

Matea Rødli Strømsnes

Konstruksjoner av barn med rett til spesialpedagogisk hjelp

En dokumentanalyse av individuelle opplæringsplaner i barnehagen



Masteroppgave i spesialpedagogikk med vekt på tidlig barndom
MSMOP5900 – Masteroppgave

Trondheim, våren 2019



DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Forord

En svært lærerik og spennende prosess er omsider over og jeg kjenner meg veldig klar for å ta fatt på livet etter masteroppgaven.

Takk til foresatte som har gitt meg tilgang til deres barn sin individuelle opplæringsplan, og takk til barnehagene som videreformidlet informasjonen om mitt prosjekt til aktuelle foreldre. Jeg vil også takke Karianne Franck for å ha veiledet meg på stødig vis gjennom denne prosessen, med sine konstruktive tilbakemeldinger og store engasjement for mitt prosjekt. Din positive innstilling har gitt meg troen på prosjektet mitt selv i de stunder hvor jeg har satt meg fast og ikke helt funnet veien videre.

Og ikke minst, takk til familien min. Tusen takk til Vegard som har gjort det mulig for meg å kombinere jobb, studentliv og familieliv. Takk for all din gode støtte, dine positive oppmuntringer, og takk for at du har gitt meg *tid*, slik at jeg har fått jobbet med masteroppgaven.

Lille, store toåringen min; nå er mamma endelig ferdig med å gjøre skolearbeid. Nå har jeg masse tid til å hoppe på trampolina sammen med deg, leke med duplotoget, og dra på turer sammen med deg og pappa. Det gleder jeg meg veldig til!

Namsos, 12. mai 2019

Matea Rødli Strømsnes

Sammendrag

Denne oppgaven tar for seg hvordan barn konstrueres i individuelle opplæringsplaner (IOP), og hvilke diskurser som kommer til uttrykk i disse spesialpedagogiske dokumentene. Vi er i liten grad bevisste på hvordan diskursproduksjonen i barnehagen blir kontrollert og bestemt av regler og selvfølgeligheter. En diskurs kan sies å bidra til å organisere måten verden oppleves på ved å fungere som et filter, hvor alt rundt oss oppfattes og tolkes gjennom diskurser.

Det er lite forsket på individuelle opplæringsplaner i barnehagesammenheng. Ved bruk av dokumentanalyse med en diskursanalytisk tilnærming fokuserer analysen og drøftingen på hvilke bakenforliggende tankesett og forståelser som kommer til uttrykk i IOPene, samt hvilke konsekvenser dette kan tenkes å få for barnet, barnehagens pedagogiske praksis, og for samfunnet for øvrig. Oppgaven tar for seg ulike perspektiver på barn og barndom, som blant annet *det kompetente barnet*, barnet som rettighetsinnehaver, og barn som *beings* og *becomings*. I tilknytning til barn med rett til spesialpedagogisk hjelp tar oppgaven for seg det *kategoriske* og det *relasjonelle* perspektivet, som videre påvirker tilnærmingen til de spesialpedagogiske tiltakene.

Funnene indikerer at det er en tendens til at barn konstrueres som mangelfulle, som avvikende fra normalen, og som ansvarlige for egen læring. I IOPene er det et også et stort fokus på læring og utvikling. Denne skoleforberedende læringsdiskursen diskuteres opp mot barnehagens mer helhetlige læringssyn. I tillegg drøftes mulige konsekvenser for inkludering og forståelser av barn i lys av diskursene *beings* og *becomings*. Funnene er ikke generaliserbare, men har til hensikt å belyse og skape diskusjon rundt hvilke tanker og forståelser om barn som kan sies å komme til uttrykk på det spesialpedagogiske området i barnehagen.

Innholdsfortegnelse

Forord	I
Sammendrag	III
1 Innledning	1
1.1 Utgangspunkt for valg av tema	1
1.2 Tema og problemstilling	2
1.3 Et sosialkonstruksjonistisk perspektiv	3
1.4 Tidligere forskning	4
1.5 Forforståelse	4
1.6 Sentrale begreper	5
1.7 Oppgavens oppbygning	6
2 Teoretisk rammeverk	7
2.1 Diskurs organiserer måten verden oppleves på.....	7
2.2 Perspektiver på barn og barndom.....	9
2.3 Barn med rett til spesialpedagogisk hjelp	10
2.3.1 Ulike forståelsesmodeller	10
2.3.2 Akseptabelt, gjennomsnittlig og ønskelig	12
2.4 Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen.....	13
2.4.1 Barnehagen som læringsarena.....	13
2.4.2 En inkluderende barnehage	14
2.5 Individuelle opplæringsplaner	15
3 Metodisk tilnærming	18
3.1 Kvalitativ tilnærming og sosialkonstruksjonistisk forankring	18
3.2 Dokumentanalyse	19
3.2.1 Diskursanalytisk tilnærming	20
3.3 Utvalg	21
3.4 Datainnsamling.....	22
3.4.1 Oppgavens datamateriale	23
3.5 Analyseprosessen	23
3.5.1 Fremgangsmåte	24
3.6 Forskningens troverdighet: validitet og reliabilitet	25
3.7 Etske hensyn.....	26

4	Analyse og drøfting	29
4.1	Beskrivelser av barnet	29
4.1.1	Barnet som mangelfullt	29
4.1.2	Barnets styrker og interesser	31
4.1.3	Barnet som learning child	33
4.2	Beskrivelser av barnet knyttet til mål og arbeidsmetoder for de spesialpedagogiske tiltakene	34
4.2.1	Barnets interesser og styrker som utgangspunkt	34
4.2.2	Barnet må øve, trene og jobbe.....	35
4.2.3	Læring som en delt prosess	37
4.2.4	Ansvar for egen læring	37
4.3	Rådende forståelser om barn og spesialpedagogisk hjelp i barnehagen	39
4.3.1	Inkluderingsdiskursen i IOPene fører til segregerende tiltak.....	39
4.3.2	IOPene sett i lys av en sosialpedagogisk - og en skoleforberedende læringsdiskurs.....	40
4.3.3	Barn skal utvikle seg bedre og lære mer	42
5	Avslutning	44
5.1	Videre forskning.....	45
5.2	Helt til slutt.....	46
	Referanseliste	VI
	Vedlegg 1	XI
	Vedlegg 2	XIII
	Vedlegg 3	XIV

1 Innledning

1.1 Utgangspunkt for valg av tema

Det som stod skrevet om meg stemte ikke i det hele tatt. De definerte meg som sint, utagerende og vanskelig. I virkeligheten var jeg lei meg og fryktelig ensom. Jeg trengte noen å snakke med, men det var ingen spurte meg om hvordan det var. I planen min skrev de hva som skulle til for at jeg skulle bli enklere å være sammen med og hva jeg måtte lære meg. Da jeg flere år senere fikk lese hva som var skrevet om meg kunne jeg ikke kjenne meg igjen i måten de beskrev meg på. Var det virkelig dette de tenkte om meg?

«Silje» 17 år, om hvordan det var å lese sin egen tiltaksplan.

I høst var jeg på en fagdag i regi av forandringsfabrikken – et kunnskapssenter med mål om å forandre hjelpesystemene og skole i samarbeid med barn og unge. «Silje» var en av flere ungdommer som fortalte om hvordan det føltes når andre skrev om hennes liv, hvordan det føltes at denne dokumentasjonen fulgte henne videre i livet, og hvordan det føltes når folk som jobbet rundt henne kunne «lese seg opp» på hvem hun var og hvorfor «Silje» gjorde sånn eller sånn. Det «Silje» og de andre ungdommene fortalte gjorde inntrykk på meg og har fått meg til å tenke mye på hva det er som gjør at vi som jobber med barn omtaler barna på den ene eller den andre måten, bevisst eller ubevisst. Jeg jobber for tiden i barneverntjenesten, hvor en del av jobben min går ut på å utarbeide tiltaksplaner for barna i de familiene jeg følger opp. Jeg har også jobbet i barnehage og vært med på å utarbeide individuelle opplæringsplaner til barn med rett til spesialpedagogisk hjelp. Uavhengig av hvilke planer det er snakk om er det felles for planene å skulle beskrive barnet og fastsette noen mål, og metoder for å nå disse bestemte målene. På bakgrunn av fagdagen, egen arbeidserfaring og masterløpet jeg nå holder på med ble jeg nysgjerrig; på hvilken måte omtales barn i det spesialpedagogiske feltet? Hvilke forståelser kan sies å ligge til grunn? Finnes det beskrivelser som kan sies å være mer eller mindre vanlig? Dette vil jeg nå utdype nærmere.

1.2 Tema og problemstilling

I 2018 fikk omlag 8800 barn i barnehagen spesialpedagogisk hjelp, noe som utgjør totalt 3,2 prosent av alle barn som går i barnehage i Norge (Bufetat, 2019). Av disse barna hadde 80 prosent av dem en individuell opplæringsplan (Wendelborg mfl., 2015), selv om dette ikke er et krav for barn under opplæringspliktig alder (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Det kan derfor se ut til at bruken av individuelle opplæringsplaner har blitt vanlig også i barnehagen.

Individuell opplæringsplan, herfra kalt IOP, kom som faguttrykk til Norge på 1990-tallet, inspirert av amerikansk pedagogikk (Bachke, 2011, s. 6). En av hensiktene med å innføre IOPer i skoler for barn med rett til spesialpedagogisk hjelp var å bidra til å sikre at kvaliteten på den integrerte undervisningen. I tillegg var det et mål om at kvaliteten på den spesialpedagogiske hjelpen på sikt ville heves. Det er i dag vanlig å bruke IOP som verktøy i spesialpedagogiske sammenhenger i størstedelen av den vestlige verden (Boyd, Ng, & Schryer, 2015, s. 1538) og det finnes derfor en del forskningsartikler på engelsk. I norsk sammenheng er dette derimot et felt det er forsket lite på, noe Bachke (2011) poengterer i sin artikkel «Individuelle opplæringsplaner – mye brukt, men lite utforsket». Det som finnes av norsk forskning omhandler blant annet implementering og bruk av IOP, samt IOP og foreldresamarbeid. Det er imidlertid lite forsket på IOPer i barnehagesammenheng.

Jeg ble derfor nysgjerrig på å finne ut mer om bruken av IOP i barnehagen, da med fokus på hvordan barn omtales, hva som kan sies å være bakenforliggende forståelser, og hvilke konsekvenser dette kan få for barn, barnehage og samfunn. Når vi er ute etter å se nærmere på bakenforliggende forståelsesformer er det vanlig å snakke om diskurser, som er de forståelsene vi ofte tar for gitt (Johannessen, Rafoss, & Rasmussen, 2018, s. 58). Diskurs kan sies å være en bestemt måte å snakke om og forstå verden, eller et utsnitt av verden, på (Jørgensen og Philips, 1999, s. 9). Det er ikke snakk om hvilken forståelsesform hvert enkelt individ har, men de forståelsesformene som er felles for flere. Måten vi snakker, forstår og oppfører oss mot barn vil få konsekvenser når de legges til grunn for våre handlinger. Dette vil igjen påvirke hvordan vi tenker, og da også hvordan vi skriver om barn (Franck, 2017, s. 154). Siden en IOP er et dokument ønsket jeg derfor å se nærmere på hvordan barn omtales i individuelle opplæringsplaner. Problemstillingen for mitt prosjekt vil derfor være:

Hvordan konstrueres barn, og hvilke diskurser kommer til uttrykk, i individuelle opplæringsplaner tilhørende barn som går i barnehagen?

I analysen har jeg tatt utgangspunkt i følgende analysespørsmål for å belyse problemstillingen:

- Hvilke etablerte tankesett og forståelser om barn kommer til syne i de individuelle opplæringsplanene?
- Hvilke konsekvenser kan en slik fremstilling tenkes å få for barn, for den pedagogiske praksisen i barnehagen, og for samfunnet?
- Hva kan sies å være utelatt?

Heggvold (2012, s. 84) viser til vi i liten grad er bevisste hvordan diskursproduksjonen i barnehagen blir kontrollert og bestemt av regler og selvfølgeligheter. Dette skyldes at diskursene er en del av kulturen vi lever i og en del av historien vår. Hvilke diskurser som dominerer vil blant annet få påfølgende stor betydning for barnehagens indre liv (Seland, 2009, s. 9). Spesialpedagogikken befinner seg i et krevende landskap full av etiske utfordringer som forutsetter en evne til å problematisere og se det som vi til vanlig tar for gitt (Steinnes, 2016, s. 159). Det ble derfor interessant for meg å se nærmere på spesialpedagogikkens diskursive praksis. Siden jeg skal se nærmere på språket i et utvalg individuelle opplæringsplaner vil dokumentanalyse være det naturlige valget av metode.

1.3 Et sosialkonstruksjonistisk perspektiv

Jeg vil i denne oppgaven ta for meg hvordan språket skaper den sosiale virkeligheten og forståelser om barn. Derfor blir det naturlig for meg å posisjonere meg i det sosialkonstruksjonistiske forskningsparadigmet, da vi i følge sosialkonstruksjonismen alltid må forholde oss kritisk til våre tatt-for-gitt antakelser om verden og oss selv (Burr, 2015, s. 3). Forståelsene våre konstrueres oss mennesker imellom, og har rot i både fortid og nåtid. Klassifikasjonen og ideen om *barn* eller *funksjonsnedsettelse* er eksempler på sosialt konstruerte fenomener. Diskurser og handlinger er i en slags sirkelvirkning, for vi skaper sosial virkelighet, og vi skaper samfunn (Johannessen mfl., 2018, s. 66). Hva vi forstår som sannheter vil selvsagt variere på tvers av kulturer, men kan forstås som den nåværende måten å forstå verden på.

Jeg vil redegjøre nærmere for sosiale konstruksjoner og diskurs i oppgavens kapittel 2.1 og mer detaljert om sosialkonstruksjonismen i kapittel 3.1.

1.4 Tidligere forskning

Jeg har i denne undersøkelsen dratt stor nytte av forskningen til Heiskanen, Alasuutari og Vehkakoski (2018) som har rettet et kritisk blikk mot praksisen omkring beskrivelser av barns spesialpedagogiske behov i pedagogiske dokumenter tilknyttet tidlig barndom. De benyttet diskursanalyse for å se nærmere på hvordan profesjonelle posisjonerer barn og konstruerer deres spesialpedagogiske behov i pedagogiske dokumenter. Resultatene pekte på tre fremtredende måter å posisjonere barna på. De ble konstruert som *problematiske* gjennom absolutte beskrivelser, som *mangesidig* gjennom kontekstuelle beskrivelser, og som *lærende* gjennom dynamiske beskrivelser. Heiskanen m. fl (2018) fant ut at et helt klart fokus i de pedagogiske dokumentene var å beskrive barnet, og slike beskrivelser utgjorde typisk størstedelen av et dokument. I tillegg til Heiskanen m. fl (2018) har forskningen til Pihlaja, Sarlin og Ristkari (2015) om hvordan barnehagepersonell beskriver barn med utfordrende atferd, samt Boyd, Ng og Schryer (2015) sin forskning omkring diskursive konstruksjoner av barn i IOPer, utgjort et viktig bakgrunnstykke for min undersøkelse. Sistnevnte fremhevet hvordan utilsiktet negativ språkbruk i forklaringen av et barns funksjonsnedsettelse kan påvirke barnets daglige liv og på den måten forme hvordan samfunnet forstår funksjonsnedsettelsen.

I norsk sammenheng har forskningen til Franck (2013, 2014, 2017) omkring diskursiv praksis og normalitet vært viktig for mitt forskningsarbeid. Forskning om spesialpedagogiske tiltak og inkludering av Solli (2010) utgjør også en sentral del av oppgaven.

1.5 Forforståelse

Jeg har siden jeg ble ferdigutdannet barnehagelærer jobbet med barn som av ulike grunner anses å ha særskilte behov. Da jeg for første gang skulle utarbeide en individuell opplæringsplan for et barn i barnehagen var jeg usikker på hvordan dette skulle gjøres, men forholdt meg til tipsene jeg fikk fra spesialpedagog og det som stod beskrevet i sakkyndig vurdering. Jeg tenkte ikke særlig mye over hvilke ord jeg brukte, hvilken positiv og negativ betydning de oppsatte målene potensielt ville få for barnet, eller hvorfor akkurat disse målene og metodene ville være de beste. Etter at jeg begynte å jobbe i barneverntjenesten i 2018 skulle jeg igjen lage planer, men denne gangen tiltaksplaner. I likhet med individuelle opplæringsplaner skal det av en tiltaksplan komme frem hva som er barnets særlige behov og hvordan disse behovene skal imøtekommes. Jeg ble igjen usikker på hvordan jeg skulle gjøre dette, og var denne gangen svært bevisst på hvilke ord jeg benyttet i beskrivelsen av barnet, i

tillegg til at jeg tenkte på hvordan det ville føles for barnet om jeg skrev det ene eller det andre. Jeg ble også nysgjerrig på praksisen omkring å omtale barn på den ene og den andre måten, og hvorfor vi som fagpersoner tillater oss å velge ord og begreper som kan få konsekvenser for barn som allerede kan sies å være i en sårbar situasjon. Jeg har med andre ord erfaring med at barn ofte omtales ved bruk av negativt ladde ord som *forsinket*, må bli *bedre* til, eller har en *aggressiv og utfordrende atferd*. Jeg gikk derfor inn i forskningsarbeidet med et kritisk granskende blikk på de individuelle opplæringsplanene, samtidig som jeg har vært bevisst på at jeg har dette ståstedet. Jeg har i så stor grad det er mulig skal forsøkt å forholde meg nøytral i tilnærmingen til IOPene. Dette vil jeg si mer om i kapitlet som omhandler etiske hensyn.

Det ligger mye makt i det skrevne ord, ord som barn i barnehagen ikke har forutsetninger for å kunne lese. En dag vil barna bli store og de vil da kunne lese hva som står skrevet om dem i ulike dokumenter. Det er dette som har vært min drivkraft i arbeidet med mitt forskningsarbeid.

1.6 Sentrale begreper

Sentralt i denne oppgaven er barn i barnehage med rett til spesialpedagogiske hjelp. Jeg har valgt å omtale denne *gruppen* barn som barn med *rett* til spesialpedagogisk hjelp, da jeg synes dette gir et helt annet bilde enn å skulle si barn med *behov* for spesialpedagogisk hjelp, eller barn med *spesielle* behov. For meg er det viktig å benytte ord som styrker barnets posisjon fremfor å potensielt synliggjøre annerledeshet eller at noe er utenfor normalområdet. Jeg kommer også til å si barn som *anses* å ha særskilte behov. Å si at barn har særskilte behov er noe voksne har definert, da barn gjerne foretrekker å plassere hverandre i kategorier som «de greie» eller «de rare» (Ytterhus, 2002). Jeg har derfor valgt å tilføye ordet *anses*, da det er voksne som *anser* at barnet har særskilte behov.

I oppgavens problemstilling brukes begrepet konstruere, et begrep som derfor står sentralt gjennom hele oppgaven. Jeg kommer også til å bruke lignende begreper, som beskrivelser, tanker, forståelser og perspektiver for å forklare hvordan barn konstrueres i sin individuelle opplæringsplan. Begrepet er også nært knyttet opp mot diskursbegrepet, et begrep jeg redegjør nærmere for i oppgavens kapittel 2.1.

1.7 Oppgavens oppbygning

I kapittel 2: Teoretisk rammeverk, redegjøres det for relevant teori og tidligere forskning relatert til ulike forståelser av barn og barndom, barn med rett til spesialpedagogisk hjelp, barnehagen og individuelle opplæringsplaner. Dette er teori som jeg har tatt med meg inn i kapittel 4: Analyse og drøfting.

I kapittel 3: Metodisk tilnærming, gjøres det rede for kvalitativ forskning og oppgavens sosialkonstruksjonistiske forankring. Jeg forklarer også hvordan jeg har samlet inn data, hva jeg har tenkt og hva jeg har gjort underveis i analyseprosessen, samt hvilke etiske overveielser jeg har foretatt.

Kapittel 4: Analyse og drøfting, er oppgavens hoveddel. Drøftinga er todelt, da jeg først forsøker å belyse hvilke konstruksjoner om barn som kan sies å være gjeldende ut i fra de individuelle opplæringsplanene, før jeg redegjør for sentrale diskurser som kommer til uttrykk. Funnene drøftes i lys av relevant teori og tidligere forskning.

Oppgaven oppsummeres i kapittel 5: Avslutning, hvor jeg i tillegg til å oppsummere funn og refleksjoner jeg har gjort underveis, også vil se på mulighetene for videre forskning.

2 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet redegjøres det for diskursbegrepet og hvordan språket legger føringer for vår virkelighet. Videre greies det ut som sentrale tankesett og forståelser av barn og barndom, hvilke perspektiver som har vært fremtredende relatert til barn med rett til spesialpedagogisk hjelp, samt hvilken praksis som er gjeldende i barnehagen. I slutten av kapitlet forklarer jeg individuell opplæringsplan som spesialpedagogisk dokument og redegjør for tidligere forskning på området.

2.1 Diskurs organiserer måten verden oppleves på

Språket er ikke virkelighetens speil og kan derfor ikke fortelle oss akkurat hvordan verden er, men det gir oss tilgang til flere mulige måter vi kan forstå verden på (Johannessen mfl., 2018, s. 52). Alt som vi har rundt oss kan beskrives på flere ulike måter, og derfor vil ingen beskrivelser kunne si og være fullt og helt dekkende. Funksjonshemming er et eksempel på et fenomen som kan beskrives på flere måter, da det kan forstås som et problem iboende i individet og derfor ene og alene relateres til individets kropp. På en annen side kan funksjonshemming beskrives som et sosialt problem som handler om organiseringen av samfunnet og hvilken politikk som føres. Språket vi bruker legger føringer for hvordan vi skal tenke om virkeligheten vi lever i, og ordene vi bruker vil aldri være nøytrale gjengivelser av virkeligheten (Bruner, 1982, s. 836). I følge sosialkonstruksjonismen er det via språket vi får tilgang til virkeligheten, da språket bidrar til å skape virkeligheten vi lever i (Nyeng, 2017, s. 76). Den franske sosiologen og antropologen Pierre Bourdieu (1977, s. 648) hevder at språket, i tillegg til å være et kommunikasjonsinstrument, også er et maktinstrument. Fra et slikt perspektiv kan makt bli brukt eller motarbeidet gjennom språk.

For å utforske alt dette nærmere må vi se språk som en diskurs, et begrep som er svært sentralt i dette prosjektet. Diskurs organiserer måten verden oppleves på (Foucault, 1981) ved å fungere som et filter hvor alt rundt oss oppfattes og tolkes gjennom diskurser (Charon, 2010, s. 4).

Without discourse, there is no social reality, and without understanding discourse, we cannot understand our reality, our experiences, or ourselves.

(Philips & Hardy, 2002, s. 2)

Det er vanlig å snakke om diskurser når vi er ute etter bakenforliggende forståelsesformer, de forståelsene vi ofte tar for gitt (Johannessen mfl., 2018, s. 58). Diskurs kan sies å være en bestemt måte å snakke om og forstå verden, eller et utsnitt av verden, på (Jørgensen og Philips, 1999, s. 9). Det er ikke snakk om hvilken forståelsesform hvert enkelt individ har, men de forståelsesformene som er felles for flere. Ordet diskurs betyr *samtale* eller *diskusjon* og viser dermed at det er en nær sammenheng mellom diskurs og språkbruk (Johannessen mfl., 2018, s. 59). Diskurs kan forstås som et sett med regler om hva som gir mening og si, og hva som ikke gir det. Videre definerer diskursen hvordan vi skal snakke, oppføre oss og forstå et gitt tema (Franck, 2017, s. 154). Diskurser vil med andre ord påvirke hvordan vi tenker, og derav også hvordan vi skriver og snakker om ulike fenomener.

Oftest dekker ordet diskurs en eller annen idé om, at språket er strukturert i forskjellige mønstre, som våre utsagn følger, når vi agerer innenfor forskjellige sosiale domener – man taler for eksempel om *medisinsk* diskurs eller *politisk* diskurs. Diskursanalyse er så tilsvarende analysen av disse mønstrene (Jørgensen & Philips, 1999, s. 9). Diskusjoner kommer til uttrykk i konkrete representasjoner, noe som er et sentralt poeng i diskursteorien (Johannessen mfl., 2018, s. 59). En representasjon er en språklig fremstilling eller en beskrivelse av et eller flere fenomen. I en analyse er det viktigste å forstå hvilken forståelse som ble lagt til grunn når teksten ble utarbeidet (Johannessen mfl., 2018, s. 57).

En diskurs kan sies å ha en ramme som markerer innsiden og utsiden til diskursen. Tenker man innenfor rammen tenker man dermed i tråd med diskursen (Johannessen mfl., 2018, s. 58). Vi kan se diskursen som en referanseramme for hvordan ulike utsagn skal fortolkes (Franck, 2017, s. 154). Vi studerer diskurser ved å se på gjentakende mønstre i språket, for det er slik diskursene kommer til syne. Foucault viser til hvordan et tema kan ha mange tilhørende diskurser, som igjen vil muliggjøre ulike fortolkningsmuligheter, samt måter å representere og forstå temaet på (Franck, 2017, s. 155). Diskursene kan være overlappende, stride mot hverandre, kombineres eller ekskludere hverandre. Barn, barndom og normalitet er eksempler på tema som kan forstås som konstruert av mange ulike diskurser.

Siden diskurser påvirker våre tenke-, skrive-, og snakkemåter vil de også få konsekvenser for hvordan vi handler. Diskursene har med andre ord makt, ettersom vi ser språk, begreper og praksiser som diskursive (Nordin-Hultman, 2004, s. 48). De ulike diskursene gir oss en bestemt måte å betrakte verden på, og får samfunnsmessige konsekvenser når de blir lagt til grunn for våre handlinger (Johannessen mfl., 2018, s. 61).

2.2 Perspektiver på barn og barndom

Michel Foucault (1977), en av 1900 – tallets viktigste tenkere innen humaniora og samfunnsvitenskap, skrev at barn vanligvis anses for å være umodne og avhengige, og at barndom derfor kan betraktes som den mest styrte fasen av livet. Begreper som *behov* og *støtte* er eksempler på begreper som i lang tid har blitt knyttet til barn og barndom (Nordin-Hultman, 2004, s. 196). James og Prout (1997) drøftet ulike syn på barn under metaforene *human beings* og *human becomings*, og som en del av dette fremmet de forståelsen av barn og barndom som sosialt konstruerte fenomener. Barn som *beings* betyr at barnet blir sett som en sosial aktør som aktivt konstruerer barndom (Uprichard, 2008, s. 303). Barn som *becomings* innebærer derimot å se barn som uferdige, som en *adult in the making*, på veien til å bli noe mer og bedre. Denne forståelsen kan på mange måter sies å være i tråd med utviklingstenkningens fremtidsinnretning, som ser barn som «ikke ennå – barn», hvor barnet alltid vil være utilstrekkelig (Nordin-Hultman, 2004, s. 197). En slik individuell forståelsesmåte har historisk sett vært fremtredende innenfor spesialpedagogikken (Tveit, Kovač, & Cameron, 2012). Med dette utviklingsperspektivet sees barn som skapninger som må forbedres. Målet er voksenlivet, mens barndommen vil være i veien. Fokuset vil da være på hva barnet mangler, hva som er uferdig og hva som må utvikles, for at barnet en gang skal bli et fullverdig menneske (Mørland, 2008, s. 35). Uprichard (2008, s. 303) mener imidlertid at diskursene *becomings* og *beings* må sees sammen, og ikke nødvendigvis som diskurser som er i konflikt med hverandre da de tvert imot komplementerer hverandre. Å se fram til hva et barn en gang kommer til å bli er en viktig del av det å være barn, altså barn som *beings* (Uprichard, 2008, s. 311). Vi kan ikke ignorere fremtiden. Samtidig blir det problematisk om det kun fokuseres på hva et barn en gang skal bli, fremfor hvem barnet er akkurat nå.

Berit Bae (2007) er en av mange som viser til hvordan synet på barn og barndom har endret seg de siste årene. Det sies at vi er inne i et paradigmeskifte i synet på barn. Siden 1980 – tallet har det vokst frem forståelser av barnet som kompetent (Franck, 2017, s. 156) og som et aktivt subjekt helt fra begynnelsen av livet, i motsetning til å se barnet som et objekt som skal påvirkes og utvikles på veien mot voksenlivet (Bae, 2007). Barnet sees som et individ med rettigheter som kan forholde seg til seg selv. I 1991 ble FNs barnekonvensjon ratifisert i Norge og inkorporert i norsk lov i 2003 (Barnekonvensjonen, 2003), og dette er en av flere grunner til at barnet nå blir sett som en kompetent aktør og rettighetsinnehaver (Seland, 2009, s. 35). Det handler om at barn er borgere på lik linje med voksne, og at de derfor skal lyttes til på lik linje med andre i samfunnet. Utover 1990 – tallet vokste tanken om det «kompetente

barnet» videre frem, noe som fremhevet barndommens egenverdi og barnet som et aktivt og autonomt subjekt (Seland, 2009, s. 35). I dagens rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver fremheves barnet som et selvstendig individ, hvor barnehagen blant annet skal respektere barnets opplevelsesverden, ivareta barnets rett til medvirkning og ha barnets beste som et grunnleggende hensyn jf. Grunnloven § 104 og barnekonvensjonen artikkel 3 (Utdanningsdirektoratet, 2017a).

Den rådende pedagogiske diskursen ser på mange måter ut til å være preget av forventninger til at barn skal utvikle seg bedre og lære mer, i tillegg til å ha forventninger om hva som er normalt og ikke normalt for et barn (Heggvold, 2012, s. 84). En konsekvens av dette vil være et stadig fokus på hva hvert barn mangler av kunnskaper, ferdigheter og kompetanse, snarere enn hva barnet er og hva det kan her og nå. Flere viser til neoliberalismen og dens innflytelse på samfunnsområder som utdanning, barnehage og forståelser av barn og barndom (Franck, 2017; Seland, 2009). Barndommen fremstilles som et samfunnsøkonomisk interesseområde og betraktes gjennom et nytte- og resultatorientert perspektiv (Franck, 2017, s. 152). I en neoliberal diskurs blir det derfor viktig å sikre at barn utvikler bestemte ferdigheter og kompetanser, da med fokus på individets selvstendighet, selvregulering, ansvar for egen læring og autonomi. Barn betraktes som investeringsobjekter, og det er viktig at de utvikler seg og lærer det som er i tråd med hva som ønskelig og lønnsomt for samfunnet.

2.3 Barn med rett til spesialpedagogisk hjelp

2.3.1 Ulike forståelsesmodeller

Dagens spesialpedagogikk har vokst fram i samspill med fagområder som psykologi, medisin og pedagogikk og bygger på et mangeårig – og mangesidig idegrunnlag (Johnsen, 2016, s. 127). Det har vært vanlig å snakke om ulike forståelsesmodeller for hvordan man tolker og forstår barn med rett til spesialpedagogisk hjelp, noe blant annet Solli (2010) har vist til. Det perspektivet vi inntar vil igjen påvirke hvordan vi forholder oss til barnet. Ser vi for eksempel vanskene som lokalisert i barnet ser vi et barn *med* vansker og inntar et kategorisk perspektiv eller individuelt perspektiv (Groven, 2013, s. 11; Solli, 2010, s. 37). Et kategorisk perspektiv kjennetegnes av pedagogers ansvarsfraskrivelse, da fokuset blir på hvilke problemkategorier barnet trenger hjelp til. Pihlaja, Sarlin og Ristkari (2015) fant i sin studie ut at beskrivelser av barn med særskilte behov vanligvis konstruerer barnets situasjon permanent. På den måten blir den nødvendige forandringen pedagogisk uoppnåelig. Ser vi derimot barnet *i* vansker handler det om at miljøbetingelsene må endres samtidig som barnets forutsetninger styrkes

(Nordahl, 2018, s. 36). Denne kategorien omtales som det relasjonelle perspektiv og kjennetegnes av at pedagoger tar medansvar og at man i fellesskap skal finne muligheter for hva som låser, og hva som løser, en vanske (Solli, 2010, s. 36). Hvilken forståelse som legges til grunn påvirker hvordan de spesialpedagogiske tiltakene organiseres, hvilke metoder som blir aktuelle, og hvor tiltakene skal foregå. Begge disse forståelsene lever side om side, noe som kan være en forklaring på tradisjonen som synes å råde i spesialpedagogikken. Det kan se ut som det tradisjonelle mangelsynet allikevel har satt seg fast i hele systemet, slik at pedagoger tilsynelatende er mer fortrolig med å tenke på barns mangler når de skal identifisere barn i risikogrupper (Jensen, 2007).

Har et barn en diagnose kan dette lett blir det personalet i barnehagen fokuserer på (Mørland, 2008, s. 35). Konsekvensen blir da at barnet ikke får fremstå med sin personlighet og kapasitet, men at oppmerksomheten rettes mot diagnosen. Barnet blir sin diagnose. Barn er først og fremst barn, uavhengig av diagnoser, funksjonsnedsettelse eller særskilte behov, og har derfor retten til en barndom preget av de samme verdiene som alle andre barn (Mørland, 2008, s. 7). Det er problematisk når beskrivelser av barns særskilte behov forklares med at barnet selv er kilden til problemet, og at det er individet som derfor må endres (Kampmann, 2004; Smith, 2012). Det blir da individet som står ansvarlig for endring, og den pedagogiske praksisen blir fratatt ansvaret. Tidligere forskning har antydnet at barn med særskilte behov ofte selv får skylden for at situasjonen er slik det er, og at det også er barnet selv som har ansvaret for sine særskilte behov (Andreasson & Asplund Carlsson, 2013; Isaksson, Lindqvist, & Bergström, 2007; Pihlaja mfl., 2015). Dette fremkommer blant annet ved at barnets individuelle mangler og nedsettelse blir beskrevet i detalj, mens beskrivelser av den pedagogiske konteksten mangler.

Ulike perspektiver på barn og barndom legger føringer for hvordan vi skal forstå barn og barns utvikling, og hvordan vi skal tolke ulike barns atferd (Pihlaja mfl., 2015, s. 418). Dette vil videre få ulike konsekvenser for det enkelte barnet, alt ut i fra hvilke føringer og forståelser som legges til grunn. Ser man for eksempel barnet som kompetent, som uferdig på veien mot voksenlivet, eller som et barn som er unormalt fra andre vanlige barn. Johannesen m. fl (2018) viser til at det ikke er noen tilfeldighet at det utvikles felles måter å tenke på innenfor samme kultur. Gjennom språket vårt signaliserer vi kunnskap og holdninger. Vi bruker ulike merkelapper for å kategorisere og strukturere verden vi lever i, hvor *barn* og *voksen* er eksempler på slike merkelapper. I spesialpedagogisk sammenheng vil *nedsettelse* og *funksjonsevne* og *funksjonshemmet* være merkelapper som ofte brukes for å kategorisere en gruppe mennesker (Mørland, 2008, s. 8). Mørland (2008) er redd slike begreper bidrar til at

noen mennesker settes i bås, og at det kan bli snakk om *vi* og *dem*. Samtidig er vi avhengig av merkelapper for å kunne synliggjøre ulike menneskers ulike behov, rettigheter og muligheter. I sin forskning fant Ytterhus (2002) ut at barn sorterte hverandre ut i fra hvorvidt de var *de greie* eller *de rare*. De sorterte altså ikke hverandre etter medisinske diagnoser eller kulturell bakgrunn, men vurderte hverandres atferd og væremåte.

2.3.2 Akseptabelt, gjennomsnittlig og ønskelig

I norsk sammenheng har Franck (2013) diskutert hvordan den diagnostiske normalitetsdiskursen preger hverdagspraksis i barnehagene hvor hun gjorde sitt forskningsarbeid. Hun mener det er grunn til å stille kritiske spørsmål til hvordan vi definerer og kategoriserer noen som avvikende, hvilke beslutningsprosesser som foregår, og hvilke diskurser som ser ut til å være rådende når barn i barnehagealder blir konstruert som barn med særskilte behov. Hva som anses for å være normalt henger tett sammen med hva som er akseptabelt, gjennomsnittlig og ønskelig (Franck, 2017, s. 154). Begrepet normalitet oppstod på 1800 – tallet, da grensene for hva som var normalt og hva som var unormalt ble utforsket (Grue, 2016). Alder ble tidlig et verktøy for å kunne rangere barn etter hvilke ferdigheter og evner de hadde. Det ble mulig å kategorisere hva et barn på hvert enkelt alderstrinn ble forventet å kunne, og hvordan barnet skulle oppføre seg (Franck, 2017, s. 153). Avvek barnet fra gjennomsnittlige standarder kunne dette være et tegn på sykdom eller andre former for patologisk svikt. Etterhvert ble det også vanlig med kartlegging av atferd, kognitive ferdigheter og sosiale egenskaper, i tillegg til den tradisjonelle veiing, måling og standardisering. For at et barn skal få spesialpedagogisk hjelp må barnet ha «(...) et behov som skiller seg fra, eller er mer omfattende enn det behovet barn på samme alder vanligvis har» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 5). Det vises videre til at barnet må vurderes ut i fra utvikling, læring, evner og forutsetninger, om det utvikler seg annerledes eller veldig sent, sammenlignet med hva som er forventet. Her kommer tydelig normalitetsdiskursen til syne, ved at barnet med særlige behov må avvike fra det som kan anses å være normalt om retten til spesialpedagogisk hjelp skal gjelde. Franck (2017, s. 151) stiller spørsmål ved om det har skjedd en innsnevring i hva som anses som normalt, og at det har skjedd en endring i hva som forventes av barn i tidlig alder. Nordin-Hultman (2004, s. 46) er også blant dem som viser til at pedagogiske miljøer bærer preg av forestillinger om hva barn skal klare, hva som er normalt, og hva som anses for å være unormalt ved ulike alderstrinn.

2.4 Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen

2.4.1 Barnehagen som læringsarena

De siste årene har det norske barnehagefeltet vært under en enorm utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2012). Fra å ha vært underlagt Barne- og familiedepartementet ble barnehagene i 2005 flyttet til Kunnskapsdepartementet, og barnehagen har derfor fått en stadig viktigere plass i utdanningssystemene (Nome, 2014, s. 65). Barnehagen ble da et første frivillig trinn i utdanningsløpet, i tillegg til å være en viktig velferds-, og barndomsarena (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 10–11). Det forventes nå at barn skal lære mer, da barnehagen som institusjon har beveget seg fra å fokusere på sosial-, familie-, og omsorgspolitik, til å nå ha fokus på pedagogikk og forberedelse til skole (Lundeby & Ytterhus, 2011, s. 100). Mørkeseth (2012, s. 25) deler barnehagens læringskultur inn i to tradisjoner. Den ene bygger på en sosialpedagogisk tenkning, mens den andre i større grad fokuserer på skoleforberedelse. Nordisk barnehagetradisjon plasserer seg under den sosialpedagogiske tradisjonen som bygger på en helhetstenkning om at lek, omsorg og læring går hånd i hånd (Greve, Jansen, & Solheim, 2014, s. 138). Tilnærmingen til læring skal i den sosialpedagogiske tradisjonen være vid og helhetlig, hvor alle situasjoner og aktiviteter blir betraktet som potensielle læringsprosesser. I stedet for å fokusere på måloppnåelse vil man i denne tradisjonen ha fokus på prosessen, som kan betraktes som et mål i seg selv (Mørkeseth, 2012, s. 25). Dette fremheves også i St. Meld 24 (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 18) som sier at «Barnehagens arbeidsformer skal preges av en helhetstenkning, der barns erfaringer i lek, hverdagsaktiviteter, spontane og planlagte situasjoner er utgangspunkt for barns videre utvikling og læring». Den skoleforberedende tradisjonen har i større grad fokus på fastsatte læringsmål og måloppnåelsen av disse. En sentral tanke er at hvert enkelt barn skal klargjøres for skolegang.

Barnehagens samfunnsmandat er å ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og dannelse som grunnlag for en allsidig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 7). Lek er av de fenomenene som sterkest bidrar til å definere barndom hvor det fritt lekende barnet betraktes som idealet på den gode starten på livet (Nome, 2014, s. 65). Lek er en svært viktig del av tilværelsen i barnehagen, men det blir stadig mer fokus på barnehagen som læringsarena og som en viktig forberedelse til skolen (Østrem mfl., 2009, s. 7). Som konsekvens av dette blir lekens plass i barnehagen utfordret. Det settes spørsmålsteget ved om det nå foregår en større grad av spesialisering i barnehagene, nettopp fordi det nå er så mange barn som går i barnehage, og for at barnehagen i stadig større grad blir betraktet som en skoleforberedende institusjon (Lundeby & Ytterhus, 2011, s. 80).

Nordahl (2018, s. 52) viser også i rapporten «Inkluderende fellesskap for barn og unge» at det i dag et ønske om at barn som går i barnehagen skal lære mer enn hva de tidligere har gjort, men at det allikevel ikke skal legges opp på samme måte som i skolen. I

Utdanningsdirektoratets (2017b) veileder som omhandler spesialpedagogisk hjelp ser vi at et slikt syn også vinner gjenklang her, da formålet med spesialpedagogisk hjelp står beskrevet i veilederens punkt 1.2;

(...) å gi barnet tidlig hjelp og støtte i for eksempel språklige og sosiale ferdigheter.

Dette følger av barnehageloven § 19 a andre ledd.

Hjelpen skal bidra til barnets utvikling og læring. Hjelpen skal også bidra til at barnet blir bedre rustet til å starte på skole og til at barnet får nødvendig hjelp, slik at barnets vansker blir avhjulpet på et tidlig tidspunkt.

(Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 5)

2.4.2 En inkluderende barnehage

I tillegg til å være en læringsarena stilles det krav til barnehagen som arena for inkludering og sosial utjevning. Målet med en inkluderende barnehage er meningsfull deltagelse og opplevelsen av tilhørighet (Nordahl, 2018, s. 25). Inkludering betyr at man i den enkelte barnehage aktivt tar hensyn til barn og unges ulikheter med tanke på evner og forutsetninger, både i organiseringen og i pedagogikken (Kunnskapsdepartementet, 2010). Innenfor forskning og aktuell debatt har inkludering blitt betraktet som et begrep som tilhører det spesialpedagogiske feltet (Nordahl, 2018, s. 27). Definisjoner hvor inkludering handler om at enkeltindivider skal inkluderes i barnehagens eller skolens ordinære virksomhet kan føre til slike konklusjoner. Solli (2010, s. 39) peker på inkluderingsbegrepets dynamiske side, da inkludering; «ikke er et mål som en kan si er nådd eller ikke – det er en prosess som inngår i all pedagogisk virksomhet». I barnehagesammenheng har en vanlig måte å forstå inkluderingsbegrepet på vært at «vanskelige barn» skal inkluderes i barnegruppa, men en slik definisjon handler snarere om integrering (Nordahl, 2018, s. 25). Mens inkludering tradisjonelt har blitt knyttet til hvorvidt et barn er fysisk inkludert, har Qvortrup (2012, s. 10) operasjonalisert inkluderingsbegrepet ved å vurdere hvorvidt et barn er fysisk inkludert, sosialt inkludert og psykisk inkludert. Fysisk inkludering handler om tilstedeværelse, sosial inkludering om deltagelse, mens psykisk inkludering handler om individets opplevelse av å være inkludert.

Nordahl (2018, s. 7) hevder dagens spesialpedagogiske system er lite funksjonelt og ekskluderende for barn og unge som har behov for særskilt tilrettelegging. Dette begrunnes i at organiseringen og innholdet fører til at barn føler en manglende tilhørighet til fellesskapet. Tøssebro og Lundeby (2002) fant i en undersøkelse ut at desto flere timer barn med rett til spesialpedagogisk hjelp har med spesialpedagogisk hjelp, desto mer er de ute av barnegruppen. Ved å stille spørsmål ved om man dermed oppnår det motsatte av inkludering, mener Helland (2012, s. 603) at svaret ikke er så enkelt som det. For mange barn vil det være nødvendig å tas ut av gruppa for en viss mengde ferdighetstrening, for eksempel innen områder som språk og kommunikasjon. Denne ferdighetstreningen vil være nødvendig for å kunne fungere bedre sammen med andre (Helland, 2012, s. 603).

Forskning viser at det beste for barn som anses å ha særskilte behov er å få være i fellesskap med andre barn. Individuell opplæring i mindre grupper utenfor fellesskapet kan også gi gode resultater, men da under bestemte betingelser (NOU 2009:18). For å kunne legge til rette for opplæring innenfor fellesskapet vil det avhenge av hvilken kompetanse, evne og vilje som finnes i personalgruppa, for og på den måten kunne sette inn de rette tiltakene. Det er et press i barnehager og skoler om å skille ut de barna som avviker for mye fra det «normale», for å kunne gi dem egne opplegg. Et sentralt dilemma er hvorvidt slike grupperinger skal kunne aksepteres, noe den strengeste forståelsen av inkludering ikke tillater (NOU 2009:18).

2.5 Individuelle opplæringsplaner

Det som nedfelles i barnets individuelle opplæringsplan (IOP) vil være styrende for gjennomføringen av den spesialpedagogiske hjelpen (Groven, 2017, s. 82). Rapporten «Barnehagetilbudet til barn med særlige behov» (Wendelborg mfl., 2015) viser til at over 80 prosent av barn i barnehagen med rett til spesialpedagogisk hjelp har en individuell opplæringsplan, selv om dette ikke er et krav hjemlet i verken opplæringslova (1998) eller lov om barnehager §19 (2005). Individuelle opplæringsplaner i barnehagesammenheng kalles også individuelle utviklingsplaner (IUP), men jeg har i denne oppgaven valgt å kun benytte IOP som uttrykk.

Sentralt for utarbeidelsen av en IOP er å kartlegge barnets forutsetninger, hva barnet mestrer, hva det interesserer seg i, og hvilke behov det har (Mørland, 2008, s. 22). Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT) har på forhånd foretatt nødvendige observasjoner og kartlegging for å utarbeide en sakkyndig vurdering. Det er den sakkyndige vurderingen spesialpedagogen

tar utgangspunkt i når IOPen skal utarbeides. De diskursive egenskapene som kommer frem i sakkyndig vurdering vil kunne påvirke hvordan en IOP skal tolkes og implementeres (Boyd mfl., 2015, s. 1538). Det vil, fra et pedagogisk ståsted, være viktig å ta utgangspunkt i det barnet liker og mestrer når de spesialpedagogiske tiltakene utformes.

Heiskanen m. fl (2018) har forsket på hvordan barn blir beskrevet i spesialpedagogiske dokumenter. De fant ut at fokuset i de pedagogiske dokumentene helt var å beskrive barnet, hvor slike beskrivelser typisk utgjorde størstedelen av teksten i et dokument. Beskrivelsene viser at barn med særskilte behov kan bli beskrevet som problematiske individer ut i fra ordvalg. Det har også blitt vist til at det i prosessen med utformingen av en IOP blir lagt vekt på kulturelle verdier og normer, og da særlig normalisering og individualisering (Mitchell, Morton, & Hornby, 2010, s. 16). I dokumenter er den vanskelige posisjonen til et barn med særskilte behov konstruert med formål om å påpeke den uønskede situasjonen barnet er i, og for å rettferdiggjøre behovet for å normalisere barnet. Hvis barnets særskilte behov beskrives som permanent og uavhengig av kontekstuelle faktorer kan dette føre til en permanent posisjonering av barnet (Heiskanen mfl., 2018, s. 831). Det kan også se ut som barn i skole og barnehage defineres som «spesielle» uten at det refereres til kontekst eller utdypes noe mer om hva dette betyr. Tranøy (2008, s. 90) kaller dette dekontekstualisering. Dette innebærer blant annet at man i personbeskrivelser underslår opplysninger fra situasjoner slik at beskrivelsen kan få en forvrengt mening, som igjen leder til feilaktige tolkninger.

Heiskanen m. fl (2018) fant ut at tre trekk var av særlig betydning når det gjelder å beskrive barn og barnets utfordringer i spesialpedagogiske dokumenter. Beskrivelsene var fundert i individ/miljø, permanens av de særskilte behovene, og ansvarsdelingen for å overkomme nedsettelsene. Disse ulike måtene å vinkle barnet rent språklig ga også forskjellige bilder av barnet, og barna ble dermed også plassert på ulik måte. Konseptet med posisjonering er laget for å beskrive relasjonelle ansvar, rettigheter og plikter som et barn beskrives å ha på et gitt tidspunkt i en gitt situasjon. Dette er viktig da posisjonering ikke er permanent, men endres og konstrueres i sosiale relasjoner med andre mennesker. I følge Foucault (1977) er posisjoneringen av en person basert på forhandlinger om hva som betraktes å være institusjonelt og kulturelt normalt og unormalt. Posisjonering er alltid en sosial prosess, og konseptet med posisjonering står i relasjon til konteksten hvor posisjoneringen skjer. Boyd m. fl (2015) har også sett nærmere på hvilken språkpraksis som kommer til uttrykk i IOPer. De fant ut at utilsiktet negativ språkpraksis kan bidra til representasjoner av barn som opprettholder medisinske perspektiver på barns ulike funksjonsnedsettelse, altså at barnets

vansker forklares som en del av individet jf. det kategoriske perspektivet (Groven, 2013; Solli, 2010). Dette vil igjen påvirke barnas daglige liv og forme hvordan samfunnet forstår deres funksjonsnedsettelse.

Opplæring i skole og barnehage påvirkes i stor grad av samfunnsutviklingen, samt hvilke verdier og holdninger som preger befolkningen (NOU 2009:18).

3 Metodisk tilnærming

I dette kapitlet vil jeg begrunne og redegjøre for de metodiske valgene jeg har tatt. Med problemstillingen: «Hvordan konstrueres barn, og hvilke diskurser kommer til uttrykk, i individuelle opplæringsplaner tilhørende barn som går i barnehage?» har jeg valgt dokumentanalyse som metode med en diskursanalytisk tilnærming. Jeg valgte dokumentanalyse siden det er IOPer jeg skal analysere. En diskursanalytisk tilnærming ble et naturlig valg da det er diskurser jeg er ute etter å se nærmere på. Det er også sentralt for diskursanalyser å se kritisk på språkbruk.

De metodiske valgene og tilnærmingen henger sammen med oppgavens teoretiske perspektiver. Jeg har tatt utgangspunkt i en fremgangsmåte som Johannesen mfl (2018, s. 72) beskriver som relevant å bruke som utgangspunkt for en diskursanalyse, noe jeg redegjør nærmere for i kapittel 3.2.1. I analysen har rammeplanen vært et viktig verktøy for å belyse interessante funn, noe som blant annet kommer til uttrykk gjennom sammenligninger av språkbruk i rammeplanen og i de individuelle opplæringsplanene (Utdanningsdirektoratet, 2017a).

3.1 Kvalitativ tilnærming og sosialkonstruksjonistisk forankring

Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming til prosjektet, da kvalitative tilnærminger gir forskeren muligheten til å fordype seg i de sosiale fenomenene som studeres, samt utføre omfattende analyser (Thagaard, 2018, s. 12). En kvalitativ tilnærming kjennetegnes av analyser som går i dybden, og på den måten gjør det mulig å studere sosiale prosesser på et detaljert nivå (Johannesen mfl., 2018, s. 61). Selv om kvalitative metoder ofte forbindes med intervju og deltakende observasjon, er det også vanlig å analysere foreliggende tekster. Det er innunder sistnevnte metode at mitt prosjekt plasserer seg.

Kvalitative forskningsmetoder kjennetegnes av induktive og deduktive tilnærminger. Mitt forskningsprosjekt plasserer seg midt i mellom disse to, da jeg har valgt en abduktiv tilnærming. Abduktive tilnærminger kjennetegnes av at man på bakgrunn av analysen kan utvikle teoretiske perspektiver, og de teoretiske perspektivene vil igjen gi oss innspill til hvordan vi bedre kan forstå dataene (Thagaard, 2018, s. 184). En abduktiv tilnærming vil på den måten fremheve det dialektiske forholdet som er mellom teori og data. Dette innebærer å tolke data i lys av eksisterende teori, samtidig som vi utvikler ny teori på bakgrunn av dyptgående analyser.

Siden jeg er interessert i å se på hvordan språket skaper den sosiale virkeligheten og forståelser om barn blir det naturlig for meg å posisjonere meg i det sosialkonstruksjonistiske forskningsparadigmet. I følge sosialkonstruksjonismen vil vår tilgang til virkeligheten alltid gå gjennom språket (Nyeng, 2017, s. 76). Språket vil aldri være en nøytral formidler, men bidrar til å skape den sosiale virkeligheten vi lever i. Forståelsene våre konstrueres oss mennesker imellom, og har rot i både fortid og nåtid. Klassifikasjonen og ideen om *barn* eller *funksjonsnedsettelse* er eksempler på sosialt konstruerte fenomener. I følge sosialkonstruksjonismen må vi alltid forholde oss kritisk til våre tatt-for-gitt antakelser om verden og oss selv (Burr, 2015, s. 3). De kategoriene og konseptene vi bruker, og de felles måtene vi forstår verden på, er kulturelt og historisk bestemt. Hvordan vi forstår verden, og med hvilke begreper og kategorier, vil derfor avhenge av hvor og når i verden man lever (Burr, 2015, s. 4). Hva som for eksempel legges i forestillingen *barndom* har gjennomgått store forandringer gjennom tidene. Det som tidligere ble ansett som naturlig for barn å gjøre har i dag forandret seg, i takt med hva det forventes at foreldre skal gjøre for sine barn.

For sosialkonstruktivistene er sosiale interaksjoner av alle slag, og spesielt språk, av stor interesse (Burr, 2015, s. 4). At noe er sosialt konstruert vil si at det konstrueres av personer som snakker, lever og handler sammen, som er sosiale med hverandre. Diskurser og handlinger er i en slags sirkelvirkning, for vi skaper sosial virkelighet, og vi skaper samfunn (Johannessen mfl., 2018, s. 66). Hva vi forstår som sannheter vil selvsagt variere på tvers av kulturer, men kan forstås som den nåværende måten å forstå verden på. Sannhet blir på den måten ikke et produkt av objektive observasjoner, men et produkt av de sosiale prosessene og samhandlingene hvor mennesker engasjerer seg (Burr, 2015, s. 5). Mennesker konstruerer kunnskap seg i mellom, i følge sosialkonstruksjonismen.

3.2 Dokumentanalyse

Med problemstillingen er jeg interessert i å se nærmere på et utvalg individuelle opplæringsplaner og undersøke hvordan språket konstruerer ulike diskurser om barn. Silverman (2014, s. 274) fremhever betydningen av å bruke allerede eksisterende tekster, da naturlig forekommende data er etablert uavhengig av forskerens medvirkning. Andre fordeler vil være at tekstene, i dette tilfelle de individuelle opplæringsplanene, vil være utviklet med en annen hensikt enn forskning. På den måten vil de kunne være mer tilgjengelig for forskeren og man vil kunne unngå de etiske begrensningene en analyse av felldata kan ha

(Thagaard, 2018, s. 53). I studier hvor allerede foreliggende data skal analyseres er det vanlig å anvende dokumentanalyse som metode, og det er nettopp dette jeg har gjort i denne studien.

3.2.1 Diskursanalytisk tilnærming

Det er mange likheter mellom dokumentanalyse og diskursanalyse, da en diskursanalyse i praksis er en dokumentanalyse som er informert av diskursteori (Johannessen mfl., 2018, s. 58). I en diskursanalyse er det teksten som står i fokus, og hvordan den skaper bestemte meninger. En diskursanalyse er «(...) en kritisk analyse av etablerte tenke-, skrive- og snakkemåter, av tatt-for-gitt antakelser om hvordan verden er eller burde være» (Johannessen mfl., 2018, s. 51). Å stille kritiske spørsmål til den utgaven av virkeligheten folk fremstiller som riktig, selvfølgelig, meningsfull og sann, er hovedpoenget med en diskursanalyse (Johannessen mfl., 2018, s. 52). I dette tilfellet vil det innebære at jeg som forsker stiller kritiske spørsmål til hvordan språkbruken i de individuelle opplæringsplaner definerer barnet som planen omhandler. Jeg ønsker å finne ut hvilke diskurser som er rådende. Jeg vil ha tak i hva tekstene, altså IOPene, gjør. Derfor er jeg ikke så opptatt av hva de eller den som har laget teksten har ment eller tenkt. Det er ordene som brukes, og hvilke tanke sett som kommer til syne i teksten som er interessant, samt hvilke konsekvenser det får at teksten sier det ene eller det andre.

Ved å undersøke språkbruken på et detaljert nivå med diskursanalyse som metode, er det mulig å avdekke og deretter drøfte den sosiale praksisen på et tekstnivå (Heiskanen mfl., 2018, s. 832). I dette tilfellet vil den sosiale praksisen for eksempel være praksisen rundt det å skulle dokumentere et barns pedagogiske behov. Det finnes ingen fast oppskrift på hvordan en diskursanalyse skal gjennomføres, da diskursanalyser vil variere alt etter hvilken tematikk, tradisjon og forsker som analyserer diskursene (Johannessen mfl., 2018, s. 71). Det som er viktig er å si noe om tekstens, i dette tilfellet IOPenes, form og innhold, hvordan teksten forholder seg til verden, og hva slags verdensbilde den formidler. Fokuset vil være rettet mot selve teksten, fremfor hva teksten handler om (Johannessen mfl., 2018, s. 69).

Jeg har tatt utgangspunkt i en fremgangsmåte som Johannesen mfl (2018, s. 72) beskriver som relevant å bruke som utgangspunkt for en diskursanalyse. Fremgangsmåten deles inn i følgende punkter:

1. Finne tekster å analysere
2. Kritisk – analytiske briller må på
3. Tidligere forskning/gjøre seg kjent med feltet
4. Bli kjent med teksten og konteksten
5. Hva gjør teksten og hvordan gjør den det

Det første steget handler om å finne ut hvilke tekster som skal analyseres. Jeg har valgt å analysere individuelle opplæringsplaner, noe jeg vil redegjøre nærmere for i kapittel 3.3: Utvalg og kapittel 3.4: Datainnsamling. Jeg vil også redegjøre noe nærmere om hvordan IOPene er bygd opp under kapittel 3.4.1: Oppgavens datamateriale.

I steg to skal de kritisk-analytiske brillene på. Dette innebærer å innta en diskursteoretisk innstilling og tenke på det jeg undersøker som sosialt konstruert. I steg tre blir man som forsker kjent med tidligere forskning og hvilken teori som er rådende på feltet. Teorien ble på den måten et bakteppe for at IOPene i det hele tatt skulle gi mening. Dette omtaler Grue (2015, s. 81) som tekstens forståelseshorisont. Ved å sette seg inn i relevant teori og tidligere forskning på forhånd vil tekstene man skal analysere kunne bli forståelig.

Jeg vil redegjøre nærmere for punkt fire og punkt fem under kapittel 3.4.1: Oppgavens datamateriale, samt kapittel 3.5: Analyseprosessen.

3.3 Utvalg

I denne undersøkelsen ønsket jeg å se nærmere på hvordan barn konstrueres, og hvilke diskurser som kommer til uttrykk, i individuelle opplæringsplaner tilhørende barn som går i barnehagen. Jeg bestemte meg for at barna med plan skulle være i alderen 3-6 år. Alderen avgrenset jeg med bakgrunn i at tilgangen til IOPer trolig ville være større for denne aldersgruppen enn for de minste, da det ofte tar litt tid før barn i barnehagen får IOP. Kriteriene ble derfor at den enkelte IOP måtte tilhøre et barn som går i barnehage, og som er i aldersgruppen 3-6år. Jeg tenkte på om jeg også skulle ha noen diagnostiske kriterier, som for eksempel å avgrense til barn med ADHD, men bestemte meg for å ikke foreta ytterligere avgrensninger da jeg på forhånd var forberedt på at datainnsamlingen kunne bli vanskelig. Dette med bakgrunn i å ha lest andre studenter sine masteroppgaver.

Jeg valgte å vurdere størrelsen på utvalget underveis i rekrutteringsprosessen ut i fra et metningspunkt. Utvalget vurderes da som tilstrekkelig stort for å kunne gi en forståelse av det

fenomenet som studeres (Thagaard, 2018, s. 59). Poenget med å benytte seg av et metningspunkt, som kan sies å være et upresist begrep, er at man som forsker får muligheten til å foreta beslutninger om utvalgets størrelse underveis i forskningsprosessen. Jeg har sammen med veilederen min vurdert utvalgets størrelse fortløpende i innsamlingen av datamaterialet, hvor det blant annet har vært mengden data i hver enkelt IOP som har vært styrende for når datamaterialet ble tilstrekkelig stort. Utvalgets størrelse ble også vurdert ut i fra de analytiske målene for prosjektet. En vanlig retningslinje for kvalitative utvalg er at antall deltakere, i dette tilfellet IOPer, ikke bør være større enn at omfattende analyser vil være gjennomførbart (Thagaard, 2018, s. 59). Tid og ressurser har også påvirket størrelsen på utvalget. Datamaterialet består av fire individuelle opplæringsplaner.

3.4 Datainnsamling

I forkant av datainnsamlingen meldte jeg inn prosjektet mitt til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Årsaken til at prosjektet måtte meldes inn var at jeg skulle behandle personopplysninger.

Etter at prosjektet ble godkjent av NSD (vedlegg 3) i begynnelsen av februar tok jeg kontakt med en rekke barnehager i flere ulike fylker. Jeg forklarte hva problemstillingen for mitt prosjekt var og spurte om barnehagen kunne videreformidle et informasjonsskriv til aktuelle foreldre (vedlegg 1). I informasjonsskrivet stod det hva prosjektet handlet om, at jeg var ute etter å samle inn individuelle opplæringsplaner, og hva et samtykke ville innebære. Ved å samtykke ville foreldrene gi meg tillatelse til å motta en kopi av deres barn sin individuelle opplæringsplan som de selv kunne hente ut i barnehagen og sende meg i posten. Barnehagene fikk også et eget informasjonsskriv (vedlegg 2). Jeg var avhengig av at barnehagene ville videreformidle denne informasjonen til aktuelle foreldre. Etter å ha ringt mange barnehager og fått flere negative svar innså jeg at det ville være hensiktsmessig om barnehagene hadde fått litt mer informasjon i forkant. Jeg formulerte derfor en mail med informasjon om prosjektet (vedlegg 2) og la til informasjon til aktuelle foreldre som vedlegg (vedlegg 1). Jeg fikk positiv respons fra flere som syntes prosjektet hørt spennende ut, men at de ikke hadde kapasitet til å hjelpe meg. Heldigvis var det også noen som kunne hjelpe meg, og som derfor skulle videreformidle informasjonen til aktuelle foreldre. Etter en ukes tid fulgte jeg opp ved og på nytt kontakte barnehager som hadde videreformidlet informasjon. I tillegg ringte jeg opp barnehager som ikke hadde svart meg på mail. Når jeg tok kontakt pr telefon var det noen flere som skulle gi informasjon til foreldre, men de fleste svarte at de ikke hadde tid eller ressurser til å hjelpe meg på nåværende tidspunkt.

Etter å ha tatt kontakt med cirka 25 barnehager uten å få så mye som en eneste IOP så jeg meg nødt til å benytte meg av mitt eget nettverk. Jeg kontaktet tidligere medstudenter på facebook, men uten hell. Jeg tok da kontakt med barnehager jeg hadde visste om eller som kanskje kunne vite hvem jeg var. Jeg fikk da positive svar fra to barnehager. Til sammen samtykket tre foreldrepar til at jeg kunne få en kopi av deres barn sin individuelle opplæringsplan. Videre tok jeg kontakt med to ulike foreldreorganisasjoner. Jeg sendte over informasjon til hvert enkelt fylke i håp om at noen kunne hjelpe meg, og fikk raskt svar fra flere. Noen videreformidlet informasjonen til organisasjonens ledelse, mens andre sa de ville dele informasjonsskrivet i foreldregrupper på facebook. Etter noen dager tok ei mor kontakt med meg pr mail. Hun hadde fått en henvendelse fra foreldregruppen i sitt fylke, og kunne gjerne få tak i en kopi av IOPen til sitt barn. Jeg hadde nå fire IOPer og konkluderte, i samråd med veilederen min, at dette ville være et tilstrekkelig stort datamateriale. Denne vurderingen baserte seg på det samlede innholdet i hver enkelt IOP, og ikke antallet.

3.4.1 Oppgavens datamateriale

Punkt fire i fremgangsmåten Johannessen m. fl (2018, s. 72) skisserer omhandler å bli kjent med teksten og konteksten. De fire IOPene er fra ulike kommuner. IOP nr. 1, 2, og 3 er fra kommuner i Distrikts-Norge, mens IOP nr. 4 er fra en kommune som i en mer sentral del av landet. Den geografiske spredningen er noe jeg ikke kommer til å si noe mer om i oppgaven grunnet lite datamateriale. Til tross for dette er alle IOPene bygd opp på en relativt lik måte. De er like på den måten at de først tar for seg bakgrunnsinformasjon om hvorfor barnet har rett til spesialpedagogisk hjelp, litt generelt om barnets utviklingsbehov og styrker/interesser. Deretter går planene mer spesifikt inn på hvilke målområder den spesialpedagogiske hjelpen retter seg inn mot. Eksempler på slike områder er samspill og lek, og språk og kommunikasjon. Planene skiller seg fra hverandre med tanke på hvor detaljerte de er. Mens tre av planene er relativt kortfattede i sine beskrivelser av mål og metode, er den fjerde planen svært detaljert. IOPene varierer i lengde, alt ifra to til ti sider med tekst.

3.5 Analyseprosessen

Steg fem er selve analysen. Jeg har, inspirert av Johannesen mfl. (2018), valgt ut noen analyse spørsmål som jeg vil fokusere på. På den måten blir det enklere å vite hva jeg skal se etter, samt at analyse spørsmålene vil kunne veilede meg. Det er viktig å påpeke at å analysere er en immateriell prosess som ikke kan reduseres til en streng steg-for-steg oppskrift eller

retningslinje (Franck, 2014, s. 78). Jeg skal allikevel forsøke å redegjøre for hvordan jeg har gått frem i prosessen med å analysere datamaterialet.

Jeg har tatt utgangspunkt i følgende analysespørsmål:

- Hvilke etablerte tankesett og forståelser om barn kommer til syne i de individuelle opplæringsplanene?
- Hvilke konsekvenser kan en slik fremstilling tenkes å få for barn, for den pedagogiske praksisen i barnehagen, og for samfunnet?
- Hva kan sies å være utelatt?

3.5.1 Fremgangsmåte

Heiskanen m. fl (2018) var i sin forskning ute etter å se på hvordan barn ble posisjonert i spesialpedagogiske dokumenter. Jeg har latt meg inspirere av deres fremgangsmåte, da de først undersøkte alle delene av dokumentet med titler som direkte eller indirekte indikerte at denne delen ville inneholde en beskrivelse av barnet. Siden min oppgave er ute etter å finne ut mer om hvordan barn omtales i IOPer og hvilke bakenforliggende forståelser som kan sies å ligge til grunn ble det derfor naturlig å først se nærmere på hvilke ord som ble brukt under overskrifter som «beskrivelser av barnet» og «barnets behov». Deretter så jeg nærmere på innholdet under overskrifter som «barnets interesser og styrker» og «barnets sterke sider». Her ble det interessant å se på hvordan vektleggingen mellom å beskrive barnets styrker mot å beskrive barnets utfordringer. Jeg ventet til jeg hadde mottatt tre IOPer før jeg så nærmere på noen av dem. Dette for å unngå at en av dem skulle bli normalen eller utgjøre et utgangspunkt som de andre planene ville bli drøftet eller analysert opp imot.

Jeg begynte analysearbeidet med detaljert lesning hvor jeg markerte det jeg syntes virket interessant, hvilke ord og begreper som gjentok seg, hva som kunne sies å være nøkkelord, og andre ting som ellers utmerket seg. Etter å ha gått gjennom samtlige av planene sammenlignet jeg dem for å se om det kunne være noen tendenser som var mer gjeldende eller gjentakende i flere av planene. Mine funn ble notert ned underveis i egne dokumenter. Deretter gikk jeg tilbake til å studere hvilke ord som ble brukt i hver enkelt plan. Siden barnas styrker og interesser beskrives tidlig i planene ble det interessant å se om styrkene og interessene ble synliggjort senere i hver enkelt plan, da i organiseringen og tilretteleggingen av de spesialpedagogiske tiltakene.

Underveis som jeg gjorde interessante funn gikk jeg tilbake til å lete i tidligere forskning og teori for å finne ut om det fantes teori som kunne belyse mine funn. Dette i tråd med en abduktiv tilnærming (Thagaard, 2018, s. 184). Inspirert av Heiskanen m. fl (2018) ble det interessant å se nærmere på språkets mindre bestanddeler, som hvilke verbtider som ble brukt, hvilke forklaringer som ble lagt til grunn, og hvordan barnet ble posisjonert i dokumentene. Det ble også interessant å se på hvilke roller som ble tildelt personal og barn med tanke på ansvar for læring. Jeg hadde hele tiden de analytiske forskningsspørsmålene i bakhodet, for å best mulig kunne fremheve viktige poeng i datamaterialet. Den språklige analysen inkluderte derfor ordvalg, setningsoppbygging, verbtid, i tillegg til å se på gjentakende måter å skrive på. Jeg valgte også se etter likheter og ulikheter mellom ordbruk i IOPene og rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Dette for å kunne drøfte potensielle utfordringer i den pedagogiske tilretteleggingen, samt se om det er store forskjeller i språkbruk i de ulike dokumentene. Diskurser kommer til uttrykk nettopp gjennom gjentakende måter å skrive eller snakke på, ut fra samme forståelsesramme (Johannessen mfl., 2018, s. 59).

Å analysere et datamateriale innebærer en kontinuerlig prosess med refleksjon og tolkning. I rollen som forsker har jeg foretatt analytiske valg om hva som skal fremheves, og hva som anses som mindre viktig å si noe om. Dette har jeg hele tiden vært bevisst, da det blir vanskelig og skulle unngå å påvirke materialet. Jeg har så godt jeg kan forsøkt å forholde meg til min problemstilling og analyse spørsmål for å best mulig svare på det jeg var ute etter å finne ut mer om.

3.6 Forskningens troverdighet: validitet og reliabilitet

Validitet knyttes til resultatene av forskningen og handler om hvordan data blir tolket, og hvor gyldige tolkningene forskeren kommer frem til kan sies å være (Thagaard, 2018, s. 189). Silverman (2014, s. 84) viser til hvordan vi som forsker kan styrke et prosjekts validitet ved å vektlegge den teoretiske gjennomsliktigheten. Dette innebærer å beskrive det teoretiske ståstedet som er grunnlaget for tolkningene som blir gjort, som igjen vil vise hvordan man i analysen kommer frem til de tolkninger og konklusjoner man kommer frem til. Jeg har i dette prosjektet beskrevet det teoretiske ståstedet så godt som mulig, noe jeg mener bidrar til å styrke den teoretiske gjennomsliktigheten. Jeg har forsøkt å gjøre mine tolkninger og forståelser gyldige, ikke ved å redegjøre for objektive fakta, men som deler av de diskurser som kan sies å være i det spesialpedagogiske feltet og i barnehagen.

Vi snakker om forskningens reliabilitet når vi ser på om forskningen har blitt utført på en måte som er pålitelig og tillitsvekkende (Thagaard, 2018, s. 187). Ved at forskningsprosessen gjøres gjennomiktig (transparent) vil dette styrke forskningens reliabilitet. Dette innebærer at forskeren beskriver strategier og analysemetoder på en detaljert måte slik at andre kan vurdere forskningsprosessen trinn for trinn (Thagaard, 2018, s. 188). Jeg har forsøkt å komme med så detaljerte beskrivelser som mulig, samtidig som jeg har vært nødt til å være bevisst at informasjonen jeg formidler ikke skal kunne føre til at personer kan identifiseres. Måten jeg har redegjort for problemstilling, metode, sentrale begreper og mitt analytiske perspektiv vil argumentere for at tolkningene mine er troverdige. Samtidig vil ikke tolkningene mine være nøytrale, slik at en annen forsker muligens ville ha kommet frem til andre tolkninger enn meg.

3.7 Etske hensyn

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora, forkortet til NESH, har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer som til enhver tid vil være et godt verktøy for å fremme forsvarlig og god forskning (NESH, 2016). Siden jeg i mitt prosjekt har behandlet personopplysninger vil jeg her ta opp noen punkter som er sentrale med tanke på hensyn til personer. Siden datamaterialet i dette prosjektet kunne inneholde personopplysninger og annen sensitiv informasjon ble prosjektet meldt inn til Norsk Senter for Forskningsdata (u.å). Med personopplysninger menes informasjon som kan knyttes til bestemte personer, som for eksempel navn. NSD har godkjent at mitt prosjekt vil være forsvarlig med tanke på å skulle behandle personopplysninger (vedlegg 3). Jeg vil i det følgende vise til hvilke etiske hensyn jeg har tatt.

Jeg har i forskningsprosjektet gitt barnehagene muntlig informasjon om prosjektet, samt sendt ut skriftlige informasjonsskriv slik at både barnehageansatte og foreldrene til barna med IOP skulle få lese hva prosjektet handler om, hva som er målet med forskningen, og hvordan informasjonen skulle brukes (NESH, 2016) (vedlegg 1 og 2). Informert samtykke er påkrevd før datainnsamlingen kan begynne. Jeg har vært bevisst på at informasjonen til foreldre og barnehager skulle være forståelig, slik at de ikke skulle være i tvil om hva prosjektet gikk ut på. På det tidspunktet hvor informasjonsskrivet ble skrevet hadde problemstillinga en litt annen ordlyd, nemlig «Hvilke diskurser om barn kan sies å komme til uttrykk i individuelle opplæringsplaner tilhørende barn i barnehagen?». Jeg erstattet blant annet begrepet diskurs med begreper som *forståelser* og *perspektiver*, da jeg vet diskursbegrepet er et for mange ukjent begrep. Selv om jeg har endret litt på problemstillinga i etterkant mener jeg den fortsatt er innafor med tanke på hva barnehager og foreldre har fått informasjon om.

Informasjonsskriv og samtykkeskjema ble sendt ut til alle de forespurte barnehagene (vedlegg 1 og 2). Jeg ga barnehagene beskjed om at jeg ikke ville ha samtykkeskjemaet i retur, da jeg ikke hadde noen interesse av å vite hva verken foreldre eller pedagogene i barnehagen heter. Det viktigste var at barnehagen innhentet samtykke og at jeg fikk muntlig tilbakemelding på at foreldrenes samtykke var ivaretatt. Jeg ba også barnehagene om å fjerne navn fra IOPene før de ble sendt til meg. Dette for å sikre hensynet til anonymitet. Det var imidlertid kun i en av IOPene jeg mottok at dette var blitt gjort, da foreldrene hadde gitt barnehagene tillatelse til å sende i fra seg IOPene med både deres og barnets navn. Som et første steg i databehandlingen ble det derfor viktig å anonymisere planene for å sikre hensynet til konfidensialitet. Dette ble gjort ved å skrive inn planene i word-dokumenter, hvor navn ble byttet ut med «barnet», voksnes navn med «pedagog», samt at all informasjon om barnehagen ble fjernet. De fysiske planene ble deretter makulert, siden jeg ikke hadde noen interesse av å beholde personopplysninger.

I selve analyseprosessen har jeg vært bevisst mitt etiske ansvar ovenfor barna IOPene omhandler, deres foreldre, og vedkommende som har skrevet planene. Jeg har vært kritisk til språkbruken i IOPene, samtidig som jeg har vært bevisst på hvor grensen går mellom det å peke på fremtredende diskurser, mot å henge ut enkeltpersoner (Johannessen mfl., 2018, s. 82). I informasjonsskrivene står det også presisert at det er språkbruken og hvordan teksten virker jeg er interessert i å se på, ikke hva den enkelte pedagog tenker og mener. Det som jeg kritisk diskuterer i kapittel 4 relateres til retningslinjer, spesialpedagogiske tradisjoner og tidligere forskning.

I informasjonsskrivene står det skrevet kontaktinformasjon til både meg og veilederen min slik at foreldre eller barnehager kunne ta kontakt dersom noe var uklart, eller dersom de ønsket å trekke sitt samtykke. Forskningsdeltakerne er gitt tilstrekkelig informasjon om hva som er formålet med forskningen, hvem som får tilgang til informasjonen og om hvilke følger det er av å delta i forskningsprosjektet. Alt av eksempler som gjengis i den endelige oppgaven vil være anonymisert. Datamaterialet vil ikke bli lagret lengre enn nødvendig, og vil derfor slettes etter at masteroppgaven er levert inn 13. mai 2019.

Det vil alltid være en asymmetri i forholdet mellom forsker og deltakere. Selv om deltakerne i mitt prosjekt ikke er aktivt deltakende, har jeg hele tiden vært bevisst denne asymmetrien. Spesielt med tanke på at jeg skulle analysere dokumenter noen andre hadde skrevet.

Samtykket som deltakerne har gitt til å delta i prosjektet omfatter ikke forskerens tolkninger, da det ikke er mulig for forskeren å redegjøre for hvilken forståelse man etterhvert vil kunne utvikle i løpet av prosjektet (Thagaard, 2018, s. 148). Da det ikke finnes noen fullgode løsninger på dette potensielle problemet har det vært viktig for meg som forsker at alle deltakernes, og da mener jeg foreldre, barn og barnehagepersonale, identitet er godt skjult. Jeg har ikke kjennskap til hvilke maler for IOP som brukes i de ulike kommunene, og jeg vet derfor ikke hva hver enkelt IOP forventes å inneholde. Min hensikt er uansett ikke å komme med anklager eller rettelsener mot den eller de som har skrevet IOPene, men å belyse hvilke perspektiver som kan sies å være gjennomgående i IOP som et spesialpedagogisk dokument.

4 Analyse og drøfting

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for sentrale funn i de fire individuelle opplæringsplanene, samt drøfte funnene i lys av relevant teori. Med oppgavens problemstilling stiller jeg to spørsmål som jeg vil drøfte i dette kapitlet. Det første spørsmålet er; «hvordan barn konstrueres i IOPer?», mens det andre er; «hvilke diskurser kommer til uttrykk i planene?». Selv om dette er spørsmål og begreper som overlapper hverandre, ettersom diskursbegrepet er nært knyttet til sosiale konstruksjoner, har jeg valgt å dele drøftingen inn i to deler. Kapittel 4.1 og 4.2 tar for seg beskrivelser av barnet og omhandler derfor i stor grad hvordan barn konstrueres i sin individuelle opplæringsplan. Kapittel 4.3 handler om hvilke forståelser som kan sies å være rådende når det gjelder barn og spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, og knytter seg på den måten til problemstillingens andre spørsmål som omhandler diskurser. Jeg vil i analysen og drøftingen fokusere på oppgavens analyse spørsmål for å belyse problemstillingen best mulig. Jeg vil derfor si noe om hvilke konsekvenser de språklige fremstillingene i IOPene kan tenkes å få for barn, for den pedagogiske praksisen i barnehagen, og for samfunnet. Jeg vil også trekke frem noen punkter som kan sies å være utelatt fra planene.

Jeg har valgt å nummerere IOPene, slik at de i dette kapitlet omtales som IOP nr. 1, IOP nr. 2, IOP nr. 3, og IOP nr. 4.

4.1 Beskrivelser av barnet

Jeg vil i dette kapitlet først ta for meg IOP nr. 1, 2 og 3, da det kan sies å være en del likheter i måten disse planene beskriver barnet på. Deretter vil jeg redegjøre for hvordan IOP nr. 4 beskriver barnet.

4.1.1 Barnet som *mangelfullt*

Målet med mitt prosjekt er å finne ut mer om hvordan barn konstrueres i sin individuelle opplæringsplan, noe som innebærer å se nærmere på bakenforliggende tanker og forståelser. Som et første ledd i analysen ble det derfor naturlig å se nærmere på hvilke beskrivelser av barn som kommer frem i planene. IOP nr. 1, 2 og 3 har «beskrivelser av barnet» som et første punkt i planen, hvor det står følgende:

Barnets utviklingsbehov: forsinket språkutvikling og språklydsvansker.

Barnets utviklingsbehov: forsinket språkutvikling (...) og vansker med oppmerksomhet og konsentrasjon.

Barnets utviklingsbehov: forsinket språkutvikling og reguleringsvansker.

Det står ikke noe mer enn en enkel setning under punktet «beskrivelser av barnet» i hver av disse tre IOPene. Beskrivelsene er med andre ord svært kortfattet. Den ene setningen sier noe om hva som er barnets utviklingsbehov og viser på den måten til årsaken til at barnet har rett til spesialpedagogisk hjelp. Det sies imidlertid ingenting om hvem dette barnet er, hva som er barnets ressurser, hva det interesserer seg for eller lignende. Fokuset er på hva barnet må utvikle, har behov for å forandre eller forbedre. Overskriften stemmer på den måten ikke overens med innholdet, da setningene faktisk ikke gir noen som helst informasjon om hvem dette barnet er. Disse enkle beskrivelsene kan sies å være i tråd med å se barnet *med* vansker, i stedet for å se barnet *i* vansker (Groven, 2013; Nordahl, 2018; Solli, 2010), da det blir barnets individuelle mangler og nedsettelse som anses som viktig å si noe om. Hvordan barnet forstås vil igjen påvirke hvordan de spesialpedagogiske tiltakene organiseres, hvilke metoder som vil være aktuelle, og hvor tiltakene skal foregå. Dette vil jeg komme tilbake til. Det at det kun er barnets mangler som blir beskrevet i IOP nr. 1, 2 og 3, kan sies å være i tråd med det Jensen (2007) mener ved å si at det tradisjonelle mangelsynet sitter fast i det spesialpedagogiske systemet. En risiko er at pedagoger på den måten kan bli mer fortrolig med å tenke på barns mangler.

Forsinket er et ord som går igjen i tre av IOPene for å beskrive barnet og barnets utviklingsbehov. Forsinket beskrives i norsk akademis ordbok som å være utviklet senere enn vanlig eller forventet (Det Norske Akademi for Språk og Litteratur & Kunnskapsforlaget, 2017). Det antydes med andre ord at det finnes en normal for hva man kan forvente at barnet skal klare, og at barna ikke har utviklet seg i tråd med hva som kan anses å være normalt ut i fra alder (Franck, 2014, s. 153). Normalitetsdiskursen kommer også til syne i veilederen for spesialpedagogisk hjelp, hvor det står; «i særlige behov, ligger det et krav om at barnet må ha et behov som skiller seg fra, eller er mer omfattende enn det behovet barn på samme alder vanligvis har» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 5). Også her sies det at barn med særlige behov skiller seg fra hva som kan sies å være normalen. Hva som anses for å være normalt henger tett sammen med hva som er akseptabelt, gjennomsnittlig og ønskelig (Franck, 2017, s. 154).

Heiskanen m. fl (2018, s. 831) peker på hvordan barn ofte blir beskrevet uten at det blir referert til kontekst, og at barnet fremstår som spesiell i dokumentasjonen. Det som blir spesielt med hvordan barna fremstilles i disse IOPene er at de ikke fremstår som noe annet enn de vanskene de har. Et barn beskrives å ha reguleringsvansker, men det sies ingenting om hva disse vanskene går ut på, i hvilke situasjoner vanskene kommer til syne, eller hvordan dette oppleves for barnet. Jeg forstår ordet reguleringsvansker som at barnet har vansker med å regulere seg. Når konteksten ikke synliggjøres blir beskrivelsen vanskelig for leseren, og informasjonen kan føre til at man tolker og vurderer på et feilaktig grunnlag. Tranøy (2008, s. 90) omtaler dette som dekontekstualisering, som blant annet dreier seg om at man i beskrivelsen av en person underslår opplysninger. Beskrives en person som aggressiv må det også spesifiseres i hvilke situasjoner personen har opptrådt aggressivt, og i hvilke den kanskje ikke er det. Det er det samme som skjer når et barn har reguleringsvansker, uten at det kommer noen mer utfyllende forklaring på hva disse vanskene går ut på.

I likhet med tidligere forskning (Andreasson & Asplund Carlsson, 2013; Isaksson mfl., 2007; Pihlaja mfl., 2015) sies det i IOPene mye om hva barnets individuelle mangler består av, mens beskrivelser av den pedagogiske konteksten er utelatt. Konsekvensen for barnet er at det blir stående alene med ansvaret for sine særskilte behov, og på den måten fremstår spesiell i dokumentasjonen (Heiskanen mfl., 2018, s. 831).

4.1.2 Barnets styrker og interesser

Det er videre nødvendig å se punktet «beskrivelser av barnet» opp mot andre beskrivelser som uttrykkes i de tre planene. Barnet beskrives andre steder i IOPen enn akkurat under overskriften som omhandler beskrivelser av barnet. Lenger ut i tre av IOPene finnes det et punkt som heter «beskrivelser av barnets styrker og interesser». Følgende står skrevet i to av planene:

Humørfyllt, blid, glad, sosial, leker godt, omgås mange barn, elsker å bli lest for.

God i rollelek, glad i leken, glad i å leke, liker voksenkontakt, forteller selv at h*n liker dukketeater, glad i dyr.

Ved at barnets interesser og styrker synliggjøres i den individuelle opplæringsplanen kan også det særegne som kjennetegner hvert enkelt barn synliggjøres i dokumentet. Barnets interesser kan også bygges videre på når de spesialpedagogiske tiltakene planlegges siden flere av de

tingene barna interesserer seg for beskrives (Mørland, 2008). Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver sier personalet skal være oppmerksomme på hva som er barnas interesserer og hva de engasjerer seg for, og legge til rette for læring i ulike aktiviteter og situasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 22). Ser vi nærmere på språket som brukes for å beskrive barnets interesser og styrker i tre av IOPene brukes det korte setninger, og noen ganger kun enkeltord. Dette gjør at beskrivelsene oppleves som ganske generelle, selv om man først tenker at de beskriver det særegne ved hvert enkelt barn. For noen som ikke kjenner barnet kan beskrivelsene oppleves som ganske generelle.

Deler vi inn beskrivelsene i punktene barnets interesser, barnets styrker og beskrivelse av barnets egenskaper, blir oversikten slik:

Interessert i/likes	Barnets styrker	Barnets egenskaper
Å leke med dukker	Leker godt	Blid
Synes det er morsomt å leke	Inviterer andre barn inn i lek	Trygg og tillitsfull
Glad i leken	God i rollelek	Humørfyllt
Liker voksenkontakt		Glad
Glad i dyr		Sosial
Elsker å bli lest for		Nysgjerrig
Glad i musikk og synging		Positiv
Glad i å leke ute og inne		
Glad i rollelek		

Tabell 1: Oversikt over interesser, styrker og egenskaper

I tillegg til barnets styrker og barnets interesser, valgte jeg å ha med en kategori som jeg kaller barnets egenskaper. I norsk akademis ordbok står det at egenskap betyr *karaktertrekk* eller *kjennetegn* (Det Norske Akademi for Språk og Litteratur & Kunnskapsforlaget, 2017). Jeg valgte å ha med kategorien barnets egenskaper da jeg synes ord som *positiv* og *nysgjerrig* i større grad beskriver egenskaper ved et menneske, fremfor å skulle betraktes som beskrivelsen av en styrke. Egenskap peker på beskrivelser av hvordan barnet *er*, mens barnets styrker i større grad beskriver hva barnet *gjør*. Ved å dele inn beskrivelsene av barnas styrker og interesser i tre kategorier blir det tydelig at IOPene i større grad fokuserer på interesser og egenskaper fremfor hva som anses å være barnas styrker.

4.1.3 Barnet som *learning child*

Jeg har til nå kun omtalt tre av de fire IOPene som utgjør datamaterialet i dette prosjektet. Det er mange likheter mellom de tre IOPene jeg allerede har omtalt, mens IOP nr. 4 er bygd opp på en litt annen måte enn de andre. I denne IOPen redegjøres det først litt generelt om barnet, som hvor barnet bor og hvordan situasjonen er i dag. Deretter kommer et avsnitt som omhandler barnets sterke sider. Avsnittet er innholdsrikt og sier lite om hva barnets utfordringer består i. Det legges i stedet vekt på hvilke styrker barnet har og hvordan utviklingen har vært den siste tiden:

H*n har et enormt pågangsmot og gir seg ikke så lett.

Ordene som her brukes for å beskrive barnet fremstiller barnet på en positiv måte. Fokuset er på hva som er barnets styrker, og ikke hva som er barnets utfordringer eller hva barnets særskilte behov handler om. Ord og setninger som *pågangsmot* og *gir seg ikke så lett* vitner om et syn på barnet som kompetent (Franck, 2017, s. 156; Seland, 2009, s. 35), og at barnet, til tross for utfordringer ikke gir seg med det første. Videre i avsnittet brukes fraser som «(...) har blitt sterkere», «(...)er mer utholdende», «(...) opplever at h*n i mye større grad (...)». Mange av ordene som brukes for å beskrive barnets styrker, som *sterkere*, *pågangsmot* og *utholdende*, er positivt ladde ord og konstruerer barnet som kompetent. Samtidig kan det diskuteres hvorvidt dette egentlig er å betrakte som beskrivelser av barnets sterke sider, da det meste som står egentlig omhandler hvilken utvikling barnet har hatt den siste tiden. Denne IOPen bruker et språk som signaliserer at barnet er i utvikling, og det er her hovedfokuset legges når barnets sterke sider skal beskrives. Igjen kommer spesialpedagogikkens utviklingstenkning til syne, en tankegang som også står beskrevet i hva den spesialpedagogiske hjelpen skal omhandle: «hjelpen skal bidra til barnets utvikling og læring» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 5). Å fokusere på beskrivelser av barnets utvikling og fremgang kan sies å være i tråd med det Heiskanen m. fl (2018, s. 836) kaller *learning child*. Beskrivelsene av barnet vil da typisk fokusere på den aktive læringen som pågår og barnets utvikling, som indikerer en positiv forandring. Å se barnet som lærende kjennetegnes av en hyppig bruk av adjektiver som *større*, *bedre* og *lettere*, i tillegg til bruk av adverb som for eksempel *mye*. Dette er det flere eksempler på i avsnittet i IOP nr. 4 som omhandler barnets sterke sider, som «h*n har fått mye større lyd repertoar» og «h*n i mye større grad er opptatt av det som skjer». En konsekvens av å konstruere barn som *learning child* vil kunne være at barnets særskilte behov sees som et konstruert problem som kan overvinnes ved aktivt pedagogisk arbeid (Heiskanen mfl., 2018, s. 837).

4.2 Beskrivelser av barnet knyttet til mål og arbeidsmetoder for de spesialpedagogiske tiltakene

4.2.1 Barnets interesser og styrker som utgangspunkt

Mørland (2008, s. 22) viser til hvor viktig det er å ta utgangspunkt i noe barnet liker eller mestrer for at barnet skal få mot til å gradvis klare større oppgaver. Ser vi etter en sammenheng mellom hvilke interesser og styrker det beskrives at barna har, opp mot hvordan den spesialpedagogiske hjelpen tilrettelegges, blir det tydelig at mål og arbeidsmetoder som skisseres i IOPene i liten grad gjenspeiler det barnet er interessert i. I IOP nr. 3 står det at barnet elsker å bli lest for, mens det i mål og arbeidsmetode står ramset opp en rekke språkmateriell og diverse øvelser uten at lesing og bøker blir nevnt. I IOP nr. 2 fremheves barnets interesse for dukker og kjøkkenkrok, men også her blir ikke barnets interesser tatt med i verken mål eller praktisk gjennomføring av de spesialpedagogiske tiltakene. I rammeplan for barnehager står det at barnehagen skal tilrettelegge for «helhetlige læringsprosesser som fremmer barnas trivsel og allsidige utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 22). Videre står det at personalet «skal være oppmerksomme på barnas interesser og engasjement og legge til rette for læring i ulike situasjoner». Når de spesialpedagogiske tiltakene ikke tar hensyn til det barnet interesserer seg for vil en risiko for barnet kunne være manglende lyst til å lære og manglende trivsel, som igjen vil kunne medføre manglende motivasjon. Den pedagogiske konsekvensen vil kunne bli mangelfull måloppnåelse av fastsatte mål for de spesialpedagogiske tiltakene. En annen konsekvens vil være at barnets rett til medvirkning overskygges av hvilken type organisering og hvilke metoder som er tenkt med tanke på de spesialpedagogiske tiltakene. Dette trenger ikke være bevisste handlinger fra pedagogene sin side. Det kan heller sees i lys av spesialpedagogikkens historie og den tradisjonelle utviklingstenkningen (Nordin-Hultman, 2004, s. 197), samt det Jensen (2007) påpeker ved å si at det i spesialpedagogikken finnes mange og lange tradisjoner det er vanskelig å forlate.

Både IOP nr. 2 og IOP nr. 3 beskriver flere interesser og styrker ved barnet, men allikevel gjenspeiles ikke dette i mål eller organisering av de spesialpedagogiske tiltakene. Det kan tyde på at det er et mangelfokus som dominerer dokumentene. For barnet kan det å bli konstruert som mangelfull blant annet innebære at barnet mangler motivasjon for å gjennomføre de aktivitetene som er fastsatt som arbeidsmetoder for de spesialpedagogiske tiltakene. Manglende motivasjon vil også få konsekvenser for læringen. Det kan tyde på at det

er en bakenforliggende forståelse av at de spesialpedagogiske tiltakene skal legges opp på en bestemt måte, da jeg ser mange likheter på hvordan tiltak knyttet til for eksempel språk er tenkt organisert.

IOP nr. 1 og nr. 4 kommer imidlertid med et punkt som viser til at barnets interesser blir fanget opp i mål og arbeidsmetode for tiltakene. Et barn beskrives å like eventyr, og dette kommer frem som et mål i et av tiltakene; «skal gjennom eventyr og bøker få erfaringer med setningsstruktur». I den andre IOPen beskrives barnet å være opptatt av munn, hender og ansikt. Under opplæringsområde: samspill og lek står det at «man sammen med barnet skal ha fokus på hender – både barnets egne og våre. Hender og ansikt er noe h*n er veldig opptatt av». I disse tilfellene har personalet vært opptatt av hva barna interesserer seg for, og brukt dette videre inn i de spesialpedagogiske tiltakene. Kanskje vil barna her ikke se den spesialpedagogiske hjelpen som noe annerledes, men som noe lystbetont ettersom de får gjøre noe de allerede interesserer seg for. Som tidligere nevnt i kapittel 4.1.1 konstrueres barnet i IOP nr. 1 som mangelfullt med tanke på hvordan det beskrives. Siden det her tas hensyn til barnets interesser i mål og arbeidsmetode bidrar dette til en viss grad til at mangelsynet balanseres. For IOP nr. 4 sammenfaller dette med det som tidligere har kommet frem i kapitlet om barnet som *learning child*, da dette er et perspektiv som ikke er så fokusert mot barnets mangler.

4.2.2 Barnet må *øve, trene og jobbe*

Av datamaterialet fremkommer det at *jobbe med* er en vanlig frase å bruke når målet for de spesialpedagogiske tiltakene beskrives. Dette gjelder for samtlige av IOPene. Eksempler er «jobbe med å avhjelpe vansker (...)» eller «jobbe i forhold til språklig bevissthet (...)». I tillegg til ordet *jobbe* brukes også ord som *trene, øve* og *arbeide*. Bruk av slike ord signaliserer at barnet har noe det må bli bedre til. Dette kan tenkes å være i tråd med tenkningen om å se barn som uferdige *ikke-ennå* barn, som *becomings*, på veien til å bli noe bedre enn hva de er i dag (James & Prout, 1997; Nordin-Hultman, 2004; Uprichard, 2008). Konstrueres barnet på en måte som er i tråd med becoming-perspektivet viser Mørland (2008, s. 35) vil hvordan fokuset da sannsynligvis være på hva barnet mangler og hva som skal til for at barnet en gang skal bli et fullverdig menneske. Et slikt mangelfokus ser ut til å dominere flere av IOPenes ulike deler og kommer blant annet til uttrykk i de delene som omhandler «beskrivelser av barnet». Uprichard (2008, s. 303) mener det er viktig å huske at diskursene *becomings* og *beings* må ses sammen, og ikke nødvendigvis som diskurser i konflikt med hverandre. Dette begrunner hun med at vi ikke kan ignorere fremtiden. Samtidig vil det bli

problematisk om det kun fokuseres på hva et barn en gang skal bli, fremfor hva barnet er akkurat nå. Det er også viktig å vise til at det er en viss forskjell mellom forståelsen av *becomings* hvor barnet ses som uferdig, sammenlignet med å se barnet som *learning child*, da sistnevnte ikke fokuserer på barnets mangler i like stor grad.

Det er interessant å spørre seg hvorfor ord som jobbe, trene og øve er ord som kan virke å være vanlig og bruke i individuelle opplæringsplaner, mens de i overordnede dokumenter som rammeplanen og veilederen for spesialpedagogisk hjelp er så og si fraværende. *Arbeid* nevnes kun i forbindelse med personalets ansvar i barnehagen. I rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver står det at barn skal *få erfaring med og oppleve*, og dette er det personalet i barnehagen som skal tilrettelegge for (Utdanningsdirektoratet, 2017a).

Med utgangspunkt i IOPene jeg har analysert i dette prosjektet kan ord og begreper som benyttes, samt måten den spesialpedagogiske hjelpen er planlagt tilrettelagt, utgjøre en risiko for at hjelpen går på bekostning av barnehagens verdier, samt synet på barn og barndom. I mitt datamateriale fremkommer det et tydelig fokus på læring og utvikling, eller trening og arbeid, som er ord som ofte brukes. Ordene som benyttes i IOPene, som for eksempel selvstendig arbeid, behov, strukturerte arbeidsøkter, oppgaveløsning, øvelse, vansker, avhjelpe og forsinket, står i sterk kontrast til ord og begreper som benyttes i rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Her er det begreper som oppleve, utforske, gjøre seg erfaringer med, skape, støtte, undre og reflektere, som går igjen. Det kan med andre ord se ut som det er et gap mellom hvilke ord som er vanlig å bruke i spesialpedagogikken, sammenlignet med hvilke ord som benyttes i allmennpedagogikken. Dette kan tenkes å henge sammen med at det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske feltet opprinnelig var to adskilte områder (Hausstätter & Reindal, 2016, s. 14). Da spesialskolesystemet ble lagt ned frem mot 1993 ble skillene mellom allmennpedagogikken og spesialpedagogikken utfordret, siden spesialpedagogisk hjelp nå skulle tilbys innenfor det ordinære opplæringsystemet. Det kan tyde på at ord som trening, øving og forsinket er ord som blir akseptert så lenge de omtales i tilknytning til det spesialpedagogiske feltet, men om ord som dette hadde vært å finne i rammeplanen hadde nok ikke dette blitt like godt mottatt. Tveit, Kovač og Cameron (2012) viser også til at en individuell forståelsesmåte historisk sett har vært fremtredende innenfor spesialpedagogikken.

4.2.3 Læring som en delt prosess

Når *jobbe med* nevnes i IOP'ene, sies det ingenting om hvem det er som skal *jobbe med*. Dette gir rom for tolkning. Heiskanen m. fl (2018, s. 837) omtaler dette som bruk av passiv stemme, da passiv stemme typisk brukes i beskrivelser uten å nevne noe om hvem som skal støtte barnet. Ansvaret fjernes fra teksten og blir derfor også skjult for leseren. På den annen side kan bruken av passiv stemme skape et bilde av at barnets særskilte behov blir en delt prosess mellom de voksne og barnet, og at dette er en prosess de voksne og barnet derfor skal gå inn i sammen (Heiskanen mfl., 2018, s. 837). Det som jeg tidligere har omtalt som den fjerde IOPen skiller seg fra de andre IOPene på også dette punktet. I denne IOPen finnes det flere eksempler som sier «vi skal sammen jobbe med (...)», hvor et *vi* tydelig viser at barnet ikke skal stå alene. Ut i fra hvordan tiltakene beskrives kan det tolkes som at *vi* er barnet og gitte voksenpersoner i barnehagen. Det finnes ikke noe som tyder på at også andre barn er en del av *vi*. På den annen side kan det tolkes som at *vi* ikke innebærer barnet og de voksne, fordi *vi* brukes om *vi voksne*, mens barnet refereres til ved navn eller som *h*n*. På den måten blir barnet stående for seg selv, mens *vi* er de voksne. Samtidig blir ansvaret for den spesialpedagogiske hjelpen svært tydelig, da det er *vi* og ikke barnet som har ansvar for at utvikling skjer. Det er pedagogene som skal tilrettelegge den spesialpedagogiske hjelpen, og ikke barnet som skal øve alene. Dette samsvarer bra med rammeplanen, hvor det ensidig er pedagogenes ansvar som vektlegges. I evalueringer og vurderinger av de spesialpedagogiske tiltakene vil en konsekvens av dette kunne være at fokuset legges på hva de voksne har gjort og ikke gjort, fremfor å ensidig vurdere barnet. På den måten vil den spesialpedagogiske hjelpen kunne bli en delt prosess mellom de voksne og barnet (Heiskanen mfl., 2018, s. 837).

4.2.4 Ansvar for egen læring

Heiskanen m. fl (2018) fant ut at et trekk som var av særlig betydning når det gjelder å beskrive barn og barnet utfordringer i spesialpedagogiske dokumenter var ansvarsdelingen for å overkomme nedsettelsene. En slik ansvarsdeling ble også tydelig i to av IOPene. Her er noen eksempler:

Opplive mestring og selvtillit gjennom selvstendig arbeid og oppgaveløsning.

Trene (...) på egenhånd.

Noen ganger fremstilles barn med en posisjon som tilsier at barnet selv har ansvaret for trening og øving, og at det derfor også blir barnets eget ansvar å avhjelpe sine vansker

(Heiskanen mfl., 2018, s. 837). Selv om et felles ansvar synliggjøres innimellom, dominerer synet hvor barnet med særskilte behov har ansvaret for å trene og utvikle seg. Et kategorisk perspektiv kjennetegnes av pedagogers ansvarsfraskrivelse, da fokuset i stedet blir på hvilke problemkategorier barnet trenger hjelp til (Solli, 2010, s. 37). Barnet blir da forstått som barnet *med* vansker, i stedet for å bli sett som et barn *i* vansker. Det er interessant å se på hva som kan være årsaken til slike ordvalg og tanker rundt de spesialpedagogiske tiltakene. Først og fremst bruker verken rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver eller veileder for spesialpedagogisk hjelp ord som *selvstendig* eller *egenhånd*. Som tidligere nevnt brukes heller ikke ord som *jobbe* eller *trene* i disse dokumentene. Bruken av ord som *selvstendig* sender signaler om at barnet selv har ansvaret for «jobben» som må gjøres, noe som samtidig usynliggjør det pedagogiske ansvaret. Det kategoriske perspektivet kjennetegnes nettopp av det å se vanskene lokalisert i barnet, at det er barnet som må endre seg, og ikke miljøbetingelsene rundt (Solli, 2010, s. 37). En av årsakene til at barn posisjoneres som ansvarlige for egen læring kan være at det har vokst frem et nytt læringsspråk (Biesta 2004, 2011). Franck (2017, s. 161) viser til hvordan en ideen om at barn skal bli selvstendige og selvhjulpne lenge har stått sentralt i de nordiske barnehagene. Å oppmuntre barn til selvstendighet er en praksis som er vanlig i barnehagene. Blir det derimot en forventning om at barnet skal *prestere* selvstendighet, vil en konsekvens være stadige vurderinger og evalueringer av barnets kompetanser opp mot hva det i følge normene forventes å kunne.

Sier man at barnet skal jobbe selvstendig og på egenhånd, vil en konsekvens for barnet være at det tas ut fra barnegruppa for å trene alene med spesialpedagogen. I to av IOPene står det i flere av målene beskrevet:

Den spesialpedagogiske hjelpen bør tilrettelegges i barnehagen. Den bør gis en-til-en, og etter hvert i små grupper med 2-3 barn.

Dette vil kunne føre til at barnet føler en manglende tilhørighet til fellesskapet, og at det på grunn av sin rett til spesialpedagogisk hjelp blir ekskludert til fordel for trening og øving. Nordahl (2018, s. 7) hevder nettopp dette, ved å si at dagens spesialpedagogiske system er lite funksjonelt og ekskluderende for barn og unge som har behov for særskilt tilrettelegging. Selv om Tøssebro og Lundeby (2002) i sin studie fant at dess mer timer barnet har med spesialpedagog, dess mer er barnet ute av gruppen, betyr ikke dette at svaret er så enkelt som å alltid la barnet være sammen med de andre barna. Man blir nysgjerrig på hvorfor et slikt syn fortsatt ser ut til å stå såpass sterkt i organiseringen av spesialpedagogiske tiltak. Ser vi til

spesialpedagogikkens historie kan det tyde på at det tradisjonelle mangelsynet i spesialpedagogikken (Jensen, 2007) kan være en av årsakene til at *selvstendig arbeid* og *en-til-en øving* fortsatt kan virke å ha et sterkt fotfeste, og det ser ut til at dette synet har en lang tradisjon det kan være vanskelig å forlate til fordel for en annen type organisering. Det er verdt å stille seg spørsmålet om hvorfor det er slik at barn som anses å ha særskilte behov blir plassert utenfor fellesskapet, mens *andre barn* automatisk er en del av det. Her kommer vi inn på hva og hvorfor noe anses for å være normalt og ikke, som blant annet Franck (2013, 2014, 2017) har forsket på.

Jeg vil redegjøre nærmere for inkludering i kapittel 4.3.1.

4.3 Rådende forståelser om barn og spesialpedagogisk hjelp i barnehagen

I dette kapitlet vil jeg diskutere hvilke diskurser som kommer til uttrykk i de individuelle opplæringsplanene og redegjøre for hvilke konsekvenser disse kan tenkes å få. Først redegjøres det for inkluderingsdiskursen som kommer til syne i datamaterialet. Deretter vil jeg diskutere barnehagens syn på læring opp mot det læringssynet som uttrykkes i IOPene, før jeg til slutt diskuterer en neoliberal diskurs som handler om å se barn og barndom i et samfunnsmessig nytteperspektiv.

4.3.1 Inkluderingsdiskursen i IOPene fører til segregerende tiltak

I en av IOPene står det at barnet «er glad i andre barn, og det er et viktig steg for å bli en del av barnegruppa». Dette sender signaler om at barnet fra før av står på utsiden, men at det etterhvert vil kunne bli inkludert i resten av gruppa. I barnehagesammenheng har det vært vanlig å forstå inkluderingsbegrepet som at *vanskelig barn* skal inkluderes i barnegruppa, men dette handler snarere om integrering enn inkludering (Nordahl, 2018, s. 25). Barnet med rett til spesialpedagogisk hjelp er ikke automatisk en del av barnegruppa, men vil etterhvert kunne bli det. Nordahl (2018, s. 27) peker på hvordan inkludering innenfor forskning og aktuell debatt har blitt betraktet som et begrep som tilhører det spesialpedagogiske feltet, og hvordan definisjoner som handler om at enkeltindivider skal *inkluderes* i barnehagens ordinære virksomhet kan føre til nettopp slike konklusjoner.

I en annen IOP beskrives et barn å være svært glad i å leke sammen med andre barn. Allikevel er det tenkt at den spesialpedagogiske hjelpen skal gis i en – til – en situasjon sammen med spesialpedagog, og at andre barn etterhvert kan få delta i deler av *øktene*. Dette gjøres til tross for at forskning viser at det beste for barn som anses å ha særskilte behov er å få være i

fellesskap med andre barn (NOU 2009:18). På den annen side vises det også til at det i noen tilfeller vil være hensiktsmessig å ta barnet ut av gruppa for en viss mengde ferdighetstrening (Helland, 2012, s. 603). Dette for at barnet skal kunne fungere godt sammen med andre barn, som for eksempel når barnets behov omhandler områder som språk og kommunikasjon.

Ved å ta barnet ut av gruppa minner dette om spesialpedagogikkens tradisjonelle *trening* av enkeltbarn (Simonsen & Kristoffersen, 2017, s. 232), snarere enn å aktivt ta hensyn til at barn og unge er ulike med tanke på evner og forutsetninger. Barnet med rett til spesialpedagogisk hjelp vil kunne føle seg på utsiden av fellesskapet, da mye av tiden i barnehagen går med til å *øve, trene og jobbe* for å nå fastsatte mål. Denne følelsen vil kunne bli forsterket av at de spesialpedagogiske tiltakene ikke er lagt opp ut i fra hva barnet interesserer seg for. I tillegg kan det virke som det er en annen læringsdiskurs som dominerer det spesialpedagogiske feltet enn det allmenpedagogiske, noe jeg vil utdype nærmere i kapittel 4.3.2. Enkelttimer med spesialpedagog vil i tillegg kunne gå på bekostning av barnets mulighet til å leke med jevnaldrende, samt en følelse av å være annerledes enn de andre barna. For noen vil det også selvsagt kunne være spennende å få en voksenperson helt for seg selv. Det er allikevel interessant å se på hva som kan tenkes å være den bakenforliggende forståelsen for at de spesialpedagogiske tiltakene organiseres på denne måten, da mye tyder på at dette er nok et tegn på det kategoriske, også kalt individuelle, perspektiv (Solli, 2010, s. 36). Perspektivet kjennetegnes blant annet av at de spesialpedagogiske tiltakene fungerer segregerende.

Mitchell m. fl (2010, s. 16) viser også til at det i prosessen med utformingen av en IOP ofte er fokus på individualisering og normalisering. Det er verdt å stille seg spørsmålet om hvorfor det er slik at barn som anses å ha særskilte behov blir plassert utenfor fellesskapet, mens «andre barn» automatisk er en del av det. Her kommer vi inn på diskusjonen omkring hva og hvorfor noe anses for å være normalt og ikke, som blant annet Franck (2013, 2014, 2017) har forsket på.

4.3.2 IOPene sett i lys av en sosialpedagogisk - og en skoleforberedende læringsdiskurs
Barnehagen skal se lek, omsorg, læring og danning i sammenheng, og ivareta barnas behov for disse områdene som grunnlag for en allsidig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 7). I barnehagen skal det være en helhetlig tilnærming til barnas utvikling, og det vises til nordiske barnehager plasserer seg under den sosialpedagogiske læringstradisjonen (Mørkeseth, 2012, s. 25). Barnehagens arbeidsformer skal bære preg av en helhetstenkning (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 18), hvor det vil være sentralt å betrakte alle dagens

aktiviteter som potensielle lærings situasjoner. Ser vi til spesialpedagogikken er målet for spesialpedagogisk hjelp «å gi barnet tidlig hjelp og støtte (...)», samt at hjelpen skal «(...) bidra til at barnet blir bedre rustet til å starte på skole» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 5). Målet om at barnet skal være bedre forberedt til skolen kan potensielt komme i konflikt med barnehagens syn på læring, da læringen kan bli betraktet som et middel for å oppnå bestemte mål som fastsettes for det enkelte barn. I de fire IOPene som er blitt analysert i denne oppgaven synliggjøres det, gjennom valg av ord og begreper, en tankegang om viktigheten av å fastsette tydelige læringsmål knyttet til det enkeltes barns utvikling. I tillegg fokuseres det på å beskrive fremgang, hva barnet må utvikle, og hvilke individuelle mangler barnet har, et syn som i stor grad minner om å se barn som *becomings* (James & Prout, 1997). Det kan se ut som organiseringen av den spesialpedagogiske hjelpen i liten grad tar utgangspunkt i hvilke interesser det enkelte barnet har, noe som synliggjør spesialpedagogikkens tradisjonelle utviklingstenkning og den individuelle forståelsesmåten (Nordin-Hultman, 2004; Tveit mfl., 2012). Siden fokuset ser ut til å ligge på hvilke spesifikke ferdigheter barnet behøver å lære seg kan dette sies å være en tankegang som i større grad retter seg mot den skoleforberedende tradisjonen, enn den sosialpedagogisk tradisjonen de nordiske barnehagene er kjent for (Mørkeseth, 2012).

Heggvold (2012, s. 84) er en av flere som påpeker at den pedagogiske diskursen som råder på mange måter ser ut til å være preget av forventninger om at barn skal utvikle seg bedre og lære mer. Dette stemmer godt overens med min analyse av de individuelle opplæringsplanene, da det ser ut til å være et tydelig fokus på hva barnet skal utvikle og lære seg. Konsekvensen vil være et stadig fokus på hva hvert enkelt barn kan sies å mangle av ferdigheter, kunnskaper og kompetanse, snarere enn hva barnet kan her og nå. Barnet kan på den måten bli ansett som å være «uferdig» på sin vei til å bli noe mer og bedre, det Uprichard (2008, s. 303) omtaler som en «adult in the making». Ved å fokusere på hva barnet skal utvikle og lære seg vil en konsekvens for barnet kunne være mindre tid til lek med jevnaldrende, samt mindre tid til å være barn. Et slikt utviklingsperspektiv, som tradisjonelt har vært fremtredende innenfor spesialpedagogikken (Tveit mfl., 2012), vil kunne anse barndommen for å være i veien for voksenlivet.

Nygård (2015, s. 11) fant i sin analyse av styringsdokumentene *Quality Matters in Early Childhood Education and Care* (OECD) og St. Meld.nr. 24: *Framtidens barnehage* en motstridende tilnærming til læring. Læring handler på den ene siden om læringsmål knyttet til det enkelte barns utvikling og hvilke spesifikke ferdigheter barnet behøver å lære seg. På den

andre siden fremheves viktigheten av læring gjennom samarbeid, relasjoner og lek. Ut i fra IOPene denne oppgaven baseres på kan det tyde på at læring i spesialpedagogisk sammenheng fokuserer på førstnevnte, altså det enkelte barns utvikling og evnen til å beherske visse ferdigheter. På den andre siden står barnehagen som vektlegger en helhetlig tilnærming til læring, hvor blant annet lek, relasjoner og samarbeid står sentralt (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Nygård (2015, s. 11) viser til hvordan disse to tilnærmingene til læring utgjør to motpoler som representerer læringsdiskursens ytterpunkter, en individorientering versus en fellesorientering. Det er individorienteringen som i størst grad kommer frem i datamaterialet.

Det kan virke som at spesialpedagogikkens skoleforberedende og individorienterte læringssyn kommer i konflikt med barnehagens sosialpedagogiske og mer fellesskapsorienterte syn på læring. For pedagogene som utarbeider IOPer vil det kunne bli en utfordring å forholde seg til læringsdiskursens ytterpunkter på en og samme tid, da det er en risiko for at barnehagens helhetlige læringssyn overskygges av det spesialpedagogiske. Samtidig viser forskning at barnehagens allmenpedagogiske tenkning utfordres og at barnehagen i stadig større grad blir betraktet som en skoleforberedende institusjon (Lundeby & Ytterhus, 2011, s. 80). Et økende fokus på barnehagen som læringsarena og som en viktig forberedelse til skole vil også kunne føre til at lekens plass i barnehagen utfordres (Østrem mfl., 2009, s. 7). For barnet med rett til spesialpedagogisk hjelp vil det på den ene siden bli «offer» for skoleforberedelse via spesialpedagogikken, samtidig som det også vil være et økt fokus på skoleforberedelse i det allmenpedagogiske. Selv om barnehagens grunnlag omhandler både omsorg, lek og læring, vil den som en del av utdanningssystemet kunne gå fra omsorg og lek til å fokusere på kun læring (Solli, 2010, s. 39). Barnet vil på den måten kunne risikere å bli fratatt viktig tid til lek og samspill med jevnaldrende for å i stedet forberedes til skolegang. Veilederen spesialpedagogisk hjelp viser til at det i praksis kan være vanskelig å få til balansegangen mellom et individuelt tilpasset og likeverdig ordinært barnehagetilbud og spesialpedagogisk hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 8).

4.3.3 Barn skal utvikle seg *bedre* og lære *mer*

I flere av IOPene synliggjøres barnets ansvar for egen læring, hva barnet mangler og behøver å utvikle, samt at det barnet faktisk mestrer i liten grad kommer til uttrykk. Målene og arbeidsmetodene for de spesialpedagogiske tiltakene tar ikke alltid utgangspunkt i barnets interesser eller styrker, og tiltakene har også et klart skoleforberedende fokus på læring. Når ord som *forsinket* brukes i beskrivelsen av barnet medvirker dette til å konstruere barnet som

avvikende fra normalen, en normalitetsdiskurs som også kommer tydelig frem i forklaringen på hva som skal til for at et barn får spesialpedagogisk hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Heggvold (2012, s. 84) peker på at den rådende pedagogiske diskursen på mange måter ser ut til å være preget av forventninger om at barn skal utvikle seg bedre og lære mer, i tillegg til at det er forventninger til hva som er normalt og ikke normalt for et barn. Ved å stadig skulle fokusere på hva barnet mangler av kunnskaper, ferdigheter og kompetanser vil en konsekvens av dette være at man glemmer å se på hva barnet kan her og nå. Når IOPene i større grad vektlegger å beskrive barnets interesser fremfor å si mer om hva barnets styrker består i, samt fremhever ansvaret for egen læring, bidrar dette til å forsterke denne individforståelsen – en forventning om at individer skal klare seg selv og ta ansvar for egne valg. Franck (2017, s. 152) peker på hvordan barndommen blir fremstilt som et samfunnsøkonomisk interesseområde som blir betraktet gjennom et nytte- og resultatorientert perspektiv. Det henvises til neoliberalismen, og dens innflytelse på samfunnsområder som utdanning, barnehage og forståelser av barn og barndom (Franck, 2017; Seland, 2009). En neoliberal diskurs fremmer behovet for at barnets vansker skal oppdages i tidlig alder, at barnet skal utvikle ønskede ferdigheter og kompetanser, samt å betrakte barndommen som et forberedelsesstadium til voksenlivet (Franck, 2017, s. 164).

Et tydelig skoleforberedende fokus i spesialpedagogiske tiltak vil for barnet kunne være til barnets beste, da det med tidlig hjelp i barnehagen kan unngå å falle utenfor eller oppleve nederlag i skoleløpet. Det er samtidig lite trolig at dette alene kan sies å være drivkraften bak at de spesialpedagogiske tiltakene organiseres på den ene eller andre måten. På bakgrunn av analysen i denne oppgaven tyder det på at IOPene i alt for liten grad ser ut til å ta hensyn til barnets styrker i utarbeidelsen mål og arbeidsmetoder, og det vil derfor være verdt å stille spørsmål ved om tiltakene baserer seg på hva som er nyttig for samfunnet. For spesialpedagogen vil dette kunne oppleves som nok en situasjon hvor man utsettes for et krysspress, ved å måtte ta stilling til om barnets - eller samfunnets behov skal veie tyngst. Disse behovene trenger ikke nødvendigvis stride i mot hverandre, men basert på IOPene som er blitt analysert i denne oppgaven er det en viss fare for at behovene ikke samsvarer med hverandre. Å ensidig fokusere på hva barnet en gang skal bli blir i tråd å se barnet i et becoming-perspektiv (James & Prout, 1997).

For spesialpedagogikken kan det sies å være en utfordring å skulle balansere mellom å anerkjenne barndommens egenverdi og samtidig skulle vurdere enkeltbarns kompetanser som forberedelse til skole (Franck, 2017, s. 164).

5 Avslutning

Med problemstillingen «Hvordan konstrueres barn, og hvilke diskurser kommer til uttrykk, i individuelle opplæringsplaner tilhørende barn som går i barnehagen?» har jeg forsøkt å belyse hvilke underliggende antakelser og tankesett om barn med rett til spesialpedagogisk hjelp som kommer til uttrykk i fire individuelle opplæringsplaner. Heggvold (2012, s. 84) sier vi i liten grad er bevisste på hvordan diskursproduksjonen i barnehagen blir kontrollert og bestemt av regler og selvfølgeligheter. Siden det også er lite forsket på IOPer i barnehagesammenheng, ble det ekstra spennende for meg å se nærmere på hvilke diskurser som kunne sies å komme til uttrykk i disse dokumentene.

Det kan tyde på at en mangeldiskurs dominerer i IOPene. At barnet konstrueres som mangelfullt kommer til uttrykk gjennom kortfattede beskrivelser av barnet, et ensidig fokus på hva barnet skal utvikle og forbedre, samt vektleggingen av å beskrive barnets vansker. På den måten fremstår ikke barnet som noe annet enn vanskene sine, noe som er i tråd med et kategorisk perspektiv hvor det er vanlig å se barnet *med* vansker, fremfor å se barnet *i* vansker (Groven, 2013; Nordahl, 2018; Solli, 2010). Det ser også ut som det er en tendens til at det ikke blir tatt hensyn til barnets interesser og styrker i planleggingen av hvilke mål som skal fastsettes og hvordan de spesialpedagogiske tiltakene skal gjennomføres i praksis. Dette blir også i tråd med et mangelfokus, hvor barnet ses i et *becomings*-perspektiv (James & Prout, 1997; Uprichard, 2008).

Ord og begreper i IOPene signaliserer at det finnes en normal for hva barn forventes å klare på ulike alderstrinn, og på den måten blir barna i IOPene konstruert som avvikende fra normalen. I noen av planene konstrueres også barnet som ansvarlig for egen læring, et syn ord som *jobbe selvstendig* og på *egenhånd* vitner om. Dette er også i tråd med forskningen til Heiskanen m. fl (2018). Det er i utgangspunktet ikke noe problem å tenke at barn skal bli selvstendig og selvhjulpen, men problemet oppstår idet barn forventes å *prestere* selvstendighet (Franck, 2017, s. 161). En av IOPene synliggjør også en tanke om læring som en delt prosess mellom de voksne og barnet. Barnet vil da unngå å bli gjenstand for stadig vurdering og evaluering, i motsetning til når det anses som ansvarlig for egen læring.

I tillegg til at barna i IOPene konstrueres som *mangelfulle*, som *avvikende* og som *ansvarlige* for egen læring blir det også brukt positive ord i beskrivelsen av ett av barna. Disse positive beskrivelsene kan sies å være i tråd med å se barnet som *kompetent*. Beskrivelsene omhandler

barnets utvikling og fremgang, noe som samsvarer med det Heiskanen m. fl (2018) kaller *learning child*, og barnet konstrueres på den måten som *lærende*. Dette synet bidrar til at mangelfokuset ikke blir like fremtredende.

På bakgrunn av analysen kan det tyde på at det i allmenpedagogikken og spesialpedagogikken i barnehagen eksisterer to ulike læringsdiskurser. Mens den allmenpedagogiske læringsdiskursen i barnehagen har en sosialpedagogisk tankegang, er det i IOPene et skoleforberedende fokus med fokus på barns utvikling, samt at barnet skal *trene, jobbe* og *øve*. Et ensidig fokus på læring og utvikling kan stå i fare for å overskygge barnehagens verdigrunnlag, da barnet med rett til spesialpedagogisk hjelp må bruke mye av tiden i barnehagen på å *jobbe* for å nå fastsatte mål. Dette kan også få konsekvenser for inkludering, da barnet tas ut fra barnegruppen for å jobbe *en-til-en* med spesialpedagog. Måten de spesialpedagogiske tiltakene praktiseres kan på den måten føre til segregering, ved at det ensidig fokuserer på å *trene enkeltbarn* (Simonsen & Kristoffersen, 2017, s. 232). Samtidig pekes det også på at en slik ferdighetstrening kan være nødvendig (Helland, 2012, s. 603).

Det kan se ut til at den tradisjonelle utviklingstenkningen fortsatt har et sterkt fotfeste i spesialpedagogisk praksis. Et stadig større fokus på at barn skal lære mer og tilegne seg flere ferdigheter ser vi også i barnehagens allmenpedagogiske praksis. En av konsekvensene er at lekens plass blir utfordret, til fordel for viktig forberedelse til skolen (Østrem mfl., 2009, s. 7). Fokuset på trening og utvikling blir i tråd med det som har blitt omtalt som en neoliberal diskurs (Franck, 2017; Seland, 2009). Barnet skal utvikle ønskede ferdigheter og kompetanser, og dette kan igjen få konsekvenser for blant annet barns medvirkning og synet på normalitet (Franck, 2017, s. 164). Samlet sett kan det bli utfordrende for spesialpedagogen å forene spesialpedagogikkens-, barnehagens- og samfunnets syn på barn i arbeidet med å utarbeide IOPer. Det som står skrevet i IOPene vil igjen kunne få flere ulike utfall og konsekvenser for barnet med rett til spesialpedagogisk hjelp, samt barnehagens pedagogiske praksis.

5.1 Videre forskning

Hvis jeg skulle ha forsket videre på IOPer i barnehagen ville det ha vært interessant å se nærmere på et større utvalg av IOPer fra ulike kanter av Norge. Dette med bakgrunn i en tanke om at det kanskje kan være noen mønstre i forskjellen i språk, og da også fremtredende diskurser, i barnehager i ulike deler av landet. I dette forskningsarbeidet stammer tre av IOPene fra Distrikts-Norge, mens IOP nr. 4 er fra en mer sentral del av Norge. Oppgavens

funn indikerer at det er en del likheter mellom IOP nr. 1, 2 og 3, mens IOP nr. 4 skiller seg på flere punkter, deriblant i hvordan barnet beskrives. Det er viktig for meg å presisere at mine funn ikke kan sies å være representative for resten av landet, og at de derfor ikke kan generaliseres, men de har satt meg på tanken om at en slik geografisk sammenligning hadde vært spennende. Jeg ville da, i tillegg til å analysere IOPene, ha sett på om variabler som kompetanse, bemanning og hvorvidt spesialpedagogen er ansatt i barnehagen eller ikke ville ha hatt betydning for hvordan IOPen var skrevet.

En annen tanke er at det hadde vært spennende å sammenligne disse fire IOPene med senere evalueringer, for å se enda nærmere på hva som vektlegges i fortsettelsen.

5.2 Helt til slutt...

Jeg har gjennom dette forskningsarbeidet fått belyst at en IOP kan bestå av mange ulike diskurser og måter å konstruere barn på. Hvis det har seg slik oppgavens funn antyder, kan det være at barn med rett til spesialpedagogisk hjelp i større grad blir konstruert som mangelfulle og avvikende, enn hva barn flest blir. Jeg ser det i så fall som min og andre spesialpedagoger sin oppgave å jobbe for at Silje (i introduksjon) og andre barn med ulike typer behov, blir omtalt og beskrevet som det unike barnet de *faktisk er*, i stedet for at fokuset hele tiden dreier seg mot hva de kan komme til å bli.

Helt til slutt ønsker jeg å avslutte med et sitat:

Språket er ikke virkelighetens speil, og kan derfor ikke fortelle oss akkurat hvordan verden er, men det kan gi oss tilgang til flere mulige måter å forstå verden på

(Johannessen mfl., 2018, s. 52).

Referanseliste

- Andreasson, I., & Asplund Carlsson, M. (2013). Individual Educational Plans in Swedish Schools - Forming Identity and Governing Functions in Pupils' Documentation. *International Journal of Special Education*, 28 (3), 58–67.
- Bachke, C. C. (2011). Individuelle opplæringsplaner-mye brukt, lite utforsket. *Spesialpedagogikk*, 10, 6–19.
- Bae, B. (2007). *Å se barn som subjekt: noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehagen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64)*. Hentet fra <https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64>
- Barnekonvensjonen. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: vedtatt av De forente nasjoner 20. november 1989. Ratifisert av Norge 8. januar 1991*. Barne - og familiedepartementet.
- Biesta, G. J. J. (2004). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk pedagogik*, 24 (1), 70–82.
- Biesta, G. J. J. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder-etik, politik, demokrati*. Århus: Forlaget Klim.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Boyd, V. A., Ng, S. L., & Schryer, C. F. (2015). Deconstructing language practices: discursive constructions of children in Individual Education Plan resource documents. *Disability & Society*, 30(10), 1537–1553. <https://doi.org/10.1080/09687599.2015.1113161>
- Bruner, J. (1982). The Language of Education. *Social Research: The Johns Hopkins University Press*, 49, NO. 4, 835–853.
- Bufetat. (2019). *Barnehage*. Hentet fra https://www.bufdir.no/se/Statistikk_og_analyse/Nedsatt_funksjonsevne/Oppvekst_og_utdanning/Barnehage/
- Burr, V. (2015). *Social constructionism* (Third edition). Hove, East Sussex ; New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Charon, J. (2010). *Symbolic Interactionism: An Introduction, an Interpretation, an Integration*. New York: Prentice Hall.
- Det Norske Akademi for Språk og Litteratur, & Kunnskapsforlaget. (2017). *NAOB-det*

- norske akademis ordbok*. Hentet fra <https://www.naob.no>
- Foucault, M. (1977). *Discipline and Punishment: The Birth of the Prison*. London: Allen Lane.
- Foucault, M. (1981). *Language, Counter-Memory, Practice*. New York: Cornell University Press.
- Franck, K. (2013). Normality and deviance in Norwegian day-care institutions. *Childhoods today*, 7 (1), 1–19.
- Franck, K. (2014). *Constructions of children in-between normality and deviance in Norwegian day-care centres* (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Franck, K. (2017). Neoliberalisering av normaliteten og det kompetente barnet. I *Tidlig innsats i tidlig barndom* (1. utgave). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Greve, A., Jansen, T. T., & Solheim, M. (2014). *Kritisk og begeistret: barnehagelærerens fagpolitiske historie*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Groven, B. (2017). Organisering av spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. I *Tidlig innsats i tidlig barndom* (1. utgave). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Grue, J. (2015). *Teori i praksis analysestrategier i akademisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grue, L. (2016). *Normalitet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hausstätter, R. S., & Reindal, S. M. (2016). *Spesialpedagogikk: Fagidentitet og samfunnsnytte*. Oslo: Cappelen.
- Heggvold, G. I. (2012). Det atferdsproblematiske barnet: et kritisk perspektiv på definering av barn og instrumentelle metoder i barnehagepraksis. I *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Heiskanen, N., Alasuutari, M., & Vehkakoski, T. (2018). Positioning children with special educational needs in early childhood education and care documents. *British Journal of Sociology of Education*, 39(6), 827–843.
<https://doi.org/10.1080/01425692.2018.1426443>
- Helland, S. (2012). Spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. I *Spesialpedagogikk: Bd. 5. utgave*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Isaksson, J., Lindqvist, R., & Bergström, E. (2007). School Problems or Individual Shortcomings? A Study of Individual Educational Plans in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (1), 75–91.
- James, A., & Prout, A. (Red.). (1997). *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. London ; Washington,

- D.C: Falmer Press.
- Jensen, B. (2007). *Social arv, pedagogik og læring i daginstitutioner*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?: @ nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlag.
- Johnsen, B. H. (2016). Opplæring og omsorg - og andre felles grunnleggende begreper i spesialpedagogikk, pedagogikk og relaterte fag. I *Spesialpedagogikk: fagidentitet og samfunnsnytte*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Jørgensen, M. W., & Philips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kampmann, J. (2004). Socialization of Childhood: New Opportunities? New Demands? I *Beyond the Competent Child: Exploring Contemporary Childhoods in the Nordic Welfare Societies*. Fredriksberg: Roskilde University Press.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Læring og fellesskap*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Framtidens barnehage*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-24-20122013/id720200/>
- Lundeby, & Ytterhus. (2011). Barn med funksjonsnedsettelse i en «barnehage for alle». I *Barndom-Barnehage-Inkludering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Mason, J. (2018). *Qualitative Researching*. London: Sage.
- Mitchell, D., Morton, M., & Hornby, G. (2010). *Review of the Literature on Individual Educational Plans: Report to the New Zealand Ministry Education*. Hentet fra https://www.educationcounts.govt.nz/_data/assets/pdf_file/0012/102216/Literature-Review-Use-of-the-IEP.pdf
- Mørkeseth, E. I. (2012). Læringskultur i barnehagen i møtet mellom «folkelig» oppdragelseskultur og førskolelærernes fagkultur. I *Læringskulturer i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Mørland, B. (2008). *Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/temahefte/om_barn_med_nedsatt_funksjonsevne_i_barnehagen.pdf
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnskunnskap, humaniora, jus og teknologi*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nome, D. Ø. (2014). Men er det egentlig lek? En teoretisk drøfting av den autonome lekens plass i en institusjonalisert barndom. *Norsk senter for barneforskning*, 4, 65–78.

- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilte tilrettelegging*. Fagbokforlaget: Bergen.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Norsk senter for forskningsdata. (u.å). *NSD-norsk senter for forskningsdata*. Hentet fra <https://nsd.no>
- NOU 2009:18. (2009). *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Nyeng, F. (2017). *Hva annet er også sant?: en innføring i vitenskapsfilosofi*. Bergen: Fagbokforl.
- Nygård, M. (2015). Kvalitet i læring og barnehagen: En analyse av styringsdokumenter fra OECD og Norge. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 11. Hentet fra <https://doi.org/10.7577/nbf.856>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Philips, N., & Hardy, C. (2002). *Discourse analysis: Investigating Processes of Social Construction* (Bd. 50). Thousand Oaks, CA: Sage: Sage University Papers Series on Qualitative Research Methods.
- Pihlaja, P., Sarlin, T., & Ristkari, T. (2015). How Do Day-Care Personnel Describe Children with Challenging Behaviour? *Education Inquiry*, 6(4), 26003. <https://doi.org/10.3402/edui.v6.26003>
- Qvortrup, L. (2012). Inklusion - en definition. *Er du med? (Seriehæfte nr. 5) - om inklusion i dagtilbud og skole*, 5–16.
- Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen: en etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet* (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse : Norsk senter for barneforskning, Trondheim.
- Silverman, D. (2014). *Doing Qualitative Data* (5. utg). London: Sage.
- Simonsen, E., & Kristoffersen, A.-E. (2017). Fellesskapets fordeler og forutsetninger-utfordringer for den spesialpedagogiske profesjonen. I *Inkludering: perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (2. utg, s. 229–248). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, K. (2012). Producing Governable Subjects: Images of Childhood Old and New. *Childhood*, 19 (1), 24–37.
- Solli, K.-A. (2010). Inkludering og spesialpedagogiske tiltak - motsetninger eller to sider av samme sak? *Tidsskriftet FoU i praksis, Årg. 4, nr. 1*, 27–45.
- Steinnes, J. (2016). Spesialpedagogen-mellom myter og mennesker. I *Spesialpedagogikk:*

- fagidentitet og samfunnsnytte* (s. 159–170). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tranøy, J. (2008). *Hvordan utrede andre? en innføring i utredningsmetode for spesialpedagoger og sosialarbeidere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tveit, A. D., Kovač, V. B., & Cameron, D. L. (2012). «Ja takk, begge deler» PPTs individ- og systemrettede arbeid i barnehagen. *Spesialpedagogikk, 04*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/ja-takk-begge-deler-ppts-individ--og-systemrettede-arbeid-i-barnehagen/>
- Tøssebro, J., & Lundeby, H. (2002). *Å vokse opp med funksjonshemming - de første årene*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Uprichard, E. (2008). Children as Being and Becomings: Children, childhood and temporality. *Children and Society, 22* (4), 303–313. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2007.00110.x>
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/rammeplan>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Veilederen Spesialpedagogisk hjelp*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialpedagogisk-hjelp/Spesialpedagogisk-hjelp/>
- Wendelborg, C., Caspersen, J., Kittelsaa, A. M., Svendsen, S., Haugset, A. S., Kongsvik, T., & Reiling, R. B. (2015). *Barnehagetilbudet til barn med særlige behov*. Hentet fra NTNU Samfunnsforskning website: https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/barnehagetilbudet_til_barn_med_sarlige_behov.pdf
- Ytterhus, B. (2002). *Sosialt samvær mellom barn: inklusjon og eksklusjon i barnehagen*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Østrem, S., Bjar, H., Hogsnes, H. D., Tholin, K. R., Nordtømme, So., & Jansen, T. T. (2009). *Alle teller mer en evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

Vedlegg 1

Informert samtykke til prosjektet

«Forståelser og tankesett om barn»

Dette er en forespørsel til deg/dere som har barn i alderen 3-6 år med individuell opplæringsplan, og som går i barnehage. I dette skrivet vil jeg gi dere informasjon om prosjektet og hva et samtykke vil innebære.

Formål

Jeg studerer master i spesialpedagogikk med vekt på tidlig barndom ved Dronning Mauds Minne Høgskole i Trondheim og skal våren 2019 skrive masteroppgave. Problemstillingen for mitt prosjekt er «Hvilke forståelser/tankesett om barn kan sies å komme til uttrykk i individuelle opplæringsplaner tilhørende barn som går i barnehagen?». Jeg er i den forbindelse ute etter å samle inn åtte individuelle opplæringsplaner som jeg vil analysere og drøfte. Jeg vil fokusere på hvilke språklige fremstillinger om barn som kommer til uttrykk, og behøver i den forbindelse kopier av individuelle opplæringsplaner. Spørsmål jeg vil vektlegge i analysen vil være: hvilke tankesett om barn fremmer de individuelle opplæringsplanene? Hvilke konsekvenser kan en slik fremstilling tenkes å få for barn med rett til spesialpedagogisk hjelp, for den pedagogiske praksisen i barnehagen, og for samfunnet? Hva kan sies å være utelatt i de individuelle opplæringsplanene?

Hva innebærer det å delta?

Individuelle opplæringsplaner er allerede foreliggende dokumenter, så jeg vil ikke påvirke hvordan de er utarbeidet. Metoden jeg vil benytte er tekstanalyse. Dette innebærer å se på hvordan de individuelle opplæringsplanene er utformet, og hvilke språklige fremstillinger om barn som finnes.

- Hvis du/dere samtykker til prosjektet innebærer det at jeg kan få tilgang til en kopi av ditt/deres barn sin individuelle opplæringsplan.
- Du/dere henter spør barnehagen om en kopi av ditt/deres barns individuelle opplæringsplan og sender til meg i posten. Adressen er:

Matea Rødli Strømsnes
Gamle byveg 21E
7805 Namsos

Det er frivillig å samtykke

Det er frivillig om du/dere ønsker å samtykke eller ikke. Velger du/dere å samtykke kan du/dere når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg/dere dersom du/dere ikke lenger ønsker å samtykke.

Personvern

Opplysningene som fremkommer i ditt/deres barn sin individuelle opplæringsplan vil behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det vil kun være jeg som student som har tilgang til dokumentene.

- Navn og annen identifiserbar informasjon vil så snart jeg mottar planene anonymiseres og erstattes med fiktive navn.
- Jeg vil oppbevare de individuelle opplæringsplanene på en ekstern harddisk og ikke være tilkoblet internett når jeg analyserer dem.
- Så snart prosjektet er ferdig (mai 2019) vil de individuelle opplæringsplanene bli slettet.
- Ditt/deres barn vil ikke kunne gjenkjennes i den ferdige teksten.

Mer informasjon

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

- Dronning Mauds Minne Høgskole ved masterstudent Matea Rødli Strømsnes, e-post: matea.stromsnes@gmail.com eller telefon: 41091310. Masterveileder Karianne Franck, på e-post: karianne.franck@dmmh.no eller på telefon: 73 56 83 47.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost personvernombudet@nsd.no eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Matea Rødli Strømsnes Masterstudent

Vedlegg 2

Forespørsel om innhenting av individuelle opplæringsplaner

Jeg studerer master i spesialpedagogikk på Dronning Maud Minne Høgskole og skal nå skrive masteroppgave. I masteroppgaven skal jeg analysere individuelle opplæringsplaner tilhørende barn i barnehagen, og er ute etter å se nærmere på hvilke forståelser og tankesett om barn som kommer til uttrykk i de individuelle opplæringsplanene. Jeg ønsker å samle inn til sammen åtte individuelle opplæringsplaner, som jeg videre vil analysere og drøfte.

Arbeidet vil foregå våren 2019. Veilederen min heter Karianne Franck og kan nåes på e-post: karianne.franck@dmmh.no eller på tlf: 73568347.

I forbindelse med prosjektet tar jeg kontakt med flere barnehager for å få tilgang til kopier av individuelle opplæringsplaner tilhørende barn i barnehagen i aldersgruppen 3-6 år.

Dette vil innebære følgende for barnehagen:

- Å identifisere hvilke individuelle opplæringsplaner som kan være relevante for mitt prosjekt. Forhøre seg med foreldrene til barn 3-6 år som har individuell opplæringsplan for å høre om det kan være aktuelt.
- Å videreformidle forespørsel om informert samtykke (eget skriv) til foreldrene til barn 3-6 år med individuell opplæringsplan.
- Å samle inn samtykke(r) fra foreldre. Kopiere IOP og videresende den/de til meg pr post.

Prosjektet er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD).

Gjerne ta kontakt om noe er uklart.

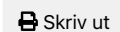
Med vennlig hilsen

Matea Rødli Strømsnes

Tlf: 41091310/e-post: matea.stromsnes@gmail.com

Vedlegg 3

NSD sin vurdering

**Prosjekttittel**

Diskurser om barn i individuelle opplæringsplaner

Referansenummer

705616

Registrert

20.12.2018 av Matea Rødli Strømsnes - 110382@dmmh.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Dronning Mauds Minne - Høgskole for barnehagelærerutdanning / Pedagogikkseksjonen

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Karianne Franck , karianne.franck@dmmh.no, tlf: 48072528

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Matea Rødli Strømsnes , matea.stromsnes@gmail.com, tlf: 41091310

Prosjektperiode

01.01.2019 - 03.06.2019

Status

04.02.2019 - Vurdert

Vurdering (1)**04.02.2019 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 04.02.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold og alminnelige personopplysninger frem til 03.06.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål