..... | 44 |
| Figur 5: Matrise fra kodingsprosessen i Läroplanen för förskolan (Lpfö-18). .... | 46 |