

Heide

Hun har ingen eksamen i spesialpedagogikk,
men alle vil spise av hennes hånd.

Rektor, spesialpedagoger, PPT-ansatte,
assistenter, støttekontakter og lærere –
alle ønsker å ta for seg av hennes unike kompetanse.

Den har hun bygget opp gjennom mange års
daglig arbeid med utviklingshemmede i barnehagen –
de siste fem årene sammen med Karl Andreas.

Noen kurs har det blitt, og ellers studier hjemme i sofakroken.

Klok og fast i blikket legger hun ut om
stort og smått til de som lytter.

Det beste med Heide er måten hun er på.

Det er som om Vårherre skulle ha lagt inn et
inkluderende gen i ryggmargen hennes.

Naturlig og respektfull viser hun all verden at også
den som er annerledes, hører med i fellesskapet.

Hun gjør ganske enkelt det som trengs
med usvikelig selvfølgelighet.

Det er ekte, og det er smittsomt.

Både små og store tar etter.

Heide viser hvordan store ord som
«et samfunn for alle», «likeverd» og «inkludering»
er en helt alminnelig og hverdagslig sak.

(Synnøve M. Sydnes, 2003, s. 54)

Forord

Denne masteroppgaven ble gjennomført ved Institutt for pedagogikk og livslang læring (IPL) ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) våren og høsten 2017 under veiledning av professor Berit Groven og høgskolelektor Marit Pettersen ved seksjon for pedagogikk ved Dronning Mauds Minne høgskole (DMMH).

Det er snart på tide å sette punktum for denne masteroppgaven i spesialpedagogikk. Prosessen har vært utrolig spennende og lærerik, spesielt fordi den har tatt utgangspunkt i «det gode eksempel». Den har gitt meg mye kunnskap om godt fungerende praksiser, som jeg vil ta med meg videre inn i arbeidslivet i barnehagen.

Mange fortjener en stor takk som bidragsyttere til at denne studien har latt seg gjennomføre. Først og fremst ønsker jeg å rette en stor takk til mine fire intervjupersoner som har delt sine erfaringer med meg. Dere har gitt meg meget god innsikt i erfaringene deres når det gjelder individuell opplæringsplan (IOP) og spesialpedagogisk hjelp. Jeg vil også rette en stor takk til mine veiledere ved DMMH, hovedveileder Berit Groven og biveileder Marit Pettersen. Dere har gitt meg grundig og inspirerende veiledning, delt av deres profesjonelle kompetanse, stilt meg spørsmål som jeg har reflektert over, samt gitt god støtte og gode råd på de utfordringer jeg har møtt. Videre vil jeg rette en stor takk til medstudent Trine Selnes Sørgård for gode, oppmuntrende samtaler og avbrekk i hverdagen som masterstudent, samt til tidligere medstudent Elin Almåsbro for korrekturlesing og gode råd. Og sist, men ikke minst, vil jeg takke min kjære Bertil og våre to barn, Henrik og Silje, for god støtte og at dere ga meg mulighet til å gjennomføre seks år med studier. Dere har vært utrolig tålmodige og kreative slik at jeg har fått gode skrivestunder. Uten deres gode humør og påfunn ville ikke motivasjonen vært den samme.

Trondheim, november 2017

Marit Lernæs

Sammendrag

Denne studien er gjennomført ved hjelp av forskningsintervju med fire intervjupersoner, to faglærte assistenter og to ufaglærte barnehageassistenter. Intervjuene var basert på en semistrukturert intervjuguide, og hadde til hensikt å undersøke hvilke erfaringer assistentene hadde med individuell opplæringsplan og spesialpedagogisk hjelp, med utgangspunkt i «det gode eksempel».

Studien finner at intervjupersonenes roller avhenger av om de utfører spesialpedagogisk hjelp etter enkeltvedtak eller om tiltakene er en del av det ordinære barnehagetilbudet. En sentral oppgave for alle assistentene er å støtte barnet til å fungere i hverdagen, noe som gjøres gjennom ulike former for organisering. Samarbeid med eksterne aktører er sentralt for alle intervjupersonene, og to ulike kommuner kan se ut til å ha ulik praksis når det gjelder samarbeid med spesialpedagog; assistentene i én kommune samarbeider med ambulerende spesialpedagog, mens de to assistentene i en annen kommune ikke har et slikt samarbeid, men samarbeider med fysioterapeut og ergoterapeut i stedet. Fagspråk er et tema som diskuteres og som har betydning for assistentenes forståelse i de praksisfellesskaper de er en del av, samt deres forståelse av IOP.

Intervjupersonene det har vært aktuelt for i denne studien deltar i planlegging av IOP. Deltakelsen i evalueringsarbeidet varierer. Flere intervjupersoner opplever å bli hørt og føler seg som viktige deltakere i arbeid med IOP. Videre finner studien at bruken og tilgjengeligheten av IOP varierer blant intervjupersonene.

Studien viser at assistentene lærer gjennom praksiserfaringene de får, og at denne læringen kan være nyttig i andre situasjoner med andre barn. Praksiserfaring med gjennomføring av spesialpedagogiske tiltak og arbeid med IOP har gitt flere assistenter mer trygghet i arbeidet. Stort sett har assistentene positive erfaringer i rollene de har knyttet til spesialpedagogisk hjelp, noe som kan tyde på at deres kompetanse er tilfredsstillende i arbeidsoppgavene. Kompetanse ble drøftet gjennom ulike perspektiver i denne studien, men det er vanskelig å fastslå hvilken kompetanse som anses som viktigst i det spesialpedagogiske arbeidet, da flere faktorer spiller inn, og ulike situasjoner kan ha behov for ulik kompetanse.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	iii
Sammendrag	v
Kapittel 1 Innledning	1
1.1 Studiens aktualitet og formål	1
1.2 Presentasjon av problemstilling.....	2
1.3 Tidligere forskning.....	2
1.4 Oppgavens struktur	3
Kapittel 2 Faglig forankring.....	5
2.1 Spesialpedagogisk hjelp.....	5
2.1.1 Spesialpedagogisk hjelp, ordinært barnehagetilbud og tilpasset tilbud	5
2.1.2 Bruk av assistenter i spesialpedagogiske tiltak.....	6
2.1.3 Saksgangen i spesialpedagogisk hjelp	6
2.1.4 GAP-modellen og støtte i spesialpedagogisk hjelp	8
2.1.5 Relasjon og motivasjon	9
2.1.6 Organisering av spesialpedagogisk hjelp, inkludering og betydningen av tid.....	10
2.2 Individuell opplæringsplan	11
2.2.1 Planlegging og evaluering av IOP	11
2.2.2 IOP som arbeidsredskap	13
2.3 Samarbeid.....	15
2.3.1 Internt samarbeid	15
2.3.2 Eksternt samarbeid	16
2.3.3 Veiledning	17
2.3.4 Fagspråk, kommunikasjon og makt.....	18
2.4 Kompetanse	19
2.4.1 Kompetanse- et sammensatt begrep	19
2.4.2 Læring i praksisfellesskap	21
2.4.3 Erfaringens betydning.....	21
Kapittel 3 Metode	23
3.1 Grunnlag for fortolkning og førforståelse.....	23
3.2 Det kvalitative forskningsintervju	24
3.3 Forskningsprosessen.....	25
3.3.1 Valg av intervjupersoner.....	25
3.3.2 Forberedelse til intervjuene	26
3.3.3 Datainnsamling	27
3.3.4 Transkripsjon	29
3.3.5 Analyse av datamaterialet.....	30
3.4 Kvalitet i forskningen	33
3.5 Ethiske vurderinger	34
Kapittel 4 Presentasjon av data	37
4.1 Gjennomføring av spesialpedagogiske tiltak.....	37
4.1.1 Roller i gjennomføring av spesialpedagogiske tiltak.....	37
4.1.2 Erfaringer med gjennomføring av spesialpedagogiske tiltak	39
4.2 Arbeid med og bruk av IOP.....	40
4.2.1 Roller og erfaringer i arbeid med IOP	40
4.2.2 IOP som arbeidsverktøy	42
4.3 Samarbeid.....	43
4.3.1 Internt samarbeid	43
4.3.2 Eksternt samarbeid	44
4.3.3 Foreldresamarbeid	47

Kapittel 5	Drøfting av data.....	49
5.1	Gjennomføring av spesialpedagogiske tiltak.....	49
5.1.1	Assistenters roller i spesialpedagogiske tiltak	49
5.1.2	«Sammen blir vi 100%»	50
5.1.3	Relasjonens betydning i det spesialpedagogiske arbeidet	50
5.1.4	Organisering og inkludering	51
5.2	Planlegging, evaluering og bruk av IOP	52
5.2.1	Assistenters roller i planlegging og evaluering av IOP	52
5.2.2	IOP som arbeidsverktøy	53
5.3	Samarbeid.....	54
5.3.1	Internt samarbeid	55
5.3.2	Eksternt samarbeid	56
5.3.3	Kommunikasjon i praksisfellesskap	58
5.4	Kompetanse og kompetanseheving.....	59
5.4.1	Erfaringsbasert kompetanse og personlig kompetanse.....	59
5.4.2	Opplevd kompetanse i det spesialpedagogiske arbeidet.....	61
5.4.3	Veiledning	62
Kapittel 6	Avslutning	65
Referanseliste		69
Vedlegg 1: Tilbakemelding fra NSD		75
Vedlegg 2: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt		77
Vedlegg 3: Intervjuguide		79

Kapittel 1 Innledning

I dette kapitlet vil jeg beskrive studiens aktualitet og formål, presentere problemstillingen, se på tidligere forskning knyttet til ulike temaer som berører problemstillingen, samt vise oppgavens struktur.

1.1 Studiens aktualitet og formål

I høringsnotatet «Forslag til endringer i barnehageloven, opplæringsloven, friskoleloven og forskrift om pedagogisk bemanning» (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2017) foreslås det blant annet en minimumsnorm for grunnbemanning og en norm for pedagogisk bemanning i barnehagen, da bemanningen og den samlede kompetansen i barnehagen har stor betydning for hvor godt barnehagetilbudet er. Det foreslås at det innføres et minimumskrav til grunnbemanningen, en såkalt bemanningsnorm, hvor det stilles krav om bemanning tilsvarende minimum én ansatt per tre barn under tre år, samt én ansatt per seks barn over tre år. Med tanke på barns utvikling og trivsel, er det avgjørende at de møter engasjerte og kompetente voksne i barnehagen. For å skjerpe kravet om pedagogisk bemanning, foreslås det krav om at barnehagens bemanning tilsvarer minimum én pedagogisk leder per 14 barn over tre år og minimum én pedagogisk leder per 7 barn under tre år. I de barnehager som ikke allerede oppfyller pedagognormen, innebærer det at ufaglærte assistenter erstattes med barnehagelærere eller andre som kan oppfylle kompetansekravet som pedagogisk leder. Personale som kan anses som ekstra personale skal holdes utenfor beregningene, noe jeg forstår som at blant annet personale som i hovedsak arbeider med spesialpedagogisk hjelp, holdes utenfor disse beregningene. Dette viser at skjebnen for de ufaglærte assistentene som inngår i grunnbemanningen i barnehagen er et politisk spørsmål, noe jeg velger å ikke ta stilling til i denne oppgaven. Med tanke på at assistenter og barne- og ungdomsarbeidere utgjør nesten halvparten av årsverkene i barnehagen, basert på tall fra 2016 (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 8), er dette en yrkesgruppe jeg likevel finner det spennende å forske på. I en undersøkelse svarer 35,5 % av styrerne at det er «ganske vanlig» eller «vanlig» at assistentene er ekstra personell i barnehagen hjemlet til lovverk om spesialpedagogisk hjelp (Solli & Andresen, 2012, s. 185), noe som viser at spesialpedagogisk hjelp ikke utelukkende utføres av pedagoger med utdanning i spesialpedagogikk.

Målet med denne forskningen er å utvikle kunnskap om barnehageassistenter sine erfaringer knyttet til individuell opplæringsplan (IOP) og spesialpedagogisk hjelp, noe som kan bidra til at jeg selv og andre interesserte kan forstå assistentenes perspektiv, og slik få et innblikk i hva

de trenger for å kunne utføre arbeidet sitt. I studien har jeg tatt utgangspunkt i «det gode eksempel», noe som kan forstås som arbeid som vurderes som virksomt (Groven, 1995, s. 25). Styrerne eller enhetslederne i de aktuelle barnehagene har vurdert og avgjort om assistentene i deres barnehage representerer det «gode eksempel». «Det gode eksempel» er m.a.o. basert på styreres eller enhetslederens oppfatning om at assistenter fra deres respektive barnehager deltar i arbeid med IOP og spesialpedagogisk arbeid på en god måte. Det gjøres rede for rekrutteringen av intervjupersoner i kapittel 3.3.1, «Valg av intervjupersoner». Gjennom et slikt utvalg kan vi forhåpentligvis lære av velfungerende praksiser når det gjelder arbeid med IOP og spesialpedagogisk hjelp. Jeg håper også at denne forskningen kan gi noen utdypninger til det som er én faktor til at noen foreldre er utilfredse med tilbudet om spesialpedagog eller assistent - nemlig for dårlig stabilitet og kompetanse blant assistentene (Wendelborg, Caspersen, Kittelsaa, Svendsen, Haugset, Kongsvik & Reiling, 2015).

1.2 Presentasjon av problemstilling

Gjennom denne studien ønsker jeg å få større forståelse for hvilke erfaringer faglærte og ufaglærte barnehageassistenter har med IOP og spesialpedagogisk hjelp. Denne undersøkelsen har tatt utgangspunkt i barnehageassistenter som har utdanning fra videregående skole eller lavere utdanning. Uavhengig av utdanning, velger jeg i denne undersøkelsen å omtale intervjupersonene som barnehageassistenter. En assistent kan forstås som en medhjelper eller en underordnet yrkesutøver ("Assistent", 2009). Av denne definisjonen forstår jeg at denne yrkesgruppen står i relasjon til en eller flere overordnede yrkesutøvere. Erfaring handler om all den informasjon individet skaffer seg gjennom handling og sansing ("Erfaring", 2011), altså som et resultatet av individets samspill med omgivelsene. Erfaring er en prosess hvor individet både påvirker og påvirkes (Dewey, 1974). Definisjoner for «IOP» og «spesialpedagogisk hjelp» vil bli presentert i kapittel 2.

Problemstillingen for denne studien er:

Hvilke erfaringer har barnehageassistenter med IOP og spesialpedagogisk hjelp?

1.3 Tidligere forskning

I 2016 fikk 8 290 barn spesialpedagogisk hjelp etter Barnehageloven (2006, §19a), noe som er en økning fra 2015. De siste årene har det vært en jevn økning. Barna har i snitt vedtak om 438 årstimer med spesialpedagogisk hjelp fordelt på assistent og pedagog. Det blir innvilget omtrent like mange vedtakstimer til pedagoger som til assistenter (Utdanningsdirektoratet,

2017a). En rapport, basert på kartlegging av spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, viser at små kommuner og barnehager hvor få barn har rett til spesialpedagogisk hjelp har utfordringer med å skaffe personale med spesialpedagogisk kompetanse. Om lag 2/3 av kommunene og 1/3 av barnehagene sier at barne- og ungdomsarbeidere benyttes som ekstra bemanningsressurs for barn med vedtak om spesialpedagogisk hjelp, mens 2/5 kommuner og 1/10 barnehager oppgir at bemanning uten relevant fagkompetanse benyttes i tilbudet. Dette viser en utstrakt bruk av assistenter i tilbudet, og at assistenter med godkjent fagopplæring blir benyttet i større grad enn ufaglærte assistenter. Pedagogisk leder, styrer og/eller spesialpedagog har som regel ansvar for planlegging og gjennomføring av det spesialpedagogiske tilbudet, mens assistenten bidrar med hele eller deler av gjennomføringen av hjelpen (Rambøll, 2011).

I en kvalitativ undersøkelse fra barnehagen blir assistenter beskrevet som flinke, gode og egnet, samt helt fantastiske i forhold til barn med særskilte behov, men samtidig understrekes betydningen av at spesialpedagogen bør ha det overordnede ansvaret og bistå med veiledning i det spesialpedagogiske arbeidet (Vaags, 2016). Også i en annen kvalitativ undersøkelse fra barnehagen fremkommer det at assistenter kan gjøre en god jobb under veiledning av spesialpedagog. En spesialpedagog mener at kunnskap er av avgjørende betydning i det spesialpedagogiske arbeidet, mens en annen spesialpedagog uttrykker at enkelte oppgaver, som utarbeiding av søknader, burde vært forbeholdt personer med god erfaring og utdanning (Vikhagen, 2013). En undersøkelse fra skolen viser at i veiledning mellom assistent og spesialpedagog vektlegges fokus på økt kunnskap og forståelse for barnets styrker og svakheter, samt assistentenes yrkesutøvelse i forhold til barnet. IOP er sentralt i dette arbeidet (Valde, 2010).

1.4 Oppgavens struktur

Denne oppgaven er inndelt i seks hovedkapitler. Innledningsvis har jeg nå beskrevet studiens aktualitet og formål, presentert problemstillingen og vist til tidligere forskning. I kapittel 2 vil jeg presentere studiens teoretiske forankring. I kapittel 3, metodekapitlet, vil jeg vise hvordan jeg har gått frem i forskningsprosessen. Deretter vil jeg i kapittel 4 presentere data som fremkom gjennom intervjuene. Dataen vil bli drøftet i lys av den teoretiske forankringen i kapittel 5, før jeg samler trådene og gir forslag til videre forskning i kapittel 6.

Kapittel 2 Faglig forankring

I dette kapitlet vil jeg beskrive ulike teorier, forskning og føringer som er relevante for problemstillingen i denne studien. Dette kapitlet er inndelt i underkapitlene «Spesialpedagogisk hjelp», «Individuell opplæringsplan», «Samarbeid» og «Kompetanse», og under hver av disse kapitlene finnes ytterligere underkapitler.

2.1 Spesialpedagogisk hjelp

Barnehelgeloven (2006, §19a) slår fast at barn under opplæringspliktig alder har rett til spesialpedagogisk hjelp hvis de har *særlig behov* for det. I vilkåret «særlig behov» legger «Veilederen for spesialpedagogisk hjelp» et krav om at barnet har behov som enten skiller seg fra, eller er mer omfattende enn de behov jevnaldrende barn vanligvis har. Formålet med hjelpen er å gi barnet tidlig hjelp og støtte i f.eks. sosiale og språklige ferdigheter. Hjelpen skal bidra til barnets læring og utvikling, men også gjøre barnet bedre rustet til skolestart (Utdanningsdirektoratet, 2017c). To sentrale faglige oppgaver innen det spesialpedagogiske fagfeltet er å *forebygge* at barrierer eller vansker oppstår eller videreutvikler seg, samt å *reduere* og *avhjelp* de barrierer og vansker som allerede finnes (Tangen, 2012).

2.1.1 Spesialpedagogisk hjelp, ordinært barnehagetilbud og tilpasset tilbud

«Veilederen for spesialpedagogisk hjelp» skiller mellom et *likeverdig og individuelt tilpasset ordinært barnehagetilbud* og *spesialpedagogisk hjelp*. Det ordinære barnehagetilbudet er rettet mot alle barna i barnehagen, samtidig som det skal ha fokus på enkeltbarn, mens den spesialpedagogiske hjelpen rettes mot et enkeltbarn for å avhjelpe eller forebygge definerte vansker eller utfordringer som har betydning for barnets helhetlige utvikling og videre trivsel. Den sakkyndige vurderingen skal ta standpunkt til om barnets behov kan avhjelpes innenfor det ordinære barnehagetilbudet (Utdanningsdirektoratet, 2017c). En kvalitativ studie om spesialpedagogisk profesjonsutøvelse i barnehagen viser at spesialpedagogisk- og allmennpedagogisk arbeid flyter mer over i hverandre nå enn tidligere. Tiltak som tidligere kunne betraktes som spesialpedagogiske, er nå en del av det allmennpedagogiske tilbudet (Vaags, 2016).

Nilsen (2014b) bruker begrepet «tilpasset tilbud» som et overbegrep for det vanlige eller ordinære pedagogiske tilbudet *og* den spesialpedagogiske hjelpen. Dette begrepet er basert på skolens begrep «tilpasset opplæring», noe som betyr at alle skolebarn har rett til opplæring som samsvarer med elevens forutsetninger og evner, jf. Opplæringslova (1998, §1.3). Når

Nilsen (2014b) sier at de to begrepene kan sidestilles, forstår jeg det slik at tilpasset tilbud er et begrep som handler om at alle barnehagebarn har rett til et barnehagetilbud som er i samsvar med barnets evner og forutsetninger, både i det ordinære pedagogiske tilbudet og i den spesialpedagogiske hjelpen, altså hele tiden barnet er i barnehagen.

2.1.2 Bruk av assistenter i spesialpedagogiske tiltak

Det finnes ingen særskilte krav til kompetanse for å kunne gi spesialpedagogisk hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2017c), men den sakkyndige vurderingen skal ta standpunkt til hvilken kompetanse giveren av hjelpen bør ha, jf. Barnehageloven (2006, §19d). Også vedtaket om spesialpedagogisk hjelp skal inneholde «hvilken kompetanse de som gir hjelpen skal ha», jf. Barnehageloven (2006, §19e)¹. Saksgangen i spesialpedagogisk hjelp blir beskrevet i kap. 2.1.3. Å bruke assistent skal bare skje hvis det fremstår som forsvarlig, og i begrepet assistent ligger «at man må stå i relasjon til en som har kompetanse» (Utdanningsdirektoratet, 2017c, s. 6). Resultater fra den norske mor og barn-undersøkelsen (Lekhal, Vartun, Gustavson, Helland, Wang & Schjølberg, 2013) viser at barn med særskilte behov mottar individuell støtte fra ulike utdanningsgrupper. Barna mottar 40,1% av støtten av barnehagelærerne, 15,3% av spesialpedagogene, 9,3% av personer med andre fagutdanninger, 12,5% av barne- og ungdomsarbeiderne og 18,5% av de ufaglærte. Gruppen som er relevant for min studie, altså ufaglærte og barne- og ungdomsarbeidere, gir ut fra disse prosentandelene til sammen nesten 1/3 av hjelpen.

Forskning om arbeidsfordeling i norske barnehager viser at assistentene tilbringer mer tid med barna enn det barnehagelærerne gjør, og at barnehagelærerne er involvert i signifikant høyere grad enn assistentene i spesialpedagogisk hjelp (Steinnes, 2014). Rambøll (2011) sin rapport viser at assistenter blir brukt i mindre grad til spesialpedagogisk hjelp når timeomfanget er lite, tilsvarende under 15 timer i uka, enn når timeomfanget er stort, tilsvarende over 15 timer i uka. 33% av barnehagene ga 16 timer eller mer med assistent.

2.1.3 Saksgangen i spesialpedagogisk hjelp

«Veilederen for spesialpedagogisk hjelp» (Utdanningsdirektoratet, 2017c) har delt opp saksgangen for spesialpedagogisk hjelp i seks faser, og jeg vil nå forklare kort hva som kjennetegner de ulike fasene. Dette for å gi et helhetlig bilde av den spesialpedagogiske

¹ Dette ble tatt inn i (Barnehageloven, 2006) og gjort gjeldende fra 01.08. 2016.

hjelpen. Veilederen baserer seg på lovverket i Barnehageloven kapittel V A. Fase fem og seks vil være mest relevant med tanke på problemstillingen i dette forskningsarbeidet:

1. *Bekymringsfasen*: Foreldre, barnehagepersonale, helsesøster etc. er bekymret for barnets utvikling. Det kan være nødvendig med systematisk vurderings- og dokumentasjonsarbeid som observasjonsskjemaer og/eller testverktøy.

2. *Henvvisning til pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT)*: Foreldrene, enten alene eller i samarbeid med f.eks. barnehagen, sender henvisning til PPT. Dokumentasjon om hvordan barnet har respondert på ulike tiltak, kartlegginger etc. bør vedlegges.

3. *Sakkyndig vurdering av barnets behov*: PPT avgjør om barnet har behov for spesialpedagogisk hjelp eller ikke. Tilråding, med informasjon om hvilken hjelp barnet bør få, sendes kommunen.

4. *Vedtaksfasen*: Kommunen vurderer om barnet har rett til spesialpedagogisk hjelp og fatter enkeltvedtak uansett utfall. Enkeltvedtaket skal klart og tydelig vise hvilken hjelp barnet skal få, på bakgrunn av den sakkyndige vurderingen. Det skal blant annet si noe om hjelpens innhold, omfang, varighet og organisering, samt kompetanse til den som utfører hjelpen og tilbud om forelderådgivning.

5. *Planlegging og gjennomføring*: Dette gjøres på bakgrunn av enkeltvedtaket. Oftest vil det være hensiktsmessig å lage en plan for hjelpen som f.eks. inneholder omfang, organisering og innhold i hjelpen. En konkretisering og ansvarliggjøring når det gjelder hvem som skal gjennomføre hjelpen, kan også være hensiktsmessig. Planen må bygge på enkeltvedtaket.

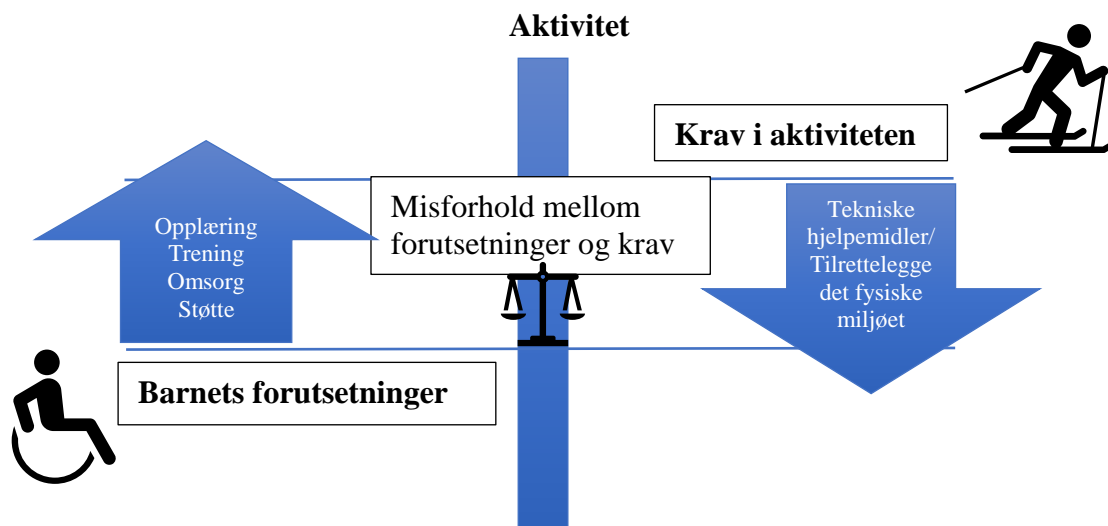
6. *Evaluerings*: Det vurderes i hvor stor grad barnet får et fungerende tilbud. Evalueringen gir grunnlag for justering av arbeidet, enten det gjelder arbeidsmåter, metoder, organisering eller innhold. Det bør evalueres fortløpende gjennom hele året, og en oppsummering av disse evalueringene danner grunnlag for en årsrapport som er lovpålagt jf. barnehageloven § 19b.

Figur 1: Saksgangen for spesialpedagogisk hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2017c).

I figuren ser vi at det som oftest er hensiktsmessig å lage en IOP som bygger på enkeltvedtaket, som igjen tar utgangspunkt i sakkyndig vurdering. Evaluering bør skje fortløpende og danne grunnlag for årsrapporten.

2.1.4 GAP-modellen og støtte i spesialpedagogisk hjelp

Spesialpedagogisk hjelp innebærer å ha kunnskap om vanskene til barnet og om årsakene til disse. For å forstå barnet og dets handlinger, samt for å kunne sette seg best mulig inn i barnets situasjon, er det viktig å ha kjennskap til årsakene. Minst like viktig er det å komme frem til tiltak som gjør funksjonshemmingen minst mulig problematisk for barnet, både hjemme og i barnehagen (Pedersen, 2015). «Funksjonshemming oppstår når det foreligger et gap mellom individets forutsetninger og omgivelsenes utforming eller krav til funksjon» (St.meld. nr. 40 (2002-2003), 2003, s. 8). I denne stortingsmeldingen illustrerer regjeringen funksjonshemmingen som kan oppstå i en GAP-modell. Med utgangspunkt i denne modellen, samt Lie (1989) sin figur av en deltakelsesbasert definisjon av funksjonshemming, viser jeg her forholdet mellom barnets forutsetninger og de krav barnet møter i hverdagen:



Figur 2: GAP-modellen (Lie, 1989; St.meld. nr. 40 (2002-2003), 2003).

Som vi kan se av modellen, kan vi minske eller fjerne dette misforholdet på to måter, enten ved at barnets forutsetninger styrkes gjennom opplæring, trening, omsorg og støtte eller at kravene i aktiviteten tilpasses f.eks. ved bruk av tekniske hjelpemidler eller tilrettelegging av det fysiske miljøet. Et eksempel på teknisk hjelpemiddel kan være alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK), som hjelper mennesker å kommunisere når talespråket ikke strekker til. Eksempler på ASK er bruk av grafiske tegn, taktile tegn, konkreter, håndtegn eller fotografi. Hjelpemidler eller materiell som kommunikasjonsbøker, talemaskiner og tematavler kan ha stor nytteverdi i enkelte tilfeller (Statped, 2016). Slik jeg forstår GAP-modellen, kan den relateres til Vygotskij (1978) sitt begrep «den proksimale utviklingszone», som beskriver hvordan barn utvikler seg, forstått ut fra et sosiokulturelt læringssyn. Vygotskij skiller mellom det barnet allerede har lært, «det faktiske utviklingsnivået» og det barnet kan oppnå gjennom

veiledning av voksen eller i samarbeid med mer kompetente jevnaldrende, «det potensielle utviklingsnivået». Avstanden mellom disse nivåene kaller han *den nærmeste utviklingssonen* eller *den proksimale utviklingssonen*. Dette viser at støtte fra mer kompetente barn eller voksne er av betydning når det gjelder barns utvikling.

2.1.5 Relasjon og motivasjon

I mange yrker er det å legge til rette for endring hos andre mennesker en sentral del av arbeidet, og den viktigste oppgaven til en fagperson vil være å forholde seg slik at hun eller han fremmer f.eks. utvikling, læring, mestring, vekst eller bedret funksjon hos den andre. Kvaliteten på relasjonen mellom fagperson og bruker er helt avgjørende i slike yrker. Relasjonskompetanse handler blant annet om å forstå den andres opplevelse og forstå hva som foregår i samspillet med den andre (Røkenes & Hanssen, 2012). En god relasjon til barnet er en forutsetning for å kunne arbeide faglig med barnet. Å bygge opp en relasjon til barnet, tar tid, gjerne 3-4 måneder. Derfor er det en fordel med få voksenkontakter. Relasjonsbygging stiller ingen faglige krav, bare trygt samvær (Platz, 2010)².

Motivasjon er en drivkraft som påvirker atferden, både når det gjelder intensitet, utholdenhet og retning (Skaalvik & Skaalvik, 1996). En kvalitativ studie viser at nyutdannede spesialpedagoger trenger bekreftelse på det de gjør, og at fremgangen hos barna gir dem motivasjon og mye glede i jobben (Berg & Knutsen, 2015), noe som også kan tenkes å være overførbart til å gjelde assistenter som utfører spesialpedagogiske tiltak i barnehagen.

Motivasjon blir ofte inndelt i indre- og ytre motivasjon. Når en arbeidstaker opplever arbeidet som interessant, meningsfylt og at det gir glede, snakker vi om indre motivasjon. Men når arbeidstakerens atferd rettes mot å oppnå en form for ytre belønning eller konsekvens, handler det om ytre motivasjon (Sagberg, 2017). Csikszentmihalyi har utviklet en teori som kalles flow-teori. Når menneskets ferdigheter står i samsvar med utfordringene man møter, kan man komme inn i tilstanden «flow». I denne tilstanden kan man oppleve en form for ekstase, samt en visshet om å lykkes med oppgaven, noe som gir en indre motivasjon siden aktiviteten blir målet og en belønning i seg selv. For voksne inntreffer denne tilstanden oftest i jobbsammenheng (Sveen, 2009). Med tanke på å skape indre motivasjon for assistentene, vil det derfor være av betydning at kompetansen deres samsvarer med de utfordringer de møter i det spesialpedagogiske arbeidet.

² Forskningen i denne boken er basert på intervju med erfarne lærere og pedagoger i en dansk spesialklasse, men barnas spesielle behov gjør at jeg ser denne forskningen som overførbart til barn med spesielle behov i barnehagen.

2.1.6 Organisering av spesialpedagogisk hjelp, inkludering og betydningen av tid

Den spesialpedagogiske hjelpen kan gjennomføres ved at barnet er innlemmet i barnehagegruppa som enhet, i en særskilt gruppe eller som eneopplæring (Groven, 2013), eller som en kombinasjon av to eller flere av disse organisasjonsformene (Groven, 2017). Organisering av spesialpedagogisk hjelp kan derfor foregå både i og utenfor det fellesskapet som barnehagegruppa representerer (Groven, 2013). Noen barn lærer godt i sosiale situasjoner, mens andre trives best alene eller i små grupper. I mange tilfeller kan små grupper og eneopplæring være svært effektivt for å få økt læring (Hausstätter, 2007). Smågrupper kan begrunnes i metodiske forhold som for eksempel at det gir den ansatte med ansvar for gruppa bedre muligheter for å støtte enkeltbarnet enn i hel gruppe, at det er mer oversiktlig for barn å lære og leke, samt for å avverge uønskede situasjoner. En allmennpedagogisk tilpassing legger stor vekt på at alle barn deltar i daglige rutiner, samt at aktivitetene i avdelinga tilpasses alle barn som tilhører avdelingen (Groven, 2017). Barn med rett til spesialpedagogisk hjelp skal inkluderes i det ordinære barnehagetilbudet og delta i barnegruppa på lik linje med andre barn (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016), men hensynet til barnets beste skal være avgjørende (Meld. St. 18 (2010-2011), 2011), altså ulike organisasjonsformer. Også «Rammeplan for barnehagen – innhold og oppgaver» sier at «Barnehagen skal sørge for at barn som mottar spesialpedagogisk hjelp, inkluderes i barnegruppen og i det allmennpedagogiske tilbudet» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 40).

Noen spesialpedagoger er tilsatt i flere barnehager, såkalte ambulerende spesialpedagoger. Lite tid og ro til etablering av gode relasjoner til foreldre, barn og ansatte kan prege arbeidssituasjonen deres, noe som kan være problematisk med tanke på inkludering og barns medvirkning (Ristesund, Haugnes, Hovde & Hansen i Groven, 2013). Mørland (2008) mener en faktor for å kunne praktisere inkludering er at både styrer og personalgruppa ser alle barn som et felles ansvar. Inkluderende fellesskap kan av personalet forbindes med «vennskap, fellesskap, tilhørighet, gode relasjoner og deltakelse i lek og andre aktiviteter i barnehagens hverdagsliv» (Solli & Andresen, 2012, s. 188). En stor utfordring når det gjelder inkludering i barnehagen er fravær blant personalet og manglende personalressurser (Solli & Andresen, 2012). En rapport om kvalitet i barnehager viser betydningen av normeringstall- jo mer normering, jo mer tid, stabilitet, overskudd og ro. Undersøkelsen finner at *tid* er en nøkkelfaktor. Det begrunnes med mer overskudd til enkeltbarn, større trivsel og arbeidsglede i personalet, samt tid til refleksjon over egen praksis, noe som gir barna mer nærhet og trygghet

og foreldrene mer tilfredshet og engasjement (Sommersel, Vestergaard & Larsen, 2013). Normering handler om bemanning i barnehagen, slik nevnt innledningsvis, i kap. 1.1.

2.2 Individuell opplæringsplan

I Opplæringslova (1998, §5.5), som gjelder for elever i skolen, er det krav om at det utarbeides en individuell opplæringsplan (IOP) som viser opplæringsens mål, innhold og måte den drives på. Barn under opplæringspliktig alder har ikke opplæringsplikt, og dermed er det ikke krav om individuell opplæringsplan for den spesialpedagogiske hjelpen i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017c). Det anbefales likevel at det utarbeides en IOP eller individuell utviklingsplan (IUP) når retten til spesialpedagogisk hjelp inntreffer. IUP er et begrep som brukes i noen barnehager, og det presiserer at begrepet opplæring ikke brukes i barnehagesammenheng (Nilsen, 2014a). Jeg har erfart at betegnelsen *individuell tiltaksplan* (ITP) også blir benyttet som en betegnelse på IOP. Jeg velger å bruke betegnelsen IOP videre i denne oppgaven.

En individuell opplæringsplan skal formidle vesentlige trekk og prinsipper ved den enkeltes behov og læreforutsetninger og skal med utgangspunkt i nasjonale mål og bestemmelser inneha en konkret anvisning til opplæring som skal omfatte den totale opplærings situasjonen slik at opplæringsplanen er åpent for kritisk gransking av andre og mulig å gjennomføre i praksis. (Nordahl & Overland, 1997, s. 73).

Definisjonen viser blant annet at IOP-en må formidle informasjon om barnets behov og forutsetninger, og at IOP-en skal omfatte hele barnehagetilbudet. Hausstätter (2012) skiller mellom et smalt- og bredt perspektiv på IOP. Det smale perspektivet representerer to adskilte tilbud; ordinær undervisning og spesialundervisning, mens det brede perspektivet ser disse to tilbudene sammen. IOP-en blir i det brede perspektivet et strategidokument som integreres som en del av skolen sin generelle opplæringsstrategi. Omsatt til barnehagen som virksomhet, vil IOP-en omfatte hele barnehagetilbudet i det brede perspektivet. Når det gjelder nasjonale mål og bestemmelser jf. Nordahl og Overland (1997) sin definisjon på IOP, vil Barnehageloven (2006) og «Rammeplan for barnehagen -innhold og oppgaver» (Utdanningsdirektoratet, 2017b) være sentralt i barnehagen.

2.2.1 Planlegging og evaluering av IOP

Planlegging av den individuelle opplæringsplanen vil ut fra figur 1 (kap. 2.1.3) foregå i fase 5: «Planlegging og gjennomføring». «Hensikten med individuelt læreplanarbeid er å bidra til at

barn, unge og voksne med særlige behov får en tilpasset og likeverdig opplæring» (Nordahl & Overland, 1992, s. 54).

Forskning viser at assistenter sjelden er alene om planlegging og evaluering av det spesialpedagogiske tilbudet i barnehagen (Rambøll, 2011). I en kvalitativ studie om hvordan barnehagene i Bodø kommune arbeider med implementering og tilhørende evaluering av IOP, oppgir heller ingen av de pedagogiske lederne at assistentene er inkludert i forarbeidet med utformingen av den individuelle opplæringsplanen. Pedagogene opplever at det kan være utfordrende å formulere realistiske mål, og at de derfor er avhengig av veiledning i dette arbeidet (Pettersen, 2008). Det vil være en fordel om alle involverte deltar i arbeidet for å konkretisere målene i den individuelle utviklingsplanen, dette for å skape en felles forståelse for ansvarsområder og målformuleringer (Torsteinson, 2014).

Det er naturlig at spesialpedagoger som er ansatt for ett eller flere barn i barnegruppa spiller en sentral rolle i utarbeiding av planene, men også styrer, pedagogisk leder og det øvrige personalet har like mye ansvar for barn med spesielle behov som de har for resten av barnegruppa. Derfor bør også de delta i utarbeidelsen av IOP (Gunnestad, 2014). Helland (2012) ser en fare for at planen ikke blir styrende for tiltakene i like stor grad dersom spesialpedagogen utarbeider planen alene, for så å informere personalet og foreldrene. Det kan da bli et dokument de i liten grad forholder seg til. Motsatt øker sannsynligheten for at planens mål og innhold realiseres ved deltakelse i arbeidsprosessen med IOP. Planen blir ikke bare spesialpedagogen sin, og de medvirkende vil oppleve større ansvar når det gjelder planens realisering ved å ha et eierforhold til den (Groven, 2013).

Ifølge Gunnestad (2014, s. 118) innebærer vurdering «å undersøke med tanke på å verdsette, måle eller finne ut hvordan noe fungerer», noe som er nødvendig for å kunne forbedre og videreføre det pedagogiske arbeidet. Vurdering av den individuelle opplæringsplanen vil ut fra figur 1 foregå i fase 6: «Evaluering». Når barns kompetanse skal vurderes, er det viktig at flere enn én fagperson deltar, fordi vi alle forstår forskjellige situasjoner ulikt. Vurderingen av små barn skal alltid bygge på forskjellige former for informasjonshenting, siden barns kompetanse avhenger av relasjon og situasjon (Pålerud, 2013). Barnehageloven (2006, §19b) sier at det *årlig* skal utarbeides en skriftlig oversikt over den spesialpedagogiske hjelpen barnet har fått, samt en vurdering av barnets utvikling. En slik form for vurdering kalles også «summativ vurdering», og skjer *etter* gjennomføringen av et pedagogisk forløp. Denne

sluttvurderingen innebærer hele prosessen – fra planlegging til gjennomføring og resultater. Sentralt i summativ vurdering er å se på grad av måloppnåelse, hva som fungerte og ikke fungerte, samt hvorfor (Gunnestad, 2014). I 2013, mens den spesialpedagogiske hjelpen fortsatt var hjemlet i opplæringsloven (1998, §5.7), skjedde en lovendring, hvor halvårsrapporten ble erstattet med årsrapport. Et sentralt hensyn bak endringen var å gjøre rapporteringsbyrden mindre (Utdanningsdirektoratet, 2015). For å ha mulighet til å gjøre eventuelle justeringer i innhold og metoder, bør evalueringsfasen foregå parallelt med gjennomføringsfasen av spesialpedagogisk hjelp (Wendelborg et al., 2015). En slik vurdering kalles «formativ vurdering». Den foregår som en løpende vurdering, og vil i barnehagen være en viktig og naturlig form for vurdering (Gunnestad, 2014).

Dette kapitlet viser at assistenter bør delta i planlegging og evaluering av IOP, og at det finnes to typer evaluering - *summativ vurdering* som foregår i sammenheng med den lovpålagte årsrapporten og *formativ vurdering* som gjøres underveis i gjennomføringsfasen av spesialpedagogisk hjelp.

2.2.2 IOP som arbeidsredskap

En undersøkelse gjort i 2015 av tilbudet til barn med særlig behov under opplæringspliktig alder, viser at 82,5 % av barna hadde IOP eller lignende. Av disse svarer 60,3 % at planen blir fulgt opp i stor grad, og 31,5 % svarer i noen grad (Wendelborg et al., 2015). Dette viser at IOP i varierende grad legger føringer for innholdet og organiseringen av den spesialpedagogiske hjelpen i barnehagen (Groven, 2017). Planens bruk i det praktiske arbeidet har betydning for barnets utbytte av den spesialpedagogiske hjelpen (Torsteinson, 2014). Mens enkeltvedtaket viser hva eleven har rett til, viser IOP-en, sammen med årsrapporten, noe om hva eleven faktisk har fått (Rønhovde, 2013), i dette tilfellet hva barnet faktisk har fått. IOP-en bør være lett å forstå og bruke i praksis, samt ha enkel form, for at den skal bli et nyttig verktøy i barnehagehverdagen (Torsteinson, 2014). Rønhovde (2013) nevner noen gode grunner for at IOP-en skal være spesifikk, konkret og lett å forstå, med fokus på skolen. En viktig grunn er at hukommelsen på sikt vil være et dårlig verktøy for å få gjennomført begrunnede planer etter intensjonen. Den vil derfor ofte være vanskelig å stole på som eneste kilde for å holde fast ved målsettingene over tid.

Goodlad, Klein & Tye (1979) beskriver fem nivåer som en læreplan kan ses fra; 1) den ideologiske læreplanen, 2) den formelle læreplanen, 3) den oppfattede læreplanen, 4) den

operasjonelle læreplanen og 5) den erfarte læreplanen. Jeg vil her kort beskrive de fire siste nivåene, siden disse er mest relevante for problemstillingen. Med den formelle læreplanen forstår jeg selve IOP-en som dokument, altså det dokumentet som angir «retning» i det spesialpedagogiske arbeidet. Den oppfattede læreplanen vil være det barnehagepersonalet oppfatter og husker av den individuelle opplæringsplanen, mens den operasjonelle læreplanen vil utgjøre den faktiske spesialpedagogiske hjelpen barnet får, basert på oppfatningene av læreplanen. Det siste nivået, den erfarte læreplanen, handler om hvordan barnet opplever og erfarer den spesialpedagogiske hjelpen.

Mørland (2008) mener at alle som har med barnet å gjøre må være kjent med og bruke IOP for at den skal ha virkning. Alle bør ha et eksemplar som de kan se på kontinuerlig og forholde seg til. Hun påpeker imidlertid at det må tas hensyn til sensitive opplysninger om barnet eller familien som har kommet frem i kartleggingen. Hun mener at slik informasjon kan presenteres og drøftes på et personalmøte, og deretter låses inn og være tilgjengelig på spesiell forespørsel. Ifølge forvaltningsloven (1967, §13) plikter alle som utfører arbeid eller tjeneste for et forvaltningsorgan å hindre at andre får kjennskap eller adgang til det han eller hun i forbindelse med arbeidet eller tjenesten får vite om noens personlige forhold. Men selve planen med dens mål, innhold, arbeidsmåter, vurdering og ansvarsforhold må personalet være kjent med og bruke (Mørland, 2008).

Samtidig har en god omsorgsperson den andre personen som mål for kommunikasjonen sin, og følger ikke bare egne planer. Det å legge rigide planer kan i sin ytterste konsekvens ta fra barna deres subjektstatus, slik at barna tingliggjøres og blir brikker i personales planer. Alt for rigide planer kan føre til at personalet ikke ser gyldne øyeblikk som det er verdt å ta en pause ved. «Den døde musens pedagogikk» er et eksempel hvor barnas interesse blir fanget av den døde musen, som slett ikke er en del av planen (Pålerud, 2013). En kvalitativ undersøkelse om hvordan det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen blir organisert og forstått, viser at barn med særskilte behov kan ha vansker knyttet til medvirkning i fellesskapet, at de har færre valg enn andre barnehagebarn; valgene blir i stor grad tatt av de voksne. Det kan se ut til at det er større fokus på hva disse barna skal lære enn hva de selv har lyst til å gjøre (Malmedal, 2009). Implementering av innholdet i IOP kan vurderes som et godt arbeidsredskap i gjennomføringen av den spesialpedagogiske hjelpen, men den kan også bli for styrende og slik virke avgrensende på barns samhandling med andre (Groven, 2017). Dette kapitlet viser at bruk av IOP som et arbeidsredskap kan ha både positive og negative konsekvenser, og at

det derfor kan være nødvendig å gjøre reflekterte avveininger med tanke på at IOP-en kan bli for førende for arbeidet, noe som kan gjøres i et samarbeid.

2.3 Samarbeid

En sentral del av spesialpedagogens virke er internt- og eksternt samarbeid, og kan knyttes til blant annet ulike prosesser og dokumenter i sammenheng med saksgang (se figur 1, kap. 2.1.3) (Groven, 2013). Siden assistentene i denne studien har erfaring med spesialpedagogisk hjelp, vil også samarbeid være viktig i deres arbeid. Samarbeid kan være av både uformell og formell karakter (Groven, 2013). God kommunikasjon og samarbeid med foreldre, godt tverrfaglig samarbeid mellom involverte aktører, samt tilstrekkelig personalressurs og kompetanse blant barnehagepersonalet blir fremhevet som viktige faktorer for et velfungerende spesialpedagogisk tilbud i barnehagen (Rambøll, 2011). I dette kapitlet vil jeg utdype mer om internt og eksternt samarbeid i hvert sitt underkapittel, samt skrive om «fagspråk, kommunikasjon og makt», som kan ha betydning for samarbeidet.

2.3.1 Internt samarbeid

Internt samarbeid kan forstås som et samarbeid hvor personer med ulike fagkompetanser og fagbakgrunn arbeider innenfor samme organisasjon, f.eks. en skole eller barnehage. En barnehage kan for eksempel ha ansatt personale med pedagogisk, helsefaglig, sosial- eller barnevernsfaglig utdanning (Kinge, 2012). «Samarbeid fordrer møteplasser, det vil si tidsmessig rom for ulike møter samt ei holdning til at møter er «bryet verdt». Tid handler både om å avsette tid og utnytte den tida du faktisk har» (Groven, 2013, s. 134). I dette sitatet forstår jeg at samarbeid forbindes med møter, og at møter forbindes med tid, noe som også er min erfaring fra ulike interne samarbeidsmøter i barnehagen, slik som avdelingsmøter, personalmøter, ledermøter og planleggingsdager. Disse møtene krever tid, og noen møter krever i tillegg en omorganisering av barnehagens personale for at barna skal sikres et godt barnehagetilbud mens møtene pågår.

I strategien «Kompetanse for fremtidens barnehage» (Kunnskapsdepartementet, 2017), som gjelder fra 2018-2022, vektlegges kompetanseutvikling i barnehagen. Pedagogisk leder har i samarbeid med styrer ansvar for å lede medarbeidere i kompetanseutviklingen i det daglige arbeidet med barna og innen de satsningsområdene som står nevnt i strategien, noe jeg forstår som at internt samarbeid vil være sentralt med tanke på kompetanseutvikling i barnehagen i årene fremover.

2.3.2 Eksternt samarbeid

Eksternt samarbeid, også kalt tverretattlig samarbeid, er et samarbeid hvor fagpersoner fra ulike kommunale sektorer eller etater møtes for å tilføre sin kompetanse til samarbeidet (Kinge, 2012). Faginstanser eller etater kan videre deles inn i første-, andre- og tredjelinjetjenester. Tjenester på førstelinjenivå er tjenester som er kommunale, og som står brukeren nærmest, f.eks. barnehager, skoler, PPT, helsetjenesten og barnevern. Andrelinjetjenesten representerer mer spesialiserte tjenester som f.eks. Psykisk helsevern for barn og unge (BUP). I tredjelinjetjenesten inngår statlige kompetansesentre som skal betjene kommuner og fylker med spesialiserte tjenester innen vanskeområder som f.eks. sosiale og emosjonelle vansker, tale, hørsel og syn (Kinge, 2012).

Et samarbeidsforum hvor personer eller instanser som har regelmessig kontakt med barnet deltar, inkludert foreldrene, er ansvarsgruppe. Dette er et samarbeidsforum på kommunalt nivå som skal planlegge og følge opp tiltak for enkeltbarnet. Barnets behov avgjør hvem som skal være deltakende i denne gruppen. Et formål med ansvarsgruppen er å hjelpe foreldrene til å mestre foreldrerollen. I tillegg til foreldre, kan f.eks. barnehagen, PPT, helsestasjonen, barnevernstjenesten og BUP delta. (Barne- og likestillingsdepartementet og Kunnskapsdepartementet, 2009). I samarbeid mellom barnehage, foreldre, spesialpedagog og andre aktuelle samarbeidsparter, er IOP et viktig hjelpemiddel (Helland, 2012).

Foreldresamarbeid

Barnehagen har lange tradisjoner med foreldresamarbeid, både av formell karakter i form av foreldremøter og foreldresamtaler, og av uformell karakter gjennom hente- og bringesituasjoner (Groven, 2013). Barnehageloven (2006, §19b) sier at tilbudet om spesialpedagogisk hjelp skal så langt som mulig utformes i samarbeid med barnet og dets foreldre, og deres syn skal ilegges stor vekt. Personalet har behov for kunnskap om det særegne ved enkeltbarnet og familien for å kunne gi et godt tilbud til barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen. Foreldrene overbringer ofte en del av denne kunnskapen til barnehagen. Foreldrene tolker, kjenner og forstår barnets signaler og behov best. En sentral del av den barnehagefaglige kompetansen vil derfor være personalets evne og vilje til å være lydhøre for foreldrenes opplevelser og opplysninger (Mørland, 2008). Å skape tillit og trygghet er viktig for et godt samarbeid om barnets beste, noe som i barnehagen skjer gjennom møter med foreldrene, ved innholdet i møtene, hvordan man daglig møter foreldrene og gjennom kommunikasjon. Sistnevnte er helt avgjørende (Thoresen, 2017).

I en dansk undersøkelse blir foreldrene spurt om hvem de foretrekker å snakke med i den daglige henting av barnet, og hvem de ønsker å snakke med ved utfordringer. I den daglige henting svarer 72% at de ønsker å snakke med en som kjenner barnet godt, 28% ønsker å snakke med en pedagog fra avdelingen, 10% ønsker å snakke med en medhjelper fra avdelingen og 1% ønsker å snakke med lederen. Når problemer oppstår, ønsker 48% å snakke med en som kjenner barnet godt, 48% ønsker å snakke med en pedagog fra avdelingen, 5% ønsker å snakke med en medhjelper fra avdelingen og 10% ønsker å snakke med lederen (Nørregård-Nielsen, 2006). Dette viser at assistenter kan være foretrukket å snakke med ved daglig henting av barnet, men ved utfordringer ønsker foreldrene i større grad å snakke med en pedagog.

2.3.3 Veiledning

I følge «Rammeplan for barnehagen – innhold og oppgaver» (Utdanningsdirektoratet, 2017b), skal pedagogisk leder veilede og sørge for at rammeplanen og barnehageloven oppfylles i det pedagogiske arbeidet. Spesialpedagogisk hjelp er hjemlet i Barnehageloven (2006, §19a), og derfor kan pedagogisk leder sies å ha et ansvar knyttet til spesialpedagogisk hjelp.

«Veilederen for spesialpedagogisk hjelp» (Utdanningsdirektoratet, 2017c) sier at den spesialpedagogiske hjelpen kan omfatte veiledning til barnehagepersonellet. Veiledning er et paraplybegrep som blant annet dekker rådgivning og undervisning. Undervisning handler om formidling av kunnskap. Rådgivning handler om å gi råd, og skiller seg i likhet med undervisning fra veiledning fordi i veiledning oppdager den som veiledes *selv* (Tveiten, 2013).

Veiledningstradisjonen kan spores tilbake til blant annet *håndverkertradisjonen* og *handling og refleksjon*. Førstnevnte kan beskrives som erfaringskunnskap, noe jeg vil utdype i kap. 2.4.1. Selv om mye av mesterens kunnskap er taus eller innforstått, kan lærlingen se hva mesteren gjør, og selv arbeide ut fra mesterens råd, kommentarer og instruksjoner. Denne type formidling av ferdigheter og kunnskap, defineres av noen som veiledning, men denne tradisjonenes innflytelse på veiledningen bør kanskje begrenses til læring av avgrensede, konkrete ferdigheter, siden veiledning er mye mer enn kunnskapsformidling. Den andre veiledningstradisjonen, *handling og refleksjon*, innebærer å reflektere eller vende tilbake til en erfaring eller opplevelse, for så å tenke over samt analysere den, noe som er viktig for å bevisstgjøre og utvikle kompetansen. Refleksjon før, under og etter en handling er vesentlig for en god yrkesutøvelse (Tveiten, 2013).

Hensikten med veiledning er å styrke fokuspersonens mestringskompetanse (Tveiten, 2013). Mestringskompetanse innebærer å ha tilgang til ressurser i form av sosiale ressurser, ferdigheter, utstyr eller hjelpere, og kunne bruke disse ressursene, sammen med følelser og forventninger vi har knyttet til en handling i gjennomføringen av en handling (Heggen i Tveiten, 2013). Undersøkelsen «Kvalitet i opplæringen for elever med utviklingshemming», viser at assistentene i skolen er ei gruppe ansatte som får lite veiledning fra lærere, spesialpedagoger og PPT. De samarbeider relativt lite med kontaktlærere. Det er en fare for at denne gruppen kan ha en konserverende funksjon, dette ved å ivareta den praksisen de har etablert (Bachmann, Haug & Nordahl, 2016). I dette kapitlet har vi sett at det finnes ulike former og tradisjoner for veiledning, og at veiledning har betydning for assistentenes mestring og utvikling.

2.3.4 Fagspråk, kommunikasjon og makt

Hensikten med å bruke fagspråk er å gjøre kommunikasjonen mellom personer innen samme fagfelt enklere (Groven, 2013), og det anses som «et viktig redskap for å kommunisere en profesjons kunnskaper» (Juritsen & Østmoen, 2015, s. 155). Colnerud og Granström (1993) viser gjennom en modell hvordan fagfolk bruker fagspråket. På det første nivået finner vi *hverdagsspråket*, som de beskriver som det spontane redskapet vi bruker ureflektert for å kommunisere med omverdenen. Gjennom dette språket kan vi uttrykke meninger, følelser og forventninger. *Metaspråket*, som representerer det «øverste» nivået, er språket som hjelper oss å beskrive praksisen teoretisk. Gjennom dette språket kan vi lage generaliseringer, modeller og teorier av praksisen, noe som gjør at vi kan forutsi og forklare hendelser i det daglige arbeidet. Sammenlignet med hverdagsspråket, er metaspråket mer generelt og teoretisk. Mellom disse to nivåene finner vi *pseudometaspråket*, som kan sies å være abstrakt, men ikke teoretisk. I dette språket forekommer det mange abstrakte begreper og fagtermer eller sjargonger, hvor sistnevnte kan forstås som særegne ord for et fagfelt som ikke som er så enkelt å forstå for utenforstående ("Sjargong", 2017), altså et hverdagsspråk med stor innblanding av fagord (Colnerud & Granström, 1993).

En studie viser at nyutdannede barnehagelærere endrer språket fra «studentspråk», som er preget av fagbegreper og problematiseringer, til et hverdagsspråk uten fagbegreper etter kort tid. Fagspråk, i betydningen henvisning til teorier og bruk av fagbegreper, opplevdes for flere som vanskelig å bruke i barnehagen (Eik i Eik, 2015), noe jeg tror kan skyldes at blant annet assistenter og foreldre kan ha utfordringer med å forstå fagbegrepene. Det er en reell fare for

at kunnskapen forsvinner eller forvitrer dersom profesjonskunnskapen ikke artikuleres og deles, og fagbegreper fra utdanningen legges til side og erstattes med et hverdagspråk (Ødegård i Juritsen & Østmoen, 2015).

Med sitt profesjonsspråk og sine faglige kunnskaper kan profesjonsutøvere også utøve definisjonsmakt, som vil si makt som beskriver og definerer virkeligheten, en makt som kan brukes for å få gjennomslag for sin versjon av virkeligheten (Jensen & Ulleberg, 2011). Mange frustrasjoner, bekymringer, motstand og utilstrekkelighets- og avmaktsopplevelser, reduserer pågangsmot, krefter, motivasjon for samarbeid, ytelser og innsats (Kinge, 2012). Skuffelse og avmakt kan knyttes til situasjoner hvor vi har noe å viktig å si, men ingen vil lytte. Følelsen av å være oversett, avvist og ikke tatt på alvor kan virke oppløsende på eget selvbilde (Brunstad, 2005). I dette kapitlet har vi sett at det finnes ulike betegnelser for språk og at språket kan brukes som et maktmiddel av profesjonsutøvere, noe som kan gi uheldige konsekvenser.

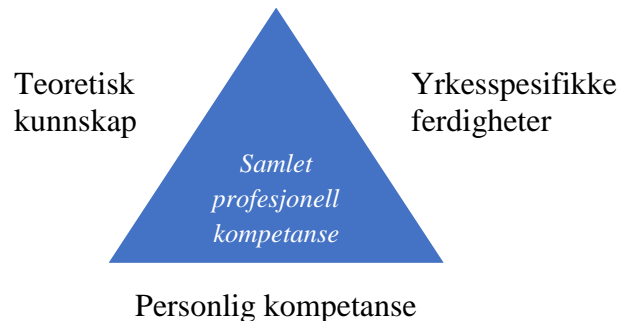
2.4 Kompetanse

Ifølge Schei & Kvistad (2012, s. 16) betyr å være kompetent «at man har anvendbar og verdifull kompetanse i forhold til de krav dagens og framtidens oppgaver stiller». Å være profesjonell forbindes i vårt samfunn med å være kompetent. Begrepet «profesjonell» brukes for å uttrykke at handlingene våre er en del av yrkesutøvelsen, men det sier også noe om kvaliteten på handlingene (Skau, 2011). «Det er barnehageeiers ansvar å sørge for at personalet har riktig og nødvendig kompetanse» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7).

2.4.1 Kompetanse- et sammensatt begrep

Den profesjonelle kompetansen, som består av hensiktsmessige og nødvendige kvalifikasjoner i en yrkesutøvelse, kan deles i tre aspekter. Det ene er *teoretisk kunnskap*, som handler om allmenn, forskningsbasert viten og faktakunnskaper. Det andre er *yrkesspesifikke ferdigheter*, og omfatter det profesjonsspesifikke håndverket: teknikker, metoder og praktiske ferdigheter som brukes i utøvelsen av bestemte yrker. Det tredje aspektet er *personlig kompetanse*, og innebærer hvem vi er som personer, både i møte med oss selv og i samspill med andre. Denne kompetansen består av en kombinasjon av menneskelige kvaliteter, holdninger, ferdigheter og egenskaper som vi i ulik grad tilpasser i profesjonelle sammenhenger (Skau, 2011). Personlig egnethet er et uttrykk som ofte kan ses i stillingsannonser, og som kan relateres til den personlige kompetansen. «Mens personlig kompetanse er knyttet til yrkes- og profesjonsutvikling, er uttrykket personlig egnethet i liten

grad definert. Uttrykket kan kanskje sies å innlemme oppfatninger om å passe til noe» (Groven, 2013, s. 165). Figuren under viser de tre aspektene som inngår i den profesjonelle kompetansen:



Figur 3: *Kompetansebegrepets tre aspekter (Skau, 2011).*

Vår personlige kompetanse er ofte avgjørende for hvor langt vi når med våre teoretiske kunnskaper og yrkesspesifikke ferdigheter i yrker der samspill med mennesker er viktig (Skau, 2011), slik som i barnehagen. Men en fagperson kan ikke bare støtte seg til relasjonelle ferdigheter- hun eller han må også ha en grunnleggende handlingskompetanse som baserer seg på kunnskap og ferdigheter som setter hun eller han i stand til å gjøre noe *med* den andre eller *for* den andre (Røkenes & Hanssen, 2012). Sett i lys av figur 3, forstår jeg at handlingskompetanse omhandler teoretisk kunnskap og yrkesspesifikke ferdigheter.

En annen begrepsinndeling som viser hva spesialpedagogisk kompetanse bygger på, er *teoretisk kunnskap*, som læres gjennom ulike akademiske basisfag, kombinert med *erfaringskunnskap*, som oppnås gjennom praksis i opplæringsituasjoner. Sistnevnte blir ofte kalt *taus kunnskap* (Sjøvoll, 2010). Skogen (2010) sier at hensiktsmessige holdninger og personlige egenskaper er viktig når det gjelder kvaliteten på det spesialpedagogiske arbeidet som utføres, men at den gode kunnskapsbasen og den profesjonelle kompetansen er avgjørende. Han sikter da til den pedagogiske og spesialpedagogiske utdanningen. Taus kunnskap er viktig i all praktisk virksomhet, men for å fremme refleksjon over egen praksis, vil bevissthet om teori være en god støtte (Schøn i Skogen, 2010).

Dette kapitlet viser at ulike begreper brukes for å beskrive den sammensatte kompetansen, og at de tre aspektene i kompetansebegrepet, jf. figur 3, vektlegges ulikt. Erfaring, som vil være et sentralt aspekt når det gjelder assistentenes kompetanse, blir beskrevet som både

yrkesspesifikke ferdigheter (Skau, 2011), erfaringskunnskap og taus kunnskap (Sjøvoll, 2010).

2.4.2 Læring i praksisfellesskap

Læring sett gjennom et sosiokulturelt læringssyn, handler om å delta i sosiale praksiser. Vi «lærer av andre mennesker, sammen med andre mennesker og får del i den kunnskapen som er utviklet av mennesker i den kulturen vi befinner oss i» (Jensen & Ulleberg, 2011, s. 70). Wenger (2004) har utviklet en sosial teori om læring som bygger på at læring skjer primært ved deltakelse i et praksisfellesskap. Et praksisfellesskap bygger på tre dimensjoner. Den ene dimensjonen er et *gjensidig engasjement* mellom deltakerne. Den andre dimensjonen er *felles virksomhet*, som kan forstås som felles mål. Den siste dimensjonen er *felles repertoar*. Praksisfellesskapets repertoar omfatter blant annet rutiner og språk. Dette er noe som fellesskapet har laget over tid og som har blitt en del av praksisen. Når vi engasjerer oss sammen i arbeidet, samhandler vi med hverandre og verden - vi lærer. Som mennesker hører vi til ulike og flere praksisfellesskap gjennom livet, f.eks. hjemme, i skolen, på lekeplassen eller på jobb. Selv om man er ansatt i en stor bedrift, kan man i den daglige arbeidet jobbe i mindre grupper eller fellesskaper bestående av f.eks. kollegaer og kunder (Wenger, 2004). En assistent som er ansatt i barnehagen vil kunne inngå i mindre fellesskap enn barnehagen som enhet, f.eks. i en avdeling og i ulike samarbeidsmøter. En IOP kan ses som et felles redskap i et praksisfellesskap, hvor felles mål, deltakelse og forståelig språk vil være viktig med Wenger (2004) sitt læringssyn tatt i betraktning.

2.4.3 Erfaringens betydning

Når det gjelder barnehagepersonalets kompetanse, verdsetter både barnehagelærere og assistenter generell innsikt og kvaliteter som ikke er særlig avhengig av formell utdanning, fremfor spesifikk og profesjonell kompetanse som man oppnår gjennom formelle kvalifikasjoner (Steinnes & Haug, 2013). I Rambøll (2011) sin undersøkelse svarer to av tre foreldre og styrere at de anser god realkompetanse og relasjon med barnet som viktigere enn den faglige kompetansen til den ansatte. Selv om fagfolk innehar en unik kunnskap om barns behov og vansker, må de faglige tiltakene tilpasses enkeltbarnet og dets familie, samt de ulike forholdene rundt barnet (Kinge, 2012). Her anser jeg den personlige kompetansen og erfaringskunnskapen som viktig.

Studien «Læreres egenvurdering av spesialpedagogisk kompetanse- og viktige kilder for kompetanseutvikling» (Bele, 2010) viser at spesialpedagogisk utdanning og praksis med

spesialundervisning gir lærerne faglig trygghet og større selvsikkerhet i spesialundervisning. Generell lærererfaring gir ikke denne positive selvverurderingen. Studien antyder at *relevant erfaringsbasert kompetanse* kan utgjøre en forskjell når det gjelder lærernes egenverurdering av spesialpedagogisk kompetanse. Assistentene har ikke spesialpedagogisk utdanning, men kan ha relevant erfaring som kan ha betydning for deres egenverurdering når det gjelder rollen de har knyttet til spesialpedagogisk hjelp.

Det kan se ut til at erfaring er viktig, men ikke uten forbehold: «Troen på, at al sand opdragelse sker gjennom erfaring, er ikke ensbetydende med, at alle erfaringer er sande og i samme grad opdragende. Erfaring og opdragelse kan ikke uden videre settes lig med hinanden» (Dewey, 1974, s. 39). Med dette forstår jeg at ikke all erfaringsbasert læring trenger å være riktig - en erfaring gjort i én kontekst trenger ikke å være gyldig i en annen kontekst eller på et annet tidspunkt.

Kapittel 3 Metode

Med tanke på at kunnskap skapes i skjæringspunktet mellom intervjuerens og den intervjuedes synspunkter (Kvale & Brinkmann, 2015), og at forskeren anses som det viktigste forskningsinstrumentet når det gjelder kvalitativ forskning (Postholm, 2010), vil jeg først i dette kapitlet fokusere på forforståelse og fortolkning. Deretter vil jeg gjøre rede for metodevalg, samt beskrive hvordan forskningsprosessen har foregått, før jeg kommer inn på noen momenter som har betydning for forskningens kvalitet: reliabilitet (pålitelighet), validitet (troverdighet) og overførbarhet. Til slutt i kapitlet vil jeg beskrive noen av de etiske vurderingene jeg har gjort gjennom forskningsprosessen.

3.1 Grunnlag for fortolkning og forforståelse

Et vitenskapsteoretisk fundament i kvalitativ forskning, som vektlegger fortolkning og forståelse, er hermeneutikken, som betyr «læren om tolkning». Sentralt for denne analytiske tilnærmingen «er å fortolke et utsagn ved å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart blir oppfattet», noe som betyr at det enkelte budskapet, også kalt delen, settes inn i en sammenheng eller en helhet. Den enkelte delen forstås ut av helheten, og helheten søkes å tilpasses den enkelte delen. En slik vekselvirkning mellom helhet og del, med mål om å oppnå dypere forståelse, kalles *den hermeneutiske sirkel*. Tolkningen utvikles stadig i et samspill mellom forsker og tekst, helhet og del og forskerens forforståelse. Siden den hermeneutiske fortolkningen ikke har et eksakt utgangspunkt eller sluttspunkt, beskrives den også som *den hermeneutiske spiral* (Dalen, 2011, s. 17-18). Den hermeneutiske tilnærmingen vektlegger at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomenene kan tolkes på flere nivåer (Thagaard, 2013). Gjennom prosessen med masteroppgaven har jeg stadig fordypet meg i temaer som jeg vurderte som relevante, noe som gradvis har økt forståelsen av empirien. Malinowski (1922) og Fetterman (1998) (i Postholm, 2010) sier at forskeren skal møte forskningsfeltet med et åpent sinn, men ikke med et tomt hode. Dette betyr at forforståelsen eller subjektiviteten ikke kan legges bort, men at man som forsker heller må bli bevisst den og klargjøre den for seg selv og andre (Postholm, 2010), noe jeg nå vil forsøke å gjøre.

Med utdanning som førskolelærer, pågående master i spesialpedagogikk og 15 studiepoeng veiledningspedagogikk, innehar jeg en del teoretisk kunnskap som er relevant for problemstillingen. Denne kunnskapen har jeg brukt gjennom hele forskningsprosessen, f.eks. i utarbeidelsen av problemstilling og intervjuguide ved å velge temaer og spørsmål, i intervjusituasjonen ved å stille oppfølgingsspørsmål og i analyseprosessen ved å prøve å

forstå intervjupersonenes utsagn og situasjon. Når det gjelder yrkesspesifikke ferdigheter, har jeg en del erfaring gjennom arbeid i barnehagen som kokk, assistent og tilkallingsvikar, samt praksis gjennom førskolelærer- og spesialpedagogutdanningen. Gjennom arbeid på avdeling har jeg aldri fått innsyn i en IOP, dette til tross for at det har vært barn med spesielle behov på avdelingen eller basen, men gjennom spesialpedagogisk praksis i barnehage og i PPT har jeg fått noe erfaring knyttet til det spesialpedagogiske fagområdet og IOP. Disse erfaringene har gjort at jeg finner problemstillingen veldig interessant. Jeg mener at IOP er et nyttig verktøy for barn med spesielle behov i hele barnehagetiden, noe som betyr at jeg ser det som viktig at alle som arbeider på barnets avdeling er kjent med dokumentet, og at målene i IOP-en er en satsning også i det ordinære barnehagetilbudet. På grunn av egen erfaring, sitter jeg med et inntrykk av at assistenter dessverre ikke blir prioritert i arbeid knyttet til IOP og spesialpedagogisk hjelp, men at dette er arbeid forbeholdt spesialpedagoger og pedagoger.

3.2 Det kvalitative forskningsintervju

I dette forskningsarbeidet har jeg valgt å bruke kvalitativt forskningsintervju som metode. Bruk av metode, fra det greske *methodos*, betyr «å følge en bestemt vei mot et mål» (Johannessen, Christoffersen & Tuft, 2010, s. 29). Målet mitt gjennom forskningen har vært å finne svar på problemstillingen: «*Hvilke erfaringer har barnehageassistenter med IOP og spesialpedagogisk hjelp?*». Det eksisterer lite forskning fra før som gir svar på akkurat denne problemstillingen, noe som gjør kvalitativ metode godt egnet siden studien stiller store krav til fleksibilitet og åpenhet. Den kvalitative tilnærmingen kjennetegnes av at man som forsker, gjennom å gå i dybden, søker en forståelse av sosiale fenomener. Dette kan man oppnå gjennom en nær relasjon til feltdeltakere ved å bruke intervju som metode (Thagaard, 2013).

Kvalitativt intervju er særlig godt egnet for å få innsikt i intervjupersonenes egne tanker, følelser og erfaringer, og formålet med intervjuet er å innhente beskrivende og fyldige data om hvordan disse personene opplever ulike sider ved livssituasjonen sin. Begrepet «livsverden» brukes ofte for å belyse dette, og handler om hvordan personene opplever hverdagen sin og hvordan han eller hun forholder seg til denne (Dalen, 2011). Et kvalitativt forskningsintervju kan ses som en samtale mellom to parter om et emne begge partene opplever som interessant, en interpersonlig situasjon (Kvale & Brinkmann, 2015).

Jeg har i denne studien søkt å innhente beskrivelser av intervjupersonenes erfaringer med tanke på å fortolke betydningen av de fenomenene som ble beskrevet gjennom et

semistrukturert intervju. Denne typen intervju kjennetegnes av en rekke temaer som skal gjennomgås, samt noen forslag til spørsmål, altså det som utgjorde intervjuguiden min. Det semistrukturerte intervjuet er samtidig preget av åpenhet, slik at rekkefølgen og formuleringen av spørsmål kan endres, noe som gir mulighet for å følge intervjupersonenes svar og historier (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.3 Forskningsprosessen

I dette kapitlet vil jeg beskrive hvordan jeg gikk frem for å rekruttere intervjupersonene til studien og hvordan jeg forberedte meg til intervju som en del av prosessen før datainnsamlingen. Deretter vil jeg redegjøre for datainnsamlingen og den videre prosessen med bearbeiding av data gjennom transkripsjon og analyse. Et kjennetegn ved kvalitativ forskning er at forskningsopplegget er fleksibelt og kan knyttes til en syklisk modell, noe som betyr at de ulike aspektene eller fasene i prosessen ikke følger hverandre i tid, men overlapper hverandre (Thagaard, 2013), noe jeg også opplevde i forskningsprosessen.

3.3.1 Valg av intervjupersoner

Kvalitativ forskning baserer seg på *strategiske utvalg*. Vi som forskere velger deltakere som vi mener har kvalifikasjoner eller egenskaper som er strategiske når det gjelder problemstillingen og de teoretiske perspektivene i undersøkelsen (Thagaard, 2013). Å rette en formell henvendelse innenfor en setting hvor potensielle deltakere kan finnes, kan være en hensiktsmessig måte å skaffe intervjupersoner på. Dette kalles *tilgjengelighetsutvalg*, og en vanlig metode innen denne typen utvelgelse av deltakere er *snøballmetoden*. Snøballen illustrerer at vi kontakter noen personer som er relevante for problemstillingen, og ber disse igjen om å komme med forslag til andre personer som kan være relevante (Thagaard, 2013).

For å finne «det gode eksempel» valgte jeg å forespørre barnehager i kommuner jeg visste hadde lang erfaring med IOP. Jeg satte som kriterier at assistenten ikke hadde pedagogisk utdanning og at assistenten hadde minimum to års erfaring med spesialpedagogisk arbeid og IOP i barnehagen. Jeg kontaktet noen styrere i barnehager jeg visste hadde lang erfaring med spesialpedagogisk hjelp, uten å lykkes med å skaffe intervjupersoner. Deretter kontaktet jeg spesialpedagogisk fagteam, PPT og barnehageadministrasjon i flere kommuner og fylker. Jeg fortalte kort om prosjektet mitt, og spurte etter anbefalinger når det gjaldt barnehager som kunne være aktuelle for forskningen min. Disse personene ble dermed viktige «døråpnere» (Thagaard, 2013) i prosjektet mitt for å få adgang til barnehager som representerte «det gode eksempel». For hver anbefaling jeg fikk, tok jeg kontakt med den aktuelle barnehagen ved

styrer eller enhetsleder. De fleste av disse spurte jeg om hadde videre anbefalinger av potensielle barnehager. Jeg fikk inntrykk av at praksisen var veldig ulik fra kommune til kommune og fra barnehage til barnehage, både når det gjaldt hvem som utførte spesialpedagogisk hjelp, om assistenten var delaktig i planarbeidet rundt en IOP, samt om de kunne representere «det gode eksempel». Etter to dager med konstant ringing, noe jeg opplevde som en «snøballkrig», for å bygge videre på Thagaards overnevnte metafor, fikk jeg tilgang til seks barnehager som kunne være aktuelle. Etter at jeg hadde sendt forespørsel med informasjon om forskningsprosjektet (se vedlegg 2), og etter at de aktuelle assistentene var forespurt, fikk jeg tilslag i to av barnehagene, begge i samme kommune. En utfordring jeg møtte var at en av assistentene hadde tatt utdanning som barnepleier for over 30 år siden, noe som egentlig ikke samsvarte med kriteriene for å delta i studien. Men siden denne personen hadde så lang erfaring fra barnehage og spesialpedagogisk hjelp, valgte jeg å justere kriteriene slik at også fagutdannede fra videregående skole kunne innlemmes i utvalget.

Etter å ha gjennomført intervjuene og transkribert datamaterialet, syntes jeg grunnlaget var tynt for en masteroppgave, så jeg fortsatte derfor å lete etter flere relevante intervjupersoner. Sektorleder i en kommune kunne anbefale meg noen barnehager, samt å kontakte PPT- leder i kommunen. Etter å ha snakket med PPT-lederen, kontaktet jeg styrer i en av barnehagene som både PPT-leder og sektorleder kunne anbefale. Der fikk jeg tilbud om å intervju to spesialpedagogiske assistenter. Den ene var utdannet barne- og ungdomsarbeider og hadde lang erfaring med spesialpedagogisk arbeid og IOP. Hun fikk dirkete innpass i de nye kriteriene. Den andre hadde ingen formell utdanning og hadde ca. ett års erfaring med spesialpedagogisk arbeid og IOP. Jeg tenkte at det kunne være spennende å høre hvilke erfaringer denne spesialpedagogiske assistenten hadde, og valgte derfor å fire litt på kriteriet om to års erfaring med IOP og spesialpedagogisk arbeid også. Utvalget mitt ble dermed bestående av to fagutdannede personer og to personer uten pedagogisk utdanning fra to kommuner i to fylker. En oversikt over utvalget vil bli presentert under kapitlet «datainnsamling».

3.3.2 Forberedelse til intervjuene

For å kunne stille relevante spørsmål i intervjuet, er det nødvendig å ha kunnskap om temaet (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg brukte derfor god tid på å lese tidligere forskning, noe som ga meg en god forforståelse om temaer som jeg anså som relevante for problemstillingen. Det dukket opp mange spørsmål jeg ville ha besvart. Disse spørsmålene ble kategorisert og dannet

noen sentrale temaer i intervjuguiden. Underveis diskuterte jeg med veilederne og en medstudent, og tok disse innspillene i betraktning før den endelige intervjuguiden var klar. Den gjeldende intervjuguiden (se vedlegg 3) ble kategorisert under temaene: 1) IOP som arbeidsverktøy, 2) IOP utarbeiding og evaluering, 3) spesialpedagogisk hjelp, 4) kompetanse og motivasjon, 5) samarbeid og veiledning, i tillegg til en innledningsdel og en avslutningsdel. Intervjuguiden inneholdt ferdig formulerte spørsmål, men også stikkord som kunne brukes for å utdype spørsmålene. Jeg hadde også med et kort resultat fra en tidligere undersøkelse som jeg ba intervjupersonene kommentere. Dette gjorde jeg for å oppmuntre dem til å komme med egne meninger og egen forståelse av dette resultatet (Thagaard, 2013). Før intervjuet satte jeg meg godt inn i intervjuguiden slik at jeg visste hvilke spørsmål jeg hadde, dette for å unngå å bli bundet til guiden i intervjusituasjonen. Slik kunne jeg heller følge intervjupersonenes utsagn. Jeg prøvde også lydopptakeren i ulike rom og med ulik avstand og vinkling for å sikre god kvalitet på opptaket.

3.3.3 Datainnsamling

I alle intervjuene ble gruppe- eller møterom på intervjupersonenes barnehage benyttet. Jeg lukket dørene for at intervjupersonene skulle kunne snakke fritt og uavbrutt. Fra veiledningsstudiet erfarte jeg at plassering av meg selv i forhold til veisøker var viktig, noe jeg også tok i bruk disse intervjuene. Jeg plasserte meg rett overfor intervjupersonene, men satt litt skrått slik at vi begge skulle slippe å naturlig ha øyekontakt hele tiden, uten å oppleves som ukonsentrert eller fraværende. Lydopptakeren ble plassert på bordet mellom oss, vendt litt mot intervjupersonen, dette ut fra erfaringen jeg gjorde meg i testingen av utstyret. Jeg opplevde at alle intervjupersonene ble trygge i løpet av innledningsspørsmålene, og at lydopptakeren ikke var et hinder i intervjuene.

Jeg følte meg også trygg i alle intervjusituasjonene. De to første intervjuene hadde jeg på samme dag med noen timer imellom. I det første intervjuet opplevde jeg å være 100% til stede, og klarte å følge intervjupersonen ved å stille spørsmål der hun var, slik at guiden ble brukt mer som en sjekklister for å vite at jeg hadde fått belyst alle temaene. Mellom de to intervjuene ble jeg oppmerksom på at skolen hvor mine egne barn går, hadde mottatt en bombetrussel. Selv om det ble avklart at dette mest sannsynlig var falsk alarm før det neste intervjuet startet, kjente jeg at det påvirket meg i intervjusituasjonen, og jeg valgte å være åpen om det overfor intervjupersonen i begynnelsen av intervjuet. Jeg klarte å stille oppfølgingsspørsmål og bekrefte utsagnene med prober, men opplevde at det ble vanskeligere

å være fleksibel med tanke på temaene i intervjuguiden. Guiden ble derfor fulgt mer slavisk, men supplert av oppfølgingsspørsmål og prober i dette intervjuet. Oppfølgingsspørsmål benyttes for å innhente mer detaljert informasjon og mer nyanser i det intervjupersonen beskriver, f.eks. ved å si «Kan du si mer om...?» eller «Hvordan opplevde du...». Prober hjelper til å skape mer flyt i samtaler, f.eks. i form av et nikk, eller en kort respons som «Ja» (Thagaard, 2013), og jeg opplevde ofte i intervjuene at dette, sammen med stillhet, var nok til å få intervjupersonene til å utdype spørsmålene ytterligere.

Også de to siste intervjuene ble gjennomført på samme dag, med bare ca. 15 minutters mellomrom. Jeg rakk å skrive ned detaljer fra konteksten mellom intervjuene, men opplevde i det siste intervjuet at jeg ble litt usikker på hva jeg hadde spurt om tidligere i intervjuet, siden det foregående intervjuet fortsatt satt friskt i minnet. Dette fortalte jeg også til intervjupersonen, som tok det med et smil. Jeg klarte likevel å følge intervjupersonens utsagn ved å være fleksibel i guiden og ved å bruke prober og oppfølgingsspørsmål, men måtte ta en sjekk til slutt for å sikre at alle spørsmål var gjennomgått. I det tredje intervjuet oppdaget jeg at noen av spørsmålene var irrelevante siden intervjupersonen hadde lite erfaring med planarbeidet. Men med litt tilpasning av spørsmålene og ved å følge intervjupersonens utsagn med oppfølgingsspørsmål, opplevde jeg også å få mye nyttig informasjon i dette intervjuet.

Jeg hadde med meg notatblokk og penn under intervjuene, men gjorde få notater underveis. Rett etter hvert av intervjuene satte jeg meg ned og noterte hvordan jeg opplevde konteksten: meg selv i rollen som intervjuer, intervjupersonens reaksjoner, tanker om mulig fortolkning og det som ellers kunne ha påvirket intervjusituasjonen.

I tabell 1 vises en oversikt over intervjupersonenes bakgrunnsinformasjon og intervjuenes varighet. Intervjupersonene er rangert etter rekkefølgen på intervjuene:

Fiktivt navn	Utdannelse	Erfaring fra barnehage	Erfaring med spesialpedagogisk hjelp	Intervjuets varighet i minutter
Anne	Utdannet barnepleier ³ .	Over 30 års erfaring fra barnehage.	Har lang erfaring med spesialpedagogisk hjelp.	60
Beate	Utdanning innen handel og kontor. Tar nå utdanningen Kompass ⁴	Over 15 års erfaring fra barnehage.	Har omfattende erfaring med spesialpedagogisk hjelp.	75
Cecilie	Fullført VK1 omsorgsfag, men har ikke fagbrev.	Over 5 års erfaring fra barnehage.	Har det siste året arbeidet som spesialpedagogisk assistent. ⁵	35
Dina	Fagbrev som barne- og ungdomsarbeider.	Over 20 års erfaring fra barnehage.	Har de siste 20 årene stort sett arbeidet som spesialpedagogisk assistent.	50

Tabell 1: Intervjupersonenes bakgrunnsinformasjon og intervjuenes varighet

Slik tabellen viser, varierer intervjupersonenes utdanningsbakgrunn og erfaring med spesialpedagogisk hjelp. Samtlige har relativt lang erfaring med arbeid i barnehage.

3.3.4 Transkripsjon

Transkripsjon handler om å skifte fra en form til en annen, i dette tilfellet fra talespråk til skriftspråk, og kan beskrives som prosedyren som gjør intervjusamtalen klar for analyse. Stemmeleie, kroppsspråk, intonasjon og åndedrett går tapt i transkripsjonen, noe som gjør transkripsjonen til en svekket, dekontekstualisert gjengivelse av den opprinnelige intervjusamtalen (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg transkriberte like etter at to og to intervjuer var utført. Jeg transkriberte alt, bortsett fra litt uformell prat i etterkant av intervjuene som ikke var aktuell for problemstillingen. Det jeg uttalte fikk blå skriftfarge, mens det intervjupersonene uttalte fikk sort skriftfarge. Jeg valgte å transkribere de fleste prober, med unntak der jeg ga et lite «ja» eller «mm» for å vise at jeg lyttet aktivt. Noen fyllord er tatt bort i gjengivelsen av intervjupersonenes utsagn i fremstillingen av datamaterialet for å få mer flyt i teksten og av hensyn til personvern. Jeg transkriberte på bokmål for å ikke avsløre intervjupersonenes dialekt, men også av hensyn til sitatenes lesbarhet. Lydkvaliteten fra opptakene av intervjuene var meget bra. Det ferdigtranskriberte materialet, senere kalt data,

³ Med bakgrunn som barnepleier, har hun godkjent teori tilsvarende teori i barne- og ungdomsarbeiderfag.

⁴ Kompass er en kompetanseutvikling for assistenter i barnehagen på høgskolenivå som gir 30 studiepoeng.

⁵ Har også noe erfaring med spesialpedagogisk hjelp fra privat sammenheng.

utgjorde i underkant av 60 sider tekst med teksttype Times New Roman, str. 12 og 1,0 linjeavstand. Jeg benyttet meg også av «kommentarfunksjonen» i dataprogrammet Word, og skrev inn notater som kunne ha betydning i analysen. Relevante notater som ble gjort like etter intervjuet ble også skrevet inn ved hjelp av denne funksjonen. Ellers opplevde jeg en del latter i intervjuene som jeg satte i parentes, enten som (latter) eller (ler). Sterkt betonedde ord ble skrevet i kursiv. Tenkepauser i utsagnene ble synliggjort som tre punktumer, mens forkortninger av sitater gjort i ettertid er skrevet som tre punktumer med skarpe klammer [...]. Sitatene er i fremstillingen tydeliggjort ved bruk av innrykk og mindre skriftstørrelse.

3.3.5 Analyse av datamaterialet

Målet med den kvalitative analysen er «å gjøre det mulig for en leser av forskningen å få økt kunnskap om saksområdet det forskes på, uten selv å måtte gå gjennom de data som er generert i løpet av prosjektet» (Tjora, 2017, s. 195). I analysearbeidet har jeg hentet inspirasjon fra den stegvis-deduktive induktive metoden, heretter kalt SDI, samt metoden «systematisk tekstkondensering». Den sistnevnte metoden er inspirert av Giorgis fenomenologiske analyse, men har i tillegg likhetstrekk med prosedyrene fra Grounded Theory (Malterud, 2011). Metoden ligger nært en datastyrt analyse, noe som innebærer at «forskeren identifiserer enheter i teksten som danner grunnlag for utvikling av databaserte kategorier, som kan brukes til å reorganisere teksten slik at meningsinnholdet kommer tydelig fram» (Malterud, 2011, s. 95). Siden denne metoden baserer seg på en datastyrt analyse, forstår jeg det som at metoden har et induktivt preg. SDI kjennetegnes derimot av man arbeider *både* induktivt, fra empiri til teori, samt deduktivt, fra teori til empiri. Tilnærmingen ligger derfor tett opp til en *abduktiv* strategi (Tjora, 2017), en tilnærming som tar utgangspunkt i empirien, men hvor perspektiver og teorier spiller inn før eller senere i forskningsprosessen (Alvesson og Sköldbberg i Tjora, 2017). I analysearbeidet har jeg forsøkt å få en mest mulig induktiv tilnærming, slik at empirien har styrt arbeidet.

Jeg vil nå beskrive hvordan jeg gjennomførte analysen etter å ha fått et veldig godt helhetsinntrykk av datamaterialet (Malterud, 2011) gjennom å selv transkribere intervjuene, flere gjennomlesninger av transkripsjonen og et forsøk på analyse som endte i det Tjora (2017) kaller *sorteringsbasert koding*. Dette er koder som forteller hva intervjupersonen snakker om, men ikke hva hun sier, noe som fører til at forskeren må tilbake til datamateriale senere i analyseprosessen, noe jeg opplevde som veldig tungvint og tidkrevende. Etter dette forsøket på analyse, satt jeg igjen med ryddet empiri, siden jeg allerede hadde fjernet

innlysende irrelevant tekst (Malterud, 2011). Empirien var også satt inn i tabellform. I den ene kolonnen hadde jeg selve transkripsjonen, slik at jeg hele tiden hadde den ordinære empirien tilgjengelig. I den andre kolonnen skrev jeg hvilken del av problemstillingen de meningsbærende enhetene (Malterud, 2011) dreide seg om: «Rolle i gjennomføring», «rolle i arbeid med IOP», «opplevelse av gjennomføring» eller «opplevelse av arbeid med IOP»⁶. I den siste kolonnen skrev jeg ned kodene. Jeg foretok nå det Tjora (2017) kaller *empirinær koding*, noe som betyr at kodene er utviklet fra data, og ikke fra forskningsspørsmål, planlagte temaer (fra f.eks. en intervjuguide), hypoteser eller teori. Med de empirinære kodene, opplevde jeg at jeg husket hva kodene handlet om uten å måtte tilbake til empirien så ofte, noe som kanskje også kan forklares med den gode kjennskapen til datamaterialet. Jeg oppdaget etter hvert at jeg kunne gi hvert av aspektene i problemstillingen sin egen farge. Med fire ulike farger, slapp jeg derfor å skrive hvilken del av problemstillingen koden tilhørte når jeg nå skulle samle kodene fra alle intervjupersonene, omkring 250 koder, i ett nytt dokument hvor kategorisering av kodene skulle foregå – fargen på koden inneholdt den informasjonen. Ut fra hvilken intervjuperson kodene tilhørte, ga jeg kodene ulike tekstutforming: vanlig teksttype, fet teksttype, understreket teksttype og kursivert teksttype.

Kategoriseringen, som Tjora (2017) kaller *kodegruppering*, handler om å samle koder som har en tematisk sammenheng i grupper, mens irrelevante koder skilles i en restgruppe. Som hovedregel danner kodegruppene utgangspunkt for temaer som utvikles i analysen, noe som vil si at denne kodegrupperingen strukturerer undersøkelses resultatdel, som igjen kan bli til kapitler i for eksempel en rapport eller avhandling. I begynnelsen av kodegrupperingen samlet jeg kodene i grovinndelingen «roller og opplevelser i gjennomføring av spesialpedagogisk hjelp» og «roller og opplevelser i arbeid med IOP» for å fortsatt skille de ulike aspektene i problemstillingen til en viss grad, altså to og to farger sammen. Grunnen til at jeg her valgte å slå sammen to og to kategorier, var at noen av kodene gikk litt over i hverandre, og derfor kunne blitt benyttet flere ganger. I arbeid med gruppering av koder er nemlig et mål å «generere et antall kodegrupper, hvor hver kodegruppe har en indre konsistens og samtidig skiller seg tematisk fra de andre gruppene» (Tjora, 2017, s. 210-211). Etter hvert dukket det opp noen sentrale temaer eller kategorier innunder de to kategoriene, som jeg videre sorterte kodene etter.

⁶ Problemstillingen var tidligere: «Hvilken rolle har barnehageassistenter i utarbeidelsen, gjennomføringen og evalueringen av IOP, og hvordan opplever de denne rollen?», men har i ettertid blitt endret.

Med disse temaene som utgangspunkt, gjorde jeg det Malterud (2011) kaller kondensering, altså å systematisk hente ut mening fra de meningsbærende enhetene ved å fortette innholdet i de meningsbærende enhetene innen samme kategori. I et eget dokument kopierte jeg alle kategoriene med koder, og gikk gjennom kode for kode, for å trekke ut meningsinnholdet med empirien som utgangspunkt. Jeg skilte fortsatt intervjupersonene ved å bruke ulik tekstutforming. Deretter sammenfattet jeg innholdet fra kondenseringen, kategori for kategori. Jeg fant noen «gullsitater» for å illustrere kondensatene (Malterud, 2011). I fremstillingen av datamaterialet gjorde jeg noen justeringer på kategoriene for å unngå gjentakelser, siden noen temaer fortsatt berørte flere kategorier. Til slutt valgte jeg å kontrollere eller validere den analyserte teksten opp mot transkripsjonene for å sikre at ikke meningsinnholdet (Malterud, 2011) hadde forandret seg i løpet av analyseprosessen. Med utgangspunkt i den analyserte teksten, fant jeg opphavet i transkripsjonene, og markerte det som var sammenfallende i begge dokumentene. Slik fikk jeg også sikret at jeg hadde fått med meg all viktig data. En kort oppsummering av analyseprosessen er:

Trinn 1:	Skaffe godt helhetsinntrykk, rydde empirien for irrelevant tekst og sorteringsbasert koding
Trinn 2:	Identifisering av meningsbærende enheter og en «tematisering» av disse i forhold til problemstillingens fire aspekter, samt empirinær koding.
Trinn 3:	Kodegruppering
Trinn 4:	Kondensering- systematisk meningsuthenting
Trinn 5:	Sammenfatning, justering av kategoriene
Trinn 6:	Validering

Tabell 2: Skjematisk oversikt over analyseprosessen.

De endelige kategoriene som danner utgangspunkt for fremstillingen av forskningen, er:

Hovedkategorier	Underkategorier
Gjennomføring av spesialpedagogisk hjelp	Roller i gjennomføring av spesialpedagogiske tiltak
	Erfaringer med gjennomføring av spesialpedagogiske tiltak
Arbeid med og bruk av IOP	Roller og erfaringer i arbeid med IOP
	IOP som arbeidsverktøy
Samarbeid	Internt samarbeid
	Eksternt samarbeid
	Foreldresamarbeid

Tabell 3: Hovedkategorier og underkategorier i analysen.

3.4 Kvalitet i forskningen

«Reliabilitet kan knyttes til spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte» (Thagaard, 2013, s. 201). Seale (i Thagaard, 2013) skiller mellom *ekstern reliabilitet* og *intern reliabilitet*, hvor ekstern reliabilitet knyttes til spørsmålet om *repliserbarhet*. Repliserbarhet handler om at forskningsprosjektet som er utført i én situasjon kan gjentas av andre forskere i andre situasjoner, noe som er vanskelig å oppnå i kvalitative studier siden forskeren ikke er uavhengig i relasjonen til intervjupersonene (Thagaard, 2013). I kvalitativ forskning benyttes heller ikke strukturerte datainnsamlingsteknikker, og forskeren selv er instrument, noe som vil si at ingen har samme erfaringsbakgrunn og kan tolke på samme måte som forskeren (Johannessen et al. 2010). Når det gjelder intern reliabilitet, knyttes den til grad av samsvar i datakonstruksjon mellom forskere som arbeider innen samme prosjekt. Seale (i Thagaard, 2013) mener at forskeren må være spesifikk og konkret i rapportering av fremgangsmåter ved innsamling og analyse av data for å oppnå intern reliabilitet. Denne måten for å styrke reliabiliteten eller påliteligheten, samsvarer også med andre forskere sitt syn (Johannessen et al., 2010; Silverman i Thagaard, 2013). Jeg har derfor gitt en detaljert framstilling av framgangsmåten i forskningsprosessen (Johannessen et al., 2010) i et eget kapittel, kap.3.3. I etterkant av intervjuene, oppdaget jeg at jeg hadde lite data om internt samarbeid, noe som kan ha påvirket reliabiliteten i denne studien. Hadde jeg eller en annen forsker stilt flere spørsmål angående dette i intervjuene, ville kanskje andre viktige funn dukket opp.

Validitet knyttes til tolkning av data, og handler om gyldighet av de tolkningene forskeren kommer frem til, altså om tolkningene er gyldige i forhold til virkeligheten som er studert. Validiteten kan styrkes gjennom gjennomsiktighet eller «transparency», noe som «innebærer at forskeren tydeliggjør grunnlaget for fortolkninger ved å redegjøre for hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjoner hun eller han kommer frem til» (Thagaard, 2013, s. 205). I kapitlet om «analyse av datamaterialet», kap. 3.3.5, gikk jeg derfor gå nøye gjennom analyseprosessen. En annen måte å styrke troverdigheten i forskningen på, er å benytte det Lincoln & Guba, Merriam & Stake (i Postholm, 2010) kaller «member checking». Det går ut på at intervjupersonene sier om de kjenner seg igjen i de beskrivelser og tolkninger som forskeren har gjort. Jeg ga alle intervjupersonene tilbud om å være med videre i prosessen etter intervjuene, noe bare én av de takket ja til. Denne personen ble tilsendt en fortetning eller kondensering av intervjuet, og jeg fikk tilbakemelding om at intervjupersonen kjente seg igjen i teksten, noe som ga meg en trygghet i dette arbeidet. Resten av intervjupersonene var

ikke interessert i videre deltakelse i forskningsarbeidet, noe som blant annet ble begrunnet med å ikke ha tilgang til mail, eller slik en av de sa: «Gjør akkurat hva du vil med det for meg. [...] Dette her finner du ut av». En tredje prosedyre for å gjøre undersøkelsen så grundig og troverdig som mulig, er å ta i bruk triangulering, noe som «innebærer at forskeren bruker mange og ulike kilder, flere datainnsamlingsstrategier, forskningsresultater fra flere forskere og ulike teorier for å understøtte sine funn» (Hammersley & Atkinson, Lincoln & Guba, Merriam, Patton, Stake, Thagaard i Postholm, 2010, s. 132). I min studie har jeg brukt fire intervjupersoner eller kilder. Størrelsen på utvalget kan vurderes i forhold til et «metningspunkt», altså når flere enheter ikke gir ytterligere forståelse av fenomenet, ellers kan både tid og ressurser kunne begrense utvalgets størrelse (Thagaard, 2013). Jeg opplevde at tiden og masteroppgavens omfang satte en begrensning når det gjaldt utvalgets størrelse. Hadde jeg brukt flere intervjupersoner i denne undersøkelsen, antar jeg at jeg hadde fått flere perspektiver som kunne økt forståelsen av fenomenet ytterligere. I drøftingen har jeg tatt i bruk andre forskningsresultater og andre teorier for å belyse funnene fra ulike perspektiver.

Den kunnskapen som produseres i en kvalitativ studie, knyttes til et bestemt tidspunkt og et bestemt sted, men likevel kan en slik kontekstuell kunnskap være nyttig og overføres til andre, lignende kontekster (Postholm, 2010). Ved å gi tykke beskrivelser (Geertz i Postholm, 2010) av fenomenet eller forskningsfeltet, kan leseren kjenne igjen sin egen situasjon i beskrivelsen, og beskrevne erfaringer og funn kan være til nytte for egen situasjon. Dette kalles *naturalistisk generalisering*, og handler om nytteverdien av forskningens funn (Postholm, 2010). Et annet begrep som betegner at undersøkelsens beskrivelser, fortolkninger, begreper og forklaringer er nyttige på andre områder enn det som studeres, er *overførbarhet* (Johannessen et al., 2010).

3.5 Ethiske vurderinger

De etiske aspektene er knyttet til alle de ulike fasene i forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2016), har utviklet forskningsetiske retningslinjer som jeg har brukt og støttet meg på gjennom denne studien. Tidlig i prosessen meldte jeg inn prosjektet til Norsk senter for forskningsdata (NSD), noe som resulterte i en tilbakemelding om at prosjektet kunne settes i gang (se vedlegg 1). De aktuelle barnehagene ble tilsendt et informasjons- og samtykkeskriv om deltakelse i forskningsprosjektet (se vedlegg 2) per epost. Dette skrevet inneholdt informasjon om studiet, hva det innebar å delta, hvordan

personopplysninger ville bli behandlet, samt mulighet for å trekke seg fra studien. Ifølge NESH (2016) må samtykket være informert, fritt og uttrykkelig, noe som innebærer tilstrekkelig informasjon om hva deltakelse i forskningsprosjektet innebærer, at samtykket avgis uten begrensninger av personlig handlefrihet og uten ytre press, samt at deltakerne uttrykker klart og tydelig at de er innforstått med hva deltakelse i forskningsprosjektet innebærer. Før intervjuet startet forsikret jeg meg om at intervjupersonene hadde lest og forstått dette skrevet, og signeringen gjorde vi i intervjuene for de som ikke allerede hadde gjort det. Retningslinjene sier også at «Forskeren bør vurdere og foregripe virkninger på tredjepart som ikke er direkte inkludert i forskningen» (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), 2016, s. 19). Innledningsvis tok jeg derfor opp tredjepartproblematikken med mine intervjupersoner. Vi ble enige om at intervjupersonene skulle uttale seg på generelt grunnlag.

Etter intervjusekvensen fortalte jeg kort prosessen videre med prosjektet, men slik Dalen (2011) påpeker, så er det begrenset hvor mye informasjon man kan gi om det konkrete opplegget i en kvalitativ studie, siden fleksibiliteten, som kjennetegner slike studier, kan gjøre det vanskelig å forutse hvilke endringer som vil skje underveis. Som nevnt tidligere, takket én intervjuperson ja til å se gjennom kondenseringen i analyseprosessen. En fordel jeg ser med å la intervjupersonen lese dette i stedet for transkripsjonen, er at det muntlige språket som i en transkripsjon «kan fremstå som usammenhengende og forvirret tale, og også som indikasjon på svakt intellektuelt nivå» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213), er gjort om til en mer forståelig og helhetlig tekst i dette dokumentet, samt at jeg fikk sjekket mine tolkninger.

I informasjons- og samtykkeskrivet skriver jeg at alle personopplysninger vil bli behandlet *konfidensielt*, noe som vil si at «informasjonen ikke skal formidles videre på måter som kan identifisere informanten» (NESH, 2016, s. 16). Under transkripsjonen anonymiserte jeg derfor alle navn på personer og steder ved å erstatte de med fiktive navn. Alle intervjupersonene fikk jentenavn, uavhengig av intervjupersonenes kjønn. I fremstillingen av data har jeg brukt de fiktive navnene, men også omtalt intervjupersonene som f.eks. «intervjupersonen» i temaer som berører intervjupersonene, dette for å sikre konfidensialitet også innad i forskningsbarnehagene. Lydfilene og transkripsjonene ble lagret på min private, passordbeskyttede PC, og vil sammen med øvrig datamateriale bli destruert ved prosjektets slutt.

Kapittel 4 Presentasjon av data

Når jeg nå presenterer data, også kalt empiri, vil jeg ta utgangspunkt i kategoriene i analysen av dataen, jf. tabell 3 (kap.3.3.5). For at intervjupersonene skal kjenne seg igjen i datamaterialet har jeg forsøkt å gjøre presentasjonen så empirinær som mulig. Jeg har derfor tatt med en del sitater og prøvd å unngå for mye bruk av fagspråk i denne delen av oppgaven.

4.1 Gjennomføring av spesialpedagogiske tiltak

I dette kapitlet vil jeg beskrive hvilke roller assistentene har knyttet til spesialpedagogisk hjelp, samt hvordan de erfarer disse rollene. For å få inntrykk av hver enkelt sin rolle, blir intervjupersonenes roller presentert person for person, mens erfaringene deres vil bli beskrevet tematisk.

4.1.1 Roller i gjennomføring av spesialpedagogiske tiltak

Beate arbeider i 100% stilling som assistent på en storbarnsavdeling. Avdelingen er inndelt i smågrupper eller baser, og Beate er baseansvarlig for en barnegruppe på fem barn. Antall barn i hver base tilpasses ut fra barnas behov. Ved å være sammen med en annen base (hvor pedagogisk leder er baseansvarlig) både inne og ute, får Beate tett oppfølging av pedagogisk leder. Per dags dato har ingen barn på avdelingen enkeltvedtak og rett til spesialpedagogisk hjelp, men en henvisning er sendt til PPT. Organiseringen gjør at det varierer hvem som får hovedansvar for barn med spesielle behov. Beate opplever å ha ansvaret for alle barna på basen, om de har spesielle behov eller ikke. Når Beate har barn med rett til spesialpedagogisk hjelp på basen, noe hun som regel har, gjennomfører hun det som står i barnets IOP. Hun ser da på seg selv som *en hjelper* i det spesialpedagogiske arbeidet, men rollen avhenger av barnets vanske:

For mange år siden, så måtte jeg lære meg tegn til tale.[...] Da kunne jo jeg ta den biten i hverdagen. Og likedan når det er språkutfordringer, så er det jeg som må ta hoveddelen i hverdagen. Så egentlig så har man jo ei hovedrolle.

Beate utfører sjelden enetrening, men støtter barnet mest i barnegruppa eller basen i hverdagssituasjoner. Min forståelse av Beates rolle knyttet til den spesialpedagogiske hjelpen, er at hun arbeider i tråd med enkeltbarns IOP og dermed viderefører de spesialpedagogiske tiltakene i det ordinære barnehage tilbudet, mens en ambulerende spesialpedagog utfører den spesialpedagogiske hjelpen hjemmet i enkeltvedtaket, noe denne erfaringen understøtter:

[...] at de (barna) får mer overøsing med spesialpedagogen og så at det blir repetert, at det blir øvet. Så jeg tror denne blandinga er bra. For skal du sitte og bare å pøse på, så skal du ikke snakke om eller å øve på noe før neste uke, neste onsdag kl. 10, da er det ikke noe sammenheng i det.

Cecilie arbeider i 100% stilling som spesialpedagogisk assistent rettet mot ett enkeltbarn på en småbarnsavdeling. Hun har hovedansvaret for dette barnet og gjennomføringen av den spesialpedagogiske hjelpen. Hun gir enetrening til barnet hver dag inne på avdelingen, ellers støtter hun barnet i barnegruppa, for å inkludere i mest mulig. Dette sitatet viser hva hennes rolle består i:

Jeg har ansvar for at dagen til ungen skal være best mulig. Det er klart at jeg har ikke ansvar for noen ting annet. Så da vet jeg jo hva jeg skal gjøre.

Sitatet viser at enkeltbarnet er Cecilies eneste ansvar. Cecilie opplever å finne egne metoder i utførelsen av hjelpen som gagnar barnet. Min forståelse av Cecilie sin rolle er at hun gjennomfører den spesialpedagogiske hjelpen på bakgrunn av ett enkeltbarns enkeltvedtak.

Anne arbeider på en avdeling hvor ett barn har rett til spesialpedagogisk hjelp. En spesialpedagog fra kommunens fagteam er inne 10 timer i uka. Annes rolle består i å utføre enetrening med barnet de dagene spesialpedagogen ikke er til stede, samt å støtte barnet i hverdags situasjoner. Barnegruppa er ofte delt i mindre grupper. Anne opplever å ha ansvaret for enkeltbarnet hele tiden, i alle situasjoner. Slik jeg forstår Annes rolle knyttet til den spesialpedagogiske hjelpen, fungerer Anne som den ambulerende spesialpedagogen sin «forlengede arm», ved at hun har hovedansvaret for enkeltbarnet og videreføring av de spesialpedagogiske tiltakene i det ordinære barnehagetilbudet når spesialpedagogen ikke er til stede.

Dina jobber 100% som spesialpedagogisk assistent rettet inn mot ett enkeltbarn på en storbarnsavdeling. Hun har hovedansvaret for enkeltbarnet og gjennomføringen av den spesialpedagogiske hjelpen, men på grunn av mange fysiske løft, har hun valgt å dele oppgaven med en annen assistent i enkelte situasjoner. Hun opplever at en så nær relasjon til barnet kan føre til at barnet blir avhengig av én person, og at det derfor blir sårbart ved fravær. Hennes rolle i det spesialpedagogiske arbeidet består i å støtte barnet i hverdagen, slik dette sitatet viser:

Hjelpe, det er å få barnet til å fungere i hverdagen. Barnet kan en liten del, og så hjelper jeg med resten, så sammen er vi 100% på et vis. Så hvor mange prosent barnet har, så må jeg liksom hjelpe barnet å utfylle.

Dina støtter barnet mest mulig i hel barnegruppe med tanke på inkludering, men har også trening i smågrupper av og til. Hun benytter nå rolltalk i det spesialpedagogiske arbeidet som alternativ og supplerende kommunikasjon, og har i tillegg erfaring med tegn-til-tale. Slik jeg

forstår Dina sin rolle, utfører hun spesialpedagogisk hjelp for ett enkeltbarn med bakgrunn i barnets enkeltvedtak.

4.1.2 Erfaringer med gjennomføring av spesialpedagogiske tiltak

Intervjupersonene forbinder stort sett gjennomføringen av de spesialpedagogiske tiltakene med positive erfaringer: det er spennende, interessant og ikke for utfordrende. Tre av intervjupersonene opplever at den positive utviklingen hos barnet motiverer dem i det spesialpedagogiske arbeidet. Dina sier:

Det er jo motiverende å se at ååå, dette har vi faktisk klart. Å nå målene er jo veldig motiverende, og da ser du fremgangen i ungen. Derfor er det også viktig at målene i IOP-en kanskje ikke er så veldig høye.

Gjennom dette sitatet ser vi at Dina blir motivert av å nå målene i IOP-en, noe som betyr at barnet har hatt en positiv utvikling. Å ha oppnåelige mål er derfor viktig for henne.

Datamaterialet viser at alle assistentene opplever å være mest til stede i direkte arbeid med barna. Dette kommer frem gjennom uttrykk som at de som assistenter tilbringer mest tid sammen med barna, at de har de lengste dagene, at de ikke deltar i så mange møter og at de jobber nærmest barna i hverdagen. Gjennom utsagnene til tre av intervjupersonene kommer det også frem at de som assistenter er stabile arbeidstakere siden de sjelden har fravær fra jobb, noe Dina mener kan forklares med at de ikke har egne småbarn selv. Alle intervjupersonene som uttalte at de sjelden hadde fravær, hadde eldre eller voksne barn selv.

Alle intervjupersonene opplever å lære underveis av erfaringene de får gjennom det spesialpedagogiske arbeidet. Eksempelvis sier Dina:

Du vokser jo med oppgaven, så du får unger som du ikke er kjent med, så lærer du mye underveis. Men det er mye som er overførbart fra den ene til den andre også da. [...] har jobbet så lenge, så har du liksom rutiner og sånt og så blir det gjort det. Så blir det kanskje ikke tenkt over så mye. Du bare gjør det på et vis.

Gjennom dette sitatet ser vi også at Dina opplever at rutiner følges uten å reflektere over det etter mange år på samme arbeidsplass, samt at mye av det hun lærer underveis er overførbart til andre barn. Også Anne erfarer at mye av det hun lærer gjennom barn med spesielle behov, er overførbart til andre barn. Hun gir et eksempel om en gang hun arbeidet med et synshemmet barn. Da lærte hun å henvende seg til barnet ved å si navnet først for å få barnets oppmerksomhet, noe hun erfarer er overførbart til alle barn.

4.2 Arbeid med og bruk av IOP

I dette kapitlet vil jeg beskrive funn knyttet til intervjupersonenes roller og erfaringer med planlegging og evaluering av IOP, samt hvilke erfaringer de har når det gjelder bruk av IOP i det daglige arbeidet i barnehagen.

4.2.1 Roller og erfaringer i arbeid med IOP

Når det gjelder rollen intervjupersonene har i arbeid med IOP, varierer praksisen fra person til person. Ingen av intervjupersonene skriver IOP-en selv. Dette er det spesialpedagogen eller pedagogisk leder som gjør. Noen intervjupersoner omtaler pedagogisk leder som avdelingsleder i denne studien. Jeg har valgt å bruke betegnelsen «pedagogisk leder».

Cecilie har ikke arbeidet så mye med IOP siden barnet er ungt og hun har gått i stillingen som spesialpedagogisk assistent i bare ett år. Hun har derfor ikke vært med i utarbeidelsen av IOP, og har heller ikke hatt noen summativ vurdering ennå. Når det gjelder formativ vurdering sier Cecilie at hun og fysioterapeuten snakker uformelt underveis:

Vi snakker jo om det. Så når du er på ei barnehageavdeling, så er det ikke slik at du setter deg ned og har et møte nødvendigvis med fysioterapeuten. Vi snakker jo underveis. Sånn at det blir jo på sett og vis evaluering kanskje. (ler)

Dina deltar i planlegging av IOP sammen med avdelingsleder, ved å samtale om hva som bør være med i planen. Mange mål for IOP-en blir også satt i de halvårslige ansvarsgruppemøtene hvor Dina er deltakende. En del evaluering gjøres også her. Dina er også med på den summative, halvårslige vurderingen i sammenheng med at ny IOP skal skrives. Da vurderes det hva som må endres og hva som fortsatt kan være gjeldende. Formativ vurdering av IOP-en skjer ikke så ofte, men Dina skriver loggbok om hvordan hjelpemidler fungerer for barnet, og dette evalueres i samarbeid med habiliteringstjenesten.

Anne deltar både i planlegging og halvårlig, summativ vurdering av IOP sammen med spesialpedagog og pedagogisk leder, og opplever å være med på innspillene om ikke akkurat formuleringene. Hun kunne ikke tenkt seg å lage en IOP på egen hånd, men føler at hun, med all praksiserfaringen, har noe å bidra med i hele prosessen. Anne og spesialpedagogen evaluerer kontinuerlig ved daglig loggskrivning. Gjennom loggen får de innblikk i hverandres opplevelser av de spesialpedagogiske tiltakene. Loggen er ofte utgangspunkt i en ukentlig time som er satt av til veiledning, og den blir brukt når ny IOP skal utformes.

Beate gir innspill til innholdet i IOP-en til pedagogisk leder. De senere årene har ikke Beate deltatt i evalueringen av IOP, men tidligere, når hun hadde et barn med omfattende behov for spesialpedagogisk hjelp, var hun med. Da evaluerte de oftere enn halvårlig ved at hun og pedagogisk leder satte seg ned og så på hva de har gjort, hva som fungerte og barnets utvikling.

Empirien viser at Beate, Anne og Dina, som alle har en del erfaring med planlegging og evaluering av IOP, opplever at egen kompetanse er tilfredsstillende i arbeid med utarbeidelse og evaluering av IOP. Anne beskriver hvordan hun opplevde å delta i planarbeidet de første gangene, og hvordan det er å delta nå:

Jeg har vært gjennom det noen ganger. Utrygg til å begynne med de første gangene selvfølgelig. Men nå er jeg mye mer rolig. Det høres ikke ut som et stort, skremmende, blinkende «ahh- IOP- hjelp»! Nå klarer jeg å se på det som et arbeidsredskap som vi skal lage oss for å bruke. Og at det er til hjelp. [...]

Også Beate opplever at erfaringen har gitt henne trygghet i både planarbeidet og i gjennomføringen av de spesialpedagogiske tiltakene:

Jeg føler meg komfortabel med «Beate, kan vi se på denne IOP-en her nå?» [...] Da får jeg ikke kaldsvette og tenker at det her skjønner jeg meg ikke på. [...] Men altså desto mer du holder på med det, desto mer du er innovert og får være med, så kommer dette med erfaring igjen da. Da blir det jo ikke skummelt. Og du vet jo hva du skal gjøre. Hvis det er en unge som sliter sosialt, så vet du at lekegruppe er jo alfa omega.

Både Anne og Dina opplever at de blir hørt i arbeid IOP, og at deres stemme er med i IOP-en. Anne opplever at hennes innspill er like mye verd som pedagogisk leder sine ord i planarbeidet, mens Dina opplever å være ønsket av avdelingslederen i planarbeidet siden hun jobber mest direkte med barnet. Alle intervjupersonene mener de har viktige synspunkter å bidra med i planarbeidet siden de tilbringer mest tid sammen med enkeltbarnet, og dermed kjenner barnet godt, noe Anne opplever er en fordel i planarbeidet:

Altså, du vil jo helt klart få et bedre arbeidsredskap, for du får flere synspunkt med. For jeg kan se en ting med en unge som andre ikke ser, og omvendt. Jeg kan også få aha-opplevelser - så du det du? Ja, at man får et bredere gulv å stå på når flere er med.

Vi ser her at Anne opplever at IOP-en blir et bedre arbeidsredskap når flere ansatte deltar i arbeidsprosessen med IOP. Cecilie erfarer dette med formativ vurdering:

Det er jo greit. Jeg synes jo det at man har jo litt meninger og sånn når man er der i hverdagen.

4.2.2 IOP som arbeidsverktøy

Intervjupersonene bruker IOP-en som arbeidsverktøy i det daglige arbeidet i varierende grad. Beate og Dina ser sjelden på IOP-en og har den ikke tilgjengelig på avdelingen, men slik Dina sier, så får hun den når hun trenger den. De opplever at IOP-en ligger lagret i hukommelsen da de vet hvilke ferdigheter de arbeider med å få frem hos barnet. Når jeg spør Beate om hun klarer å huske målene sier hun:

Du ser jo hva det er. Er det språk, så er det viktig å ha en rød tråd med språk. Benevn, førstehåndserfaring, altså gode språkmodeller på gruppe.

Dina finner ut hva hun kunne gjort for å gjøre IOP-en mer tilgjengelig i løpet av intervjuet:

Den skulle vel sikkert vært mer tilgjengelig. Men det er jo noe som vi kan gjøre selv. For vi har den i mappa vi nå, inni arkivet. Så vi må inni der for å se det. Men vi kunne kanskje ha fått anonymisert det litt og så hengt opp. Det er ikke noe i veien for at vi kan gjøre det. (ler)

Anne husker hvordan de første årene var med IOP i barnehagen:

Jeg vil påstå det at i begynnelsen, når IOP ble puttet inn i barnehagen, så var det et formelt skriv som gjerne kanskje bare styreren så, og som lå godt innlåst, og som vi hørte om. Det var et farlig dokument som vi helst ikke skulle se. [...] Ja, jeg tenker litt, ja er det et arbeidsredskap da? (ler)

Slik dette sitatet viser var ikke IOP-en tilgjengelig og kjent for Anne i starten når den ble innført, for om lag 10-15 år siden. Her ser vi at IOP-en ikke var tilgjengelig og kjent for Anne den gangen. Nå kan hun hente IOP-en når hun trenger den, men i tillegg har hun en mer konkret utgave av IOP-en tilgjengelig på avdelingen som hun bruker i det daglige arbeidet. Denne har hun vært med og utarbeidet i samarbeid med spesialpedagogen. Den har såpass enkle mål at hun ikke trenger å lese den så ofte, f.eks. «slå i et glass melk» eller «lær hva sauen sier».

Cecilie har barnets IOP tilgjengelig i sin egen mappe. Hun ser på den innimellom når hun er usikker på målene, og opplever at den er enkel og lettforståelig, og at den beskriver hvordan det skal arbeides med målene. Cecilie opplever at målene i IOP-en legger føringer for gjennomføringen av den spesialpedagogiske hjelpen:

Men man har jo målsettinga som man arbeider mot. [...] Da har du noe å strekke deg etter, og vite det at om det er et lite mål, så er det like artig å nå *det*, som det er et stort et.

Datamaterialet viser at intervjupersonene stort sett opplever at IOP-en er skrevet med et språk de forstår. Dina opplevde en del ukjent fagspråk i begynnelsen, spesielt innen språklige og motoriske vanskeområder, men har lært litt etter hvert og skjønner nå fagspråket i større grad.

Anne har også lært en del fagspråk gjennom 30 års erfaring i barnehagen, men poengterer at også foreldrene, som kanskje ikke har den erfaringen, skal forstå IOP-en. Hun mener det kan være enklere for henne å si ifra dersom språket byr på utfordringer, enn det er for foreldrene. Cecilie, som ikke har så lang erfaring med IOP i barnehagen, sier:

Den vi har er jo veldig enkel. Det er jo ikke noe avansert.

4.3 Samarbeid

I dette kapitlet vil jeg presentere funn som omhandler internt samarbeid, eksternt samarbeid og foreldresamarbeid, jf. tabell nr. 3 (kap.3.3.5).

4.3.1 Internt samarbeid

Empirien viser at samtlige intervjupersoner mener at faktorer i det interne samarbeidet gjør at de lykkes med IOP i barnehagen. Intervjupersonene uttrykker dette gjennom blant annet:

- at innspillene betyr like mye uavhengig av hvem de kommer fra (Anne)
- at alle ansatte er løsningsorienterte, positive, fleksible og impulsive (Beate)
- at det er god kommunikasjon i personalgruppa (Cecilie)
- at personalgruppa er mangfoldig sammensatt, noe jeg tolker som at personalgruppa har ulike kompetanser (Cecilie)
- at personalet samarbeider godt på grunn av lang praksis sammen (Dina)

En av intervjupersonene opplever at det kan være vanskelig å si ifra når hun selv har behov for avlastning, for eksempel på dager hvor hun selv ikke er 100% i form. Intervjupersonen uttrykker med lavmælt, og tydelig preget stemme:

Vi sier jo at vi skal gjøre det. Det er jo sagt at «si fra». Men så tenker jeg kanskje er det lettere hvis noen kommer og spør. [...] Det er kanskje ei utfordring, akkurat det der å kunne få kjenne på at i dag trenger jeg å gjøre noe annet.

Videre uttrykker intervjupersonen at det har vært en del fravær i personalgruppa, og hun vil ikke spørre en vikar om å utføre den spesialpedagogiske jobben. Også en annen intervjuperson kan oppleve utfordringer når det er fravær i personalgruppa:

Det er jo litt sånn, vi får beskjed om at vi skal spare, spare, spare, og spare. Og folk er dårlig, så er det ikke bestandig det er råd til å sette inn vikar. Og da går det utover ressursene på hele gruppa egentlig.

Intervjupersonen opplever av og til å må hjelpe til på avdelingen når det er fravær i personalgruppa. Hun har ikke samvittighet til å se de andre ansatte har det travelt. Dette mener hun går utover enkeltbarnets tildelte ressurser. Selv om hun opplever at barnet aktiver

seg selv hvis hun for eksempel hjelper til i påkledningssituasjon, vet hun at hun hadde brukt barnets ressurser på en annen måte hvis hun ikke hadde hjulpet til.

4.3.2 Eksternt samarbeid

Datamaterialet viser at det varierer fra intervjuperson til intervjuperson hvem de samarbeider med direkte når det gjelder eksternt samarbeid. Anne og Beate, som er ansatt i samme kommune, får tett oppfølging av ekstern spesialpedagog gjennom kommunens fagteam. Som oftest er det én og samme spesialpedagog som er tilknyttet hver barnehage. Spesialpedagogen som Beate samarbeider med er som regel innom avdelingen flere ganger i uka⁷, og da benytter hun anledningen til å se og lære av spesialpedagogens utførelse av arbeidet:

Jeg spør så mye vet du, spør og graver så veldig: «Hvorfor gjorde du dette nå?» «Hva tenkte du nå?» (ler). Ja, for jeg tenker, i morgen så er du ikke her. Det var lurt. Dette skal jeg gjøre jeg også.

Likedan når logoped er til stede bruker Beate å delta på opplegget han har for å få anbefalt øvelser som hun selv kan utføre. Anne føler seg trygg i samarbeid med både spesialpedagogen og PPT etter mange års samarbeid, noe som gjør det enklere å uttrykke egne meninger:

Heldigvis, for da er det mye lettere å snakke om ting. Man sitter ikke der som en forsiktig liten assistent som ikke tør å si hva han egentlig mener.

Cecilie samarbeider mest med fysioterapeut i det eksterne samarbeidet gjennom trening til barnet og veiledning. Hun deltar i møter med Statlig spesialpedagogisk tjeneste (Statped), og opplever at det kan bli mye informasjon på en gang. Verken hun eller Dina har erfart jevnlig samarbeid med kommunens spesialpedagoger, men begge samarbeider direkte med habiliteringstjenesten hvor mange ulike yrker er representert, deriblant spesialpedagog. Dina samarbeider med representanter fra habiliteringstjenesten når de kommer for observasjoner og møter i barnehagen, samt når hun selv reiser med barnet, ergoterapeuten og foreldrene til habiliteringstjenesten for underveisvurderinger og utprøving av hjelpemidler. Hun føler seg trygg og involvert i det eksterne samarbeidet, og opplever samarbeidet som interessant. Hun samarbeider mest med en kommunal fysioterapeut og ergoterapeut i det eksterne samarbeidet:

De kommer jo jevnt. De er veldig flinke både fysioterapeutene og ergoterapeutene til å komme og se og høre. De er så tett på.

Anne og Beate opplever at to ulike kompetanser møtes i eksternt samarbeid. Den ene kompetansen er den erfaringsbaserte, spesifikke kompetansen på enkeltbarnet, som de som

⁷ avhengig av barnets tildelte timer gjennom enkeltvedtaket

assistenter opplever å ha. Den andre er den faglige, generelle kunnskapen som profesjonsutøvere innehar. Anne sier:

Dere har kompetanse generelt, men jeg har kanskje kompetanse på den enkeltungen som jeg har vært sammen med. Og da får vi prøve å møtes på midten der. [...] Og da tenker jeg at da får jeg prøve å tilføre ungen, så får dere eventuelt prøve å tilføre fagkunnskapen, så får vi se hvor vi lander hen.

Også Beate opplever at blandingen av erfaringsbasert kompetanse og faglig kunnskap er en god blanding, men mener også at resultatet av den spesialpedagogiske hjelpen avhenger av noe mer – den personlige kompetansen:

Men jeg tror dette er litt avhengig av hvordan folket er også. Du kan være knakende flink assistent som gjør alt riktig, om han ikke har spes. ped. i ryggsekken.

Beate, Anne og Dina opplever at fagspråk læres gjennom erfaring. Beate opplever at hun forstår det som blir sagt med fagspråk, men at det er vanskeligere å bruke fagspråket ekspressivt. Cecilie, som ikke har så lang erfaring med spesialpedagogisk hjelp, opplever språket som blir brukt i møter med Statped og habiliteringstjenesten som forståelig. Hun erfarer at utredningsdokumenter og dokumenter utover dette, som er skrevet på engelsk fagspråk, noe jeg antar kan være engelske fagartikler, er mer utfordrende. Også Anne opplever at fagartikler kan være skrevet med uforståelig fagspråk:

Men jeg ser jo av og til når jeg leser artikler om ting som jeg holder på med, og så får jeg «Å, der kom det en god artikkel». Okei, jeg skjønner ikke bæra. (latter) Men da sier jeg det også. Det er ikke vits i. Jeg skjønner ingenting. Det er mest der det kommer inn vanskelig fagspråk egentlig. På sånne artikler som er skrevet av sånne professorer og sånne der.

Som dette sitatet viser, så sier Anne ifra når fagspråket blir ubegripelig. Cecilie og Dina uttrykker også at de ikke er redd for å spørre eller si ifra dersom språket blir uklart eller uforståelig i eksterne møter. Dina sier at hun spesielt møter en del fagspråk i samarbeid med sykehusleger og fysioterapeuter.

Samtlige intervjupersoner har erfaring med veiledning i det spesialpedagogiske arbeidet. Dina har veiledning med fysioterapeut og ergoterapeut når de er til stede. Spesialpedagogen som Anne samarbeider med, har én time fast i uka som hun bruker enten på å snakke med Anne, eller andre ansatte som hun mener vil ha behov for veiledning angående enkeltbarnet. Beate har tidligere hatt veiledning når spesialpedagogen har trappet ned i den spesialpedagogiske hjelpen for å vite hvordan hun skulle fortsette som assistent. Tidligere hadde hun og spesialpedagogen alltid en samtale på slutten av arbeidsdagen. Hun spør om hjelp ved utfordringer:

Når de er her fra spes.ped.teamet også, så kan jeg : «Unnskyld, men kan jeg få spørre deg om en ting. Nå sliter jeg med dette her, og nå har det vært sånn og sånn. Hva gjør jeg for å løse dette?» Sant, det er ikke verre.[...] Det er greit å få luftet litt som dette, før man går seg skikkelig fast. Blir litt frustrert kanskje både den voksne og ungen at «ahh...»[...] Da kan det være litt råd og tips å få også.

Cecilie har veiledning ukentlig med fysioterapeuten, hvor hun trener sammen med han og lærer hva hun skal gjøre. Hun erfarer dette:

Så jeg trener i lag med fysioterapeut og da er det enklere å lære det selv også.

Alle intervjupersonene har erfart å delta i ansvarsgruppemøter, men deltakelsen og opplevelsene rundt møtene varierer. Anne har erfaring med både å delta og ikke å delta i ansvarsgruppemøter. Opplevelsen av å ikke få delta beskriver hun slik:

Jeg har i hvert fall en opplevelse av hvordan det ikke er å være med. Fordi at der kunne jeg da i etterkant når jeg fikk høre «Ja, men mor sa at sånn og sånn har hun hørt og opplevd hjemme, men det hadde hun ikke opplevd på barnehagen», sto det i referatet. Så kunne jeg gå til styreren og si «Hallo, jeg har opplevd det. Jeg har hørt det. Jeg har sett det på barnehagen». [...] Én stemme som mangler. [...] Jeg tenker det at det er assistenten som må prioriteres på sånt. [...] Å sitte og lese referater i etterkant har veldig lite for seg. [...] og så kan det være ting der som «Hallo, jeg er ikke enig». Og da er det litt for seint, når du får det i referatet.

Gjennom dette ser vi at hun opplever at det mangler et synspunkt som kunne gitt viktig og utfyllende informasjon i møtet.

Beate har stort sett deltatt i ansvarsgruppemøter, men ikke i de senere år på grunn av for lav bemanning på avdelingen. Hun opplever det som kjempespennende og at direkteinformasjonen hun får i dette møtet, er verdifull sammenlignet med å lese et referat i etterkant:

Og det synes jeg er verdifullt å få være med på, for det er så mye utenom det som kommer på referatet. [...] Og hva man får gjenfortalt og sånn også, det er ikke det samme som å være til stede å få delta da. [...] Og så får man litt mer, jeg vet ikke hva jeg skal si, men at han får litt mer sånn, ja dette er mitt ansvar nå. Man får litt mer eierforhold til planene.

Vi ser også at Beate opplever at hun gjennom deltakelse i møtet får større eierforhold til IOP.

Cecilie har deltatt i ansvarsgruppemøte en gang dette barnehageåret. Dette sitatet viser hvordan hun opplevde et slikt møte:

Jeg føler ikke meg sånn kjempetopp. Men jeg har min erfaring og de har sine, så at man har jo egentlig like mye man skulle ha sagt.

Dina deltar også i ansvarsgruppemøter, og erfarer å få mange tips og råd i disse møtene. Hun opplever å bli hørt i møtene og at møtene er lærerike.

4.3.3 Foreldresamarbeid

Alle intervjupersonene samarbeider med foreldrene i hente- og bringesituasjoner og opplever samarbeidet som positivt. Anne og Cecilie benytter seg i tillegg av loggbok for å formidle informasjon til foreldrene. Anne skriver av og til, mens Cecilie skriver daglig. Dina sender bildemeldinger som gir foreldrene innsyn i barnets barnehagehverdag.

Alle intervjupersonene opplever å ha nok informasjon om enkeltbarnet for å utføre de spesialpedagogiske tiltakene. Denne informasjonen får de f.eks. gjennom eget samspill med barnet, gjennom IOP eller dokumenter fra utredning, fra spesialpedagog eller avdelingsleder, i ansvarsgruppemøter eller i samarbeid med foreldre. Dina uttrykker eksplisitt at foreldrene kjenner barnet sitt best. Det fremkommer også av empirien at foreldrene innehar kunnskap om enkeltbarnet som formidles i samarbeidet når Cecilie sier:

Nei, og så er jo godt samarbeid med hjem også, og de har jo vist litt hvordan de gjør det også.

Når det gjelder forventninger eller krav fra foreldrene, opplever Beate at de forventer at planer blir fulgt, men at hun samtidig har fleksibilitet til å avvike fra planen med en god begrunnelse. Cecilie opplever at foreldrene forventer at det skal trenes, noe jeg tolker er å arbeide i tråd med IOP-en, men at disse forventningene er overkommelige. Verken Dina eller Anne opplever å møte særlig med krav og forventninger av foreldrene, noe Anne tror kan forklares med dette:

Da vil jeg kanskje påstå at ped.leder og spesialpedagog møter større krav og forventninger enn det jeg gjør, fordi at de har vel kanskje ikke forventninger om at jeg går og gjør det samme som spesialpedagogen.[...] Jeg opplever ikke at foreldre går på meg som assistenten. De går høyere hvis det er noe de er misfornøyd med.

Beate gir også uttrykk for at pedagogisk leder utfører utfordrende samtaler, mens hun tar ansvar for de daglige, enkle samtaler.

Kapittel 5 Drøfting av data

I drøfting av data vil jeg se de empiriske funnene i lys av faglige perspektiver for å få en større forståelse for barnehageassistentenes erfaringer knyttet til IOP og spesialpedagogisk hjelp. Kapitlet er inndelt i fire kapitler: «Gjennomføring av spesialpedagogiske tiltak», «Planlegging, evaluering og bruk av IOP», «Samarbeid» og «Kompetanse og kompetanseheving», samt flere underkapitler.

5.1 Gjennomføring av spesialpedagogiske tiltak

I dette kapitlet vil jeg drøfte «Assistenters roller i spesialpedagogiske tiltak», «Sammen blir vi 100%», «Relasjonens betydning i det spesialpedagogiske arbeidet» og «Organisering og inkludering».

5.1.1 Assistenters roller i spesialpedagogiske tiltak

Assistentene i dette utvalget har noe ulike roller: to er ansatt som spesialpedagogiske assistenter og utfører spesialpedagogisk hjelp til enkeltbarnet gjennom timer tildelt etter enkeltvedtaket, jf. figur 1 (kap. 2.1.3), mens de to andre viderefører de spesialpedagogiske tiltakene i det ordinære barnehagetilbudet, slik at hjelpen omfatter hele barnehagetilbudet (Nordahl & Overland, 1997, s. 73). Praksisen i barnehagene til de to sistnevnte viser dermed at den spesialpedagogiske satsningen blir ivaretatt når spesialpedagogen ikke er til stede, noe som kan anses som et «tilpasset tilbud» (Nilsen, 2014b). En slik praksis fremhever betydningen av kontinuitet i de spesialpedagogiske tiltakene, og viser i likhet med Vaags (2016) sin undersøkelse at spesialpedagogisk- og allmennpedagogisk arbeid flyter over i hverandre.

Ut fra empirien forstår jeg at Cecilie og Dina, som begge er ansatt som spesialpedagogiske assistenter, utfører spesialpedagogisk hjelp i større grad enn barnehagelærerne, noe som kan sies å være en motsetning til Steinnes (2014) sitt funn, som viser at barnehagelærerne er involvert i signifikant høyere grad enn assistentene i spesialpedagogisk hjelp. Dette kan ha sammenheng med at assistenter blir mest brukt til spesialpedagogisk hjelp når timeomfanget er over 15 timer i uka (Rambøll, 2011), noe jeg antar Cecilie og Dina overskrider siden de begge arbeider kun med ett enkeltbarn hver. At assistenter blir brukt i det spesialpedagogiske tilbudet for de barna som har mest timer, altså barna med mest omfattende behov for hjelp, er noe det kan reises spørsmål ved. Barn med større utfordringer vil kanskje ha behov for

personale med mer formell utdanning enn det barn med mindre utfordringer har behov for. Assistentenes kompetanse og mulighet for kompetanseheving blir drøftet i kap. 5.4.

5.1.2 «Sammen blir vi 100%»

En sentral oppgave for assistentene i denne studien er å støtte barns fungering i barnehagehverdagen, og flere har erfaring med alternativ og supplerende kommunikasjon. Sett i lys av GAP-modellen (Lie, 1989; St.meld. nr. 40 (2002-2003), 2003), jf. figur 2 (kap. 2.1.4), styrker assistentene barnets forutsetninger gjennom støtte, omsorg og trening på den ene siden. På den andre siden tilpasses kravene i barnehagen ved å tilrettelegge for at barnet blant annet kan benytte ASK for å kunne kommunisere (Statped, 2016), noe som vil gi barnet bedre forutsetninger for å kunne inkluderes i fellesskapet i barnehagen (Solli & Andresen, 2012). Assistentene bidrar med andre ord til å gjøre gapet mindre mellom det barnet klarer selv og det miljøet krever, alternativt fjerner gapet, slik jeg forstår en av intervjupersonene når hun utfyller barnet slik at de til «sammen blir 100%» med mål om at barnet skal fungere i hverdagen. Hvorvidt det vil være mulig å fjerne gapet kan selvfølgelig diskuteres. Hvis man for eksempel tenker seg et barn som bruker rullestol i barnehagen, som er avhengig av at en voksen hjelper barnet med å forflytte seg - så tror jeg neppe at dette barnet vil kunne delta på lik linje med andre barn i en lek hvor de største barna for eksempel løper fra en trehjulssykkle til toppen av en rutsjebane i løpet av få sekunder. Men i mange andre aktiviteter tror jeg den voksne kan være en støttespiller som gjør at barnet kan inngå i lek og samspill med andre barn.

5.1.3 Relasjonens betydning i det spesialpedagogiske arbeidet

Relasjonens kvalitet er viktig med tanke på utvikling hos barnet (Platz, 2010; Røkenes & Hanssen, 2012). Assistentene i denne undersøkelsen opplever å være mest til stede i direkte arbeid med barna, noe som kan ses sammenfallende med Steinnes (2014) sin undersøkelse som viser at assistentene tilbringer mer tid med barna enn det barnehagelærerne gjør. Dette kan skyldes at pedagoger er mer deltakende i møter, og at de har flere timer planleggingstid hver uke, hvor de ikke er på avdeling. Tilstedeværelsen gir assistentene bedre forutsetninger for relasjonsbygging til barnet, sammenlignet med pedagoger og ambulerende spesialpedagoger (Ristesund et al. i Groven, 2013; Platz, 2010). Få voksenkontakter er en fordel når det gjelder relasjonsbygging (Platz, 2010), men samtidig fremhever empirien betydningen av å kunne ta i bruk personale som barnet er trygt på ved fravær. Dette fordi enkeltbarnet kan bli sårbart når en ansatt som har nær relasjon til barnet blir fraværende fra arbeidet.

5.1.4 Organisering og inkludering

To av intervjupersonene, som begge er fra samme barnehage, uttrykker at de ønsker å inkludere enkeltbarnet i barnegruppa i størst mulig grad, noe som er i tråd med regjeringen sitt ønske om at barn med spesielle behov skal inkluderes i det ordinære barnehagetilbudet og delta i barnegruppa på lik linje med andre barn (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016). Men slik både empirien og Groven (2013, 2017) viser, så varierer organiseringen av den spesialpedagogiske hjelpen, både i og utenfor fellesskapet som barnehagegruppa representerer (Groven, 2013). Alt som forbindes med et inkluderende fellesskap, slik som vennskap og deltakelse i lek (Solli & Andresen, 2012), kan by på utfordringer når det gjelder organisering av den spesialpedagogiske hjelpen utenfor fellesskapet, altså som enelæring. Det varierer hvordan hver enkelt lærer, slik at enelæring kan for enkelte likevel være effektivt for økt læring (Hausstätter, 2007), men samtidig fratrar man andre barn muligheten til å være «læremestere» jf. det sosiokulturelle læringssynet (Vygotskij, 1978) gjennom en slik organisering av den spesialpedagogiske hjelpen. Organiseringen kan ut fra dette se ut til å representere et dilemma, siden resultatet vil være uønsket uansett form for organisering.

Organisering gjennom små barnegrupper kan derimot bidra til læringssituasjoner mellom barn, og kan samtidig være en fordel både for den ansatte som skal støtte barnet og for barnet selv (Groven, 2017). Slik Barnehageloven (2006) slår fast, er spesialpedagogisk hjelp en rettighet forbeholdt barn som har «særlige behov», noe som vil si at barnet har andre behov enn det andre jevnaldrende barn vanligvis har (Utdanningsdirektoratet, 2017c). Hvilke behov de har og hensynet til barnets beste må derfor kunne avgjøre hvordan hjelpen skal organiseres (Meld. St. 18 (2010-2011), 2011). At flere assistenter har holdninger om å inkludere enkeltbarnet i barnegruppa i størst mulig grad, kan tyde på at disse barnehagene tilstreber en allmennpedagogisk tilpasning hvor alle barn deltar i daglige rutiner, og at aktivitetene i avdelinga er tilpasset samtlige barn som tilhører avdelingen (Groven, 2017). En slik holdning samsvarer også med «Rammeplan for barnehagen – innhold og oppgaver», som sier at barn med rett til spesialpedagogisk hjelp skal inkluderes i barnegruppa, samt i det allmennpedagogiske tilbudet (Utdanningsdirektoratet, 2017b), men om dette er det beste for enkeltbarnet (Meld. St. 18 (2010-2011), 2011) må det tas standpunkt til i hvert enkelt tilfelle.

En fordel jeg ser med en allmennpedagogisk tilpasning fra assistentenes perspektiv, er at assistentene arbeider nærmere pedagogen på en avdeling og dermed kan få støtte av noen som besitter teoretisk kunnskap, jf. figur 3, kap. 2.4.1 (Skau, 2011). En ulempe jeg selv har erfart

ved å støtte barnet i hel barnegruppe, er at mye av tiden til enkeltbarnet også blir brukt på andre barn, f.eks. i å støtte andre barn i konflikter eller ved gråt når andre voksne ikke er til stede. At hele personalgruppa ser *alle* barn som felles ansvar, slik bare noen av intervjupersonene i denne studien uttrykker, er viktig med tanke på praktisering av inkludering (Mørland, 2008), men det kan, slik vi har sett, også by på utfordringer når det gjelder enkeltbarnets ressurser. Denne utfordringen vil bli drøftet videre i kapitlet «internt samarbeid», kap. 5.3.1.

5.2 Planlegging, evaluering og bruk av IOP

I dette kapitlet vil jeg drøfte «Assistenters roller i planlegging og evaluering av IOP» og «IOP som arbeidsverktøy».

5.2.1 Assistenters roller i planlegging og evaluering av IOP

De assistentene det er aktuelt for i denne undersøkelsen, deltar i planlegging av IOP, noe som kan sies å være et motstridene funn sammenlignet med Pettersen (2008) sin undersøkelse, da hennes konklusjon er at assistentene ikke er inkludert i forarbeidet med utformingen av den individuelle opplæringsplanen. Trolig er dette en forskjell som kan skyldes utgangspunktet for denne studien - «det gode eksempel», dvs. styreres eller enhetslederens vurdering av at assistentene deltar i arbeid med IOP på en god måte. Assistentenes deltakelse er viktig for å skape en felles forståelse for ansvarsområder og målformuleringer (Torsteinson, 2014), og med tanke på implementeringen av IOP (Groven, 2013; Helland, 2012). At intervjupersonene stort sett opplever å forstå språket brukt i IOP, kan ha sammenheng med deres deltakelse og at de har hatt mulighet til å si fra ved språklige utfordringer, noe som empirien har vist at kan komme foreldre til nytte når de skal lese IOP-en. Med tanke på at IOP kan anses som et felles redskap i et praksisfellesskap, vil både deltakelse i planarbeidet, forståelse av språket brukt i IOP og felles mål i IOP være av betydning (Wenger, 2004).

Slik vi har sett tidligere, er assistentene mer til stede sammen med barna enn pedagogene, og de opplever av den grunn å ha viktige synspunkter i planarbeidet. Barns kompetanse avhenger av både relasjon og situasjon (Pålerud, 2013), noe som betyr at en pedagog og en assistent kan ha ulike oppfatninger av barnet. At de ulike synspunktene diskuteres, vil ifølge én av intervjupersonene bidra til en bedre IOP, men det vil også, slik jeg ser det, være en fordel å samle ulike synspunkter når barnet og dets IOP skal evalueres.

Til tross for at Barnehageloven (2006, §19b) bare stiller krav til en årlig vurdering av den spesialpedagogiske hjelpen, sier flere intervjupersoner at den summative vurderingen skjer hvert halvår. Både «Veilederen for spesialpedagogisk hjelp» (Utdanningsdirektoratet, 2017c) og Wendelborg et al. (2015) fremhever betydningen av formativ vurdering, altså parallelt med gjennomføringsfasen av spesialpedagogisk hjelp, for å kunne justere arbeidet underveis. Empirien viser at flere intervjupersoner deltar i formativ vurdering, og at loggbok er et verktøy som er benyttet i dette arbeidet. Gjennom loggen samles synspunkter fra ulike relasjoner og situasjoner, noe jeg antar vil være nyttig informasjon til utarbeidelsen av ny IOP og i den summative vurderingen for å vise hvilken hjelp barnet faktisk har fått (Rønhovde, 2013). Å finne ut hvordan noe fungerer en gang i året, slik Barnehageloven (2006) krever, vil gi sjeldne muligheter til forbedring.

5.2.2 IOP som arbeidsverktøy

Barn med særskilte behov mottar individuell støtte fra ulike utdanningsgrupper (Lekhal et al., 2013), noe som betyr at kompetansen til den som gir den spesialpedagogiske hjelpen varierer, slik også empirien i denne undersøkelsen viser. Hva hver enkelt av oss oppfatter, fortolker, vektlegger og husker vil derfor variere, noe som igjen vil påvirke den spesialpedagogiske hjelpen vi gir, samt enkeltbarnets opplevelser og erfaringer med hjelpen, jf. Goodlad et al. (1979) sin læreplanteori. Ulike brukere av IOP viser betydningen av at IOP-en er enkel, lettforståelig, konkret og spesifikk (Nordahl & Overland, 1997; Rønhovde, 2013; Torsteinson, 2014). At to intervjupersoner husker innholdet i IOP-en, kan bety at den er såpass enkel at den lar seg huske, og at den til tross for at den ligger lagret i hukommelsen (Rønhovde, 2013) kan anses som et fungerende arbeidsverktøy som ligger til grunn for handlingene.

En tilgjengelig IOP forbindes av én intervjuperson med et arbeidsverktøy, men empirien viser at IOP-ens tilgjengelighet varierer fra barnehage til barnehage, og fra avdeling til avdeling. At den fortsatt ligger innlåst, vil slik jeg forstår empirien enten skyldes trolig at den inneholder sensitive opplysninger, eller at den er så enkel at den huskes, jf. overnevnte avsnitt. Slik Nordahl og Overland (1997) definerer IOP, så bør den formidle informasjon om barnets behov og forutsetninger for læring, noe jeg anser som informasjon om noens personlige forhold som vi får tilgang til gjennom arbeidet, informasjon som skal hindre at andre får kjennskap eller adgang til jf. Forvaltningsloven (1967, §13). I et tilgjengelig dokument må derfor slik informasjon ikke fremkomme, men mål, innhold, arbeidsmåter, vurdering og ansvarsforhold må personalet være kjent med og bruke (Mørland, 2008).

Slik figur 1 viser (jf. kap. 2.1.3), er IOP en plan over det spesialpedagogiske arbeidet som har sammenheng med enkeltvedtaket (Utdanningsdirektoratet, 2017c). At IOP-en blir fulgt opp kan derfor sies å ha en sammenheng med om barnets enkeltvedtak blir fulgt opp. Spesielt for de to spesialpedagogiske assistentene som har hovedansvaret for utførelsen av den spesialpedagogiske hjelpen, vil det derfor være viktig at IOP-en følges opp, selv om det ikke alltid er vanlig praksis i andre tilfeller jf. Wendelborg et al. (2015) og Groven (2017). Men også for de to andre assistentene vil IOP-en være viktig siden hjelpen skal omfatte hele barnehagetilbudet, jf. min forståelse av Nordahl og Overland (1997) sin definisjon av IOP, altså som et bredt perspektiv på IOP (Hausstätter, 2012).

En konkretisering av IOP-en, slik det fremkommer av empirien, vil innebære en fortolkning av den opprinnelige IOP-en, og dermed en endring av den opprinnelige planen (Goodlad et al., 1979). At dette gjøres i samarbeid med spesialpedagogen, mener jeg vil være en fordel siden mennesker kan oppfatte IOP-en ulikt, noe som kan gi ulike tolkninger og dermed ulike målsatsninger. Spesialpedagogen innehar dessuten teoretisk kunnskap i spesialpedagogikk som ligger til grunn for tolkningene. Når flere deltar i dette arbeidet, kan ulike fortolkninger drøftes, og slik vil de ansatte trolig bli bedre kjent med IOP-ens innhold også.

Implementering av innholdet i IOP kan vurderes som et godt arbeidsredskap i gjennomføringen av den spesialpedagogiske hjelpen (Groven, 2017), og barnets utbytte av hjelpen kan sies å være påvirket av IOP-ens bruk i det praktiske arbeidet (Torsteinson, 2014), men samtidig kan for mye fokusering på IOP-en i det daglige arbeidet gi negative konsekvenser, jf. Groven (2017), Pålerud (2013) og Malmedal (2009), dvs. at barna får objektstatus, at gyldne øyeblikk overses, samt at barna får medvirke og samhandle med andre i mindre grad. Bruk av IOP representerer dermed ett dilemma. Siden to av intervjupersonene opplever at foreldrene forventer at det arbeides i tråd med IOP, kan det tyde på at en reflektert avveining om bruk av IOP vil være fornuftig i implementeringen av IOP.

5.3 Samarbeid

I denne delen av oppgaven vil jeg drøfte internt- og eksternt samarbeid, hvor foreldresamarbeid inngår i det sistnevnte. Mens det interne samarbeidet foregår innad blant barnehagens personale, foregår det eksterne samarbeidet når fagpersoner fra ulike sektorer eller etater møtes for å tilføre sin kompetanse til samarbeidet (Kinge, 2012). Til slutt i dette kapitlet vil jeg drøfte funn knyttet til kommunikasjon i begge former for samarbeid.

5.3.1 Internt samarbeid

Bachmann et al. (2016) sin undersøkelse fra skolen, viser at assistenter samarbeider relativt lite med kontaktlærer, noe som er en motsetning til Beates uttalelse om at hun får tett oppfølging av pedagogisk leder. Det kan tenkes at forskjellen skyldes organiseringen av den spesialpedagogiske hjelpen – om assistenten og enkeltbarnet er en del av fellesskapet eller ikke, jf. Groven (2013). Når det gjelder de andre intervjupersonene sine erfaringer med internt samarbeid, er funnene vage⁸. Flere av faktorene som viser at internt samarbeid har betydning for å lykkes med IOP i barnehagen, jf. kap. 4.3.1, kan forstås som at assistentene i denne undersøkelsen samarbeider i uvis grad med interne medarbeidere.

Fravær i personalgruppa kan se ut til å være en utfordring relatert til ressurser for en av intervjupersonene. Dette kan føre til at barnets ressurser blir brukt for å gjøre personalressursene tilstrekkelig for resten av avdelingen, noe som igjen kan gi dårlig samvittighet til assistenten. Ifølge «Veilederen for spesialpedagogisk hjelp», som baserer seg på Barnehaelovens bestemmelser, sier barnets enkeltvedtak noe om blant annet hjelpens innhold og omfang (Utdanningsdirektoratet, 2017c). Dette vedtaket regulerer med andre ord hva hjelpen skal gå ut på, noe jeg mener skal kunne avgjøre assistentens dilemma om barnets individuelle enkelttimer skal brukes på barnet selv eller på resten av barnegruppa.

Det at en av de spesialpedagogiske assistentene har valgt å dele oppgaven med en annen assistent i enkelte situasjoner, samt at en assistent uttrykker at det kan være vanskelig å be om avlastning, kan tyde på at rollen med gjennomføring av spesialpedagogiske tiltak kan oppleves som krevende. Overbelastning reiser ett spørsmål om leders rolle, noe jeg velger å ikke ta opp i denne oppgaven. Slik jeg ser det, kan overbelastning føre til fravær, noe som kan påvirke kvaliteten, trivselen og arbeidsgleden i barnehagen dersom det ikke blir satt inn vikar (Sommersel et al. 2013). Tilstrekkelig personalressurs er en viktig faktor med tanke på inkludering (Solli & Andresen, 2012) og et velfungerende spesialpedagogisk tilbud i barnehagen (Rambøll, 2011). Samarbeid fordrer tid (Groven, 2013, s. 134), noe jeg mener har sammenheng med personalressurser, men er også viktig med tanke på kompetanseutvikling i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

⁸ Dette er gjort rede for i kapitlet «kvalitet i forskningen», kap. 3.4.

5.3.2 Eksternt samarbeid

Assistentene i denne undersøkelsen samarbeider samlet sett direkte både med første-, andre- og tredjelinjetjenester (Kinge, 2012) i det eksterne samarbeidet. To av intervjupersonene, begge fra samme kommune, får den hyppigste, eksterne oppfølgingen av kommunal, ambulerende spesialpedagog, mens de to spesialpedagogiske assistentene, som er fra samme barnehage i en annen kommune, får den hyppigste, eksterne oppfølgingen av kommunal, ambulerende fysioterapeut og ergoterapeut. Hva denne forskjellen skyldes, fremkommer ikke av empirien, men det kan tenkes å ha sammenheng med mangel på spesialpedagoger i den ene kommunen, jf Rambøll (2011) sin undersøkelse nevnt innledningsvis i kapittel 1.3, eller at barnas behov fordrer ulike kompetanser. De to spesialpedagogiske assistentene samarbeider også med habiliteringstjenesten, som representerer andrelinjetjenesten ut fra sin spesialisering, og en av disse samarbeider i tillegg med Statped, som inngår i tredjelinjetjenesten, jf. Kinge (2012). Dette spesialiserte samarbeidet kan også tyde på at disse assistentene arbeider med barn som har større utfordringer, som antydnet i kap. 5.1.1.

Assistentene besitter mye nyttig erfaring som kan komme godt med i et eksternt samarbeidsforum som ansvarsgruppe, men slik vi har sett tidligere, krever møtevirksomhet tid, samt at det påvirker ressursene på den avdelingen den ansatte forlater. At alle assistentene i denne studien har erfaring med ansvarsgruppemøte, kan tyde på at disse møtene blir ansett som viktige å delta i for assistentene, noe som også kan forstås når Barne- og likestillingsdepartementet og Kunnskapsdepartementet (2009) skriver at personer som har *regelmessig kontakt* med barnet deltar i ansvarsgruppemøter. Lav bemanning har ført til at minst én av assistentene ikke har fått deltatt i ansvarsgruppemøter de senere år. På en avdeling vil det være mange som har regelmessig kontakt med barnet, men for å opprettholde et pedagogisk tilbud på avdelingen, vil det være nødvendig med tilstrekkelig personale, noe som kan gjøre det vanskelig for hele avdelingspersonalet å delta.

Empirien tyder på at intervjupersonene har et ønske om å delta i møter, fremfor å få et referat med gjengivelse av deler av møtet i ettertid. Med et referat i hånda, er det for sent å gi utfyllende informasjon i møtet, slik en av intervjupersonene opplevde. En slik opplevelse kan, slik jeg ser det, handle om en følelse av å være oversett, avvist eller ikke tatt på alvor, noe som kan virke oppløsende på eget selvbilde (Brunstad, 2005) og påvirke pågangsmot, krefter, motivasjon, ytelse og innsats i arbeidet i negativ retning (Kinge, 2012).

De to spesialpedagogiske assistentene i denne undersøkelsen får delta i alle møter som omhandler enkeltbarnet, mens for Anne og Beate varierer deltakelsen. Forskjellen i deltakelsen kan tenkes å skyldes at intervjupersonene har ulike roller: Cecilie og Dina gjennomfører den spesialpedagogiske hjelpen og har timer forankret i enkeltvedtaket, mens Anne og Beate viderefører tiltakene i det ordinære barnehagetilbudet, og har dermed ingen timer forbeholdt enkeltbarnet, siden de inngår i bemanningen innen det ordinære barnehagetilbudet. Jeg har erfart at det brukes av barnets tildelte timer (jf. enkeltvedtaket) i møtevirkosomhet som omhandler enkeltbarnet. En mulig tolkning kan være at Dina og Cecilie har ressurser til å være med på møter gjennom barnets tildelte timer, mens for Anne og Beate går møtedeltakelsen på bekostning av bemanningen i det ordinære barnehagetilbudet. Med tanke på at IOP-en skal omfatte hele barnehagetilbudet, jf. Nordahl og Overland (1997) sin definisjon, vil deltakelsen i møter likevel være viktig også for Anne og Beate.

Foreldresamarbeid

Uformelt foreldresamarbeid i hente- og bringesituasjoner (Groven, 2013) er en del av intervjupersonenes rolle, men ikke ved misnøye eller utfordringer, ifølge de to intervjupersonene som viderefører de spesialpedagogiske tiltakene i det ordinære barnehagetilbudet. Siden dette funnet handler om det ordinære barnehagetilbudet, kan det ses i sammenheng med undersøkelsen til Nørregård-Nielsen (2006), hvor pedagogene også foretrekkes i større grad i utfordrende foreldresamarbeid. De to assistentene kan på den ene siden sies å stå i en positiv posisjon til foreldrene, siden de ikke utfører utfordrende samtaler selv, og dermed kanskje har bedre forutsetninger for å oppnå tillit og trygghet hos foreldrene (Thoresen, 2017), noe som kan føre til at de deler mye av den informasjonen og kunnskapen de har om barnet sitt. Å være åpen for kunnskap om enkeltbarnet som kommer fra hjemmet, vil være viktig for å kunne gi barnet et godt spesialpedagogisk tilbud i barnehagen (Mørland, 2008; Pedersen, 2015; Rambøll, 2011). På den andre siden vil også disse assistentene gå glipp av mye direkte informasjon og kunnskap om barnet ved at de ikke blir foretrukket ved utfordrende samtaler. Det kan tenkes at den teoretiske kunnskapen, som pedagogiske ledere forutsetningsvis innehar, blir vektlagt av foreldrene, fremfor assistentenes yrkesspesifikke ferdigheter jf. figur 3, kap. 2.4.1 (Skau, 2011).

At samtlige intervjupersoner opplever å ha nok informasjon om enkeltbarnet for å utføre spesialpedagogisk hjelp, kan tyde på at intervjupersonene er lydhøre overfor foreldrene, men slik empirien viser, skaffer intervjupersonene seg informasjon om enkeltbarnet også via andre

kilder. Gjensidig bruk av loggbok mellom barnehage og foreldre er et eksempel som kan bidra til nyttig informasjonsutveksling.

5.3.3 Kommunikasjon i praksisfellesskap

Kommunikasjonen i samarbeid kan forstås gjennom to ulike praksisfellesskap (Wenger, 2004): et internt praksisfellesskap og et eksternt praksisfellesskap. Det interne praksisfellesskapet består av de ansatte i barnehagen, hvor de har et språk som inngår i et felles repertoar, samt et felles mål og et gjensidig engasjement om barnehagen som pedagogisk virksomhet. Det språket som inngår i dette fellesskapet, kan være pseudometaspråket (Colnerud & Granström, 1993) hvor mange abstrakte begreper og fagtermer forekommer og som utenforstående kan ha vansker for å forstå ("Sjargong", 2017). Ellers kan dette språket også være hverdagspråk (Eik i Eik, 2015) (jf. kap. 2.3.4), som er det språket vi bruker ureflektert for å kommunisere med andre (Colnerud & Granström, 1993). I det eksterne praksisfellesskapet inngår eksterne deltakere, f.eks. foreldre, fysioterapeut, og ambulerende spesialpedagog, som sammen med f.eks. assistenten og pedagogisk leder, har enkeltbarnet og dets utvikling som mål og engasjement. For at et fellesskap skal kunne kalles et praksisfellesskap og være et utgangspunkt for læring, må altså et felles repertoar innlemmes, som blant annet vil innebære et felles språk (Wenger, 2004).

Mange foreldre, men også noen assistenter, vil kanskje bruke det Colnerud og Granström (1993) kaller hverdagspråket for å uttrykke meninger, følelser og forventninger, og kan da ha vanskelig for å forstå pseudometaspråk eller metaspråk. Med tanke på forståelse og læring i eksternt samarbeid, der deltakere som bruker hverdagspråket inngår, bør det derfor brukes hverdagspråk av samtlige samarbeidspartnere. Stort sett opplever intervjupersonene å forstå språket som benyttes i eksternt samarbeid, noe som kan tyde på assistentene innehar pseudometaspråket (Colnerud & Granström, 1993) etter mange års praksis, eller at det benyttes hverdagspråk i eksternt samarbeid. At assistenten med minst erfaring opplever språket som forståelig, kan ha sammenheng med hennes erfaring fra privat sammenheng, jf. fotnote 5.

Slik flere av intervjupersonene påpeker, så læres fagspråket gjennom praksiserfaring. Det kan stilles spørsmål til hvor lenge assistentene vil kunne være et «mellomledd» ved å si ifra om vanskelig fagspråk med tanke på foreldrene, siden assistentene stadig lærer fagspråk, noe som medfører at vokabularet gradvis økes også for denne yrkesgruppen. Noen av assistentene vil

dermed ha lang erfaring med fagspråk, mens mange foreldre kanskje er «ferske» i det spesialpedagogiske fagfeltet. Men slik Beate mener, så er pseudometaspråket (Colnerud & Granström, 1993) mer utfordrende ekspressivt enn impressivt. Denne forskjellen kan skyldes at konteksten fagspråket brukes i, er forklarende.

Skriftlige fagartikler inneholder ofte metaspråk, dvs. et teoretisk språk som forklarer praksisen (Colnerud & Granström, 1993), og kan være utfordrende for flere assistenter i denne undersøkelsen. At de fleste assistentene sier ifra dersom de møter språklige utfordringer, slik empirien viser, kan anses som betryggende med tanke på å bruke pseudometaspråk og metaspråk som redskap for kommunisere spesialpedagogiske kunnskaper (Juritsen & Østmoen, 2015). Å fjerne fagbegrepene vil ikke være et godt alternativ, da det kan føre til at kunnskapen forsvinner (Ødegård i Juritsen & Østmoen, 2015) eller at det gjør kommunikasjonen mellom personer innen samme fagfelt vanskeligere (Groven, 2013).

Fagspråket kan brukes som et maktmiddel (Jensen & Ulleberg, 2011), noe som ikke fremkommer som en utfordring i min undersøkelse. Slik jeg forstår empirien i denne studien, er både pedagogene, spesialpedagogene og andre samarbeidspartnere avhengig av å få med assistentenes versjon av virkeligheten (Jensen & Ulleberg, 2011), da flere av assistentene har sentrale roller knyttet til det spesialpedagogiske arbeidet.

5.4 Kompetanse og kompetanseheving

I dette kapitlet vil jeg drøfte «Erfaringsbasert kompetanse og personlig kompetanse», «Opplevd kompetanse i det spesialpedagogiske arbeidet» og «Veiledning».

5.4.1 Erfaringsbasert kompetanse og personlig kompetanse

Erfaringsbasert kompetanse og personlig kompetanse baserer seg på aspektene «yrkesspesifikke ferdigheter» og «personlig kompetanse» i figur 3, kap. 2.4.1 (Skau, 2011). Erfaringsbasert kompetanse utgjør en vesentlig del av assistentenes samlede kompetanse i denne undersøkelsen. Noen assistenter har ervervet teoretisk kunnskap om barn generelt gjennom utdanning, men ingen har det teorigrunnet en spesialpedagog har. Erfaringsbasert kunnskap er viktig i all praktisk virksomhet, slik som barnehagen, men med tanke på refleksjon over egen praksis, vil bevissthet om teori være en god støtte (Schøn i Skogen, 2010).

Som nyutdannet spesialpedagog har jeg til tider savnet mer erfaringsbasert kompetanse i det spesialpedagogiske arbeidet, men den teoretiske kunnskapen har gjort at jeg alltid har kommet meg videre i arbeidet. Jeg har turt å prøve etter nøye avveininger, men har også reflektert underveis og etter handlingene, jf. Tveiten (2013). Med tanke på at assistenter ikke har den samme teoretiske støtten i refleksjonene, kan det stilles spørsmål når det gjelder *utvikling* i det spesialpedagogiske arbeidet. I empirien uttrykkes det jo at rutiner utføres ureflektert. Når det gjelder bevisstgjøring og utvikling av kompetansen, er refleksjon vesentlig (Tveiten, 2013). Dewey (1974) poengterer at ikke all erfaringsbasert læring er sann. Slik jeg forstår det, kan for eksempel rutiner være erfaringsbasert læring som ikke trenger å være sann eller fornuftig. Rutiner blir til over lang tid, og blir en del av praksisen (Wenger, 2004), mens utvikling av det spesialpedagogiske fagfeltet skjer kontinuerlig. Det kan bety at en rutine som var gyldig for 10 år siden, kan være utdatert og usann i nåtiden, siden fagfeltet har utviklet seg gjennom disse årene. Veiledning, som vil være viktig for utvikling av kompetansen til assistentene, vil bli drøftet i kap. 5.4.3.

Jeg vurderer at assistentene i denne undersøkelsen innehar den personlige kompetansen, siden styrer eller enhetsleder har vurdert at de deltar i arbeid med IOP og spesialpedagogisk arbeid på en god måte, jf. «det gode eksempel». Denne typen kompetanse er ofte avgjørende for om den teoretiske kunnskapen og den erfaringsbaserte kunnskapen gir resultater i det spesialpedagogiske arbeidet, ifølge Skau (2011). Også én av intervjupersonene mener at resultatet av den spesialpedagogiske hjelpen er avhengig av den personlige kompetansen. Sammen med den erfaringsbaserte kunnskapen, blir personlig kompetanse høyt verdsatt i flere undersøkelser (Rambøll, 2011; Steinnes & Haug, 2013). Andre igjen mener at den profesjonelle, teoretiske kunnskapen er av avgjørende betydning (Skogen, 2010).

Det råder altså ulike syn om hvilken kompetanse som er viktigst i barnehagen. Selv om det ikke stilles noen særskilte krav til kompetanse til den som gir spesialpedagogisk hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2017c), mener jeg barnet kan ha behov for særskilt kompetanse for å utvikle seg. En nyutdannet spesialpedagog kan ha denne kompetansen iboende som teoretisk kunnskap, mens en assistent har kanskje skaffet seg denne kompetansen gjennom mange års spesialpedagogisk arbeid med ett eller flere andre barn.

5.4.2 Opplevd kompetanse i det spesialpedagogiske arbeidet

Empirien i denne undersøkelsen viser at erfaring med spesialpedagogisk arbeid gir trygghet i rollen, mens Bele (2010) sin undersøkelse viser at spesialpedagogisk utdanning og spesialpedagogisk praksis, kan ha betydning når det gjelder lærernes egenvurdering av spesialpedagogisk kompetanse. At assistentene har blitt tryggere med den spesialpedagogiske praksiserfaringen kan tyde på at *bare* den spesialpedagogiske praksisen kan ha hatt betydning for assistentenes egenvurdering av spesialpedagogisk kompetanse, noe som er forskjellig fra Bele (2010) sitt funn, basert på lærere. Også de positive erfaringene assistentene har med gjennomføring av spesialpedagogiske tiltak, planarbeid og foreldresamarbeid kan ses i sammenheng med at de vurderer sin egen kompetanse som tilstrekkelig, og at ferdighetene er tilfredsstillende i forhold til oppgavene (Sveen, 2009).

Det at barnets positive utvikling, som kan innebære å oppnå mål i IOP, motiverer de fleste assistentene i det spesialpedagogiske arbeidet, kan tenkes å forklares med at de gjennom måloppnåelsen får en bekreftelse på at det arbeidet de har gjort, har ført til positive resultater. Denne bekreftelsen på arbeidet er også noe nyutdannede spesialpedagoger trenger, ifølge Berg og Knutsen (2015) sin undersøkelse. Den samme undersøkelsen viser at barnas fremgang gir spesialpedagogene motivasjon og glede i jobben, noe som kan sies å være sammenfallende med min undersøkelse. Motivasjonen assistentene får gjennom at barnet utvikler seg, kan anses som indre motivasjon som kjennetegnes ved at arbeidet er interessant, meningsfylt og at det gir glede (Sagberg, 2017). Motivasjonen gir assistentene drivkraft i arbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 1996).

At en av intervjupersonene ikke føler seg bekvem i ansvarsgruppemøte, kan handle om at rollen hun har i disse møtene ikke samsvarer med hennes samlede kompetanse (Sveen, 2009), noe som igjen kan skyldes lite erfaring med slike møter og spesialpedagogisk hjelp, sammenlignet med de andre intervjupersonene. At samme person opplever at det er mye informasjon i møter med Statped, kan bety at hun fortsatt har mye «ulært» innen det spesialpedagogiske fagfeltet.

Når det gjelder selve utformingen eller skriftliggjøringen av IOP, kan funnene tyde på at erfaringskunnskapen assistentene besitter ikke er tilstrekkelig, eller at de mangler erfaring på akkurat dette, da pedagogisk leder eller spesialpedagogen utfører denne jobben. Én av intervjupersonene uttrykker at hun ikke ville gjort denne type arbeid alene. Også *pedagoger* i

Pettersen (2008) sin undersøkelse opplever at det kan være utfordrende med utarbeidelse av IOP, og at de derfor er avhengig av veiledning når det gjelder dette. Dette kan være en forklaring på hvorfor assistenter sjelden er alene om planlegging og evaluering av det spesialpedagogiske tilbudet (Rambøll, 2011). Samtidig viser det betydningen av at assistenten «må stå i relasjon til en som har kompetanse» (Utdanningsdirektoratet, 2017c, s. 6), altså teoretisk kunnskap. Veiledning vil bli drøftet i kapittel 5.4.3.

5.4.3 Veiledning

At alle intervjupersonene i denne studien har erfaring med å motta veiledning i det spesialpedagogiske arbeidet, er en motsetning til Bachmann et al. (2016) sin undersøkelse fra skolen, som viser at assistenter får lite veiledning fra lærere, spesialpedagoger og PPT. Denne forskjellen kan ha sammenheng med at min undersøkelse har tatt utgangspunkt i «det gode eksempel», at praksisen er annerledes i barnehagen enn i skolen eller undersøkelsenes egenart, deriblant utvalgsstørrelse og metode for datainnsamling. Veiledningen har betydning for at assistentenes utvikling ikke skal stoppe opp (Bachmann et al., 2016), slik jeg uttrykte en bekymring over i kapittel 5.4.1, altså en bekymring knyttet til utvikling av det spesialpedagogiske arbeidet.

I denne undersøkelsen blir bare eksterne aktører trukket frem av intervjupersonene som veiledere, noe som kanskje kan bety at de pedagogiske lederne ikke har ansvar for veiledning i det spesialpedagogiske arbeidet, altså en motsetning til ansvaret gitt gjennom «Rammeplan for barnehagen – innhold og oppgaver» (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Dette kan skyldes at assistentene får tilfredsstillende kompetanseheving gjennom eksterne aktører eller at assistentene ikke anser oppfølgingen de får av pedagogiske ledere som veiledning. For slik empirien viser, så varierer det hvordan veiledningene gjennomføres - formelt til fastsatt tid eller mer uformelt uten fastsatt tid. Slik jeg ser det, kan fordeler med fastsatt tid være at assistenten i større grad kan stille mer omfattende spørsmål når hun vet at hun har god tid til disposisjon, samt at hun må tenke gjennom hva hun ønsker veiledning på i forkant. For en av intervjupersonene vil loggen være et naturlig veiledningsgrunnlag, men for andre kan det innebære en begynnende refleksjon og bevisstgjøring (Tveiten, 2013) ved at de ser tilbake på en erfaring eller opplevelse. Å se tilbake på en erfaring eller opplevelse kan selvsagt også være tilfellet ved den uformelle veiledningen, siden intervjupersonene mottar veiledningen fra eksterne profesjonsutøvere som ikke er til stede hver dag, men hvor god tid den eksterne profesjonsutøveren har til rådighet, antar jeg kan være vanskelig å forutsi.

Datamaterialet viser at tips og råd inngår i veiledning. I rådgivning inngår råd, mens undervisning er forankret i teoretisk kunnskap. Felles for disse er at begge er en form for veiledning hvor den som blir veiledet ikke får mulighet til å oppdage selv (Tveiten, 2013). Når en av intervjupersonene spør spesialpedagogen «Hva gjør jeg for å løse dette», så tolker jeg det som at hun ønsker å få svar fra en profesjonsutøver, og ikke at hun skal finne svaret selv. Hensikten med veiledning er å styrke fokuspersonens mestringskompetanse (Tveiten, 2013), slik at de kan få tilgang til ressurser og kunne bruke disse i praksis, (jf. Heggen i Tveiten, 2013). For assistenter, som ofte mangler den teoretiske kunnskapen, mener jeg det vil være nødvendig å motta råd og kunnskap fra noen som besitter denne kunnskapen for å kunne øke sin mestringskompetanse.

For flere intervjupersoner foregår «mesterlæring» i praksissituasjoner (Tveiten, 2013) sammen med spesialpedagog, logoped og fysioterapeut. Slik dette funnet fremstilles, kan denne kompetansehevingen tyde på en «enveis» læreprosess, men det empiriske grunnlaget i min undersøkelse tilsier at intervjupersonene deler mye nyttig erfaringsbasert kunnskap, og slik Cecilie sier, så finner hun egne metoder som hun bruker i utførelsen av hjelpen. Av empirien fremkommer det ikke om disse metodene blir delt med fysioterapeuten, men en slik deling vil være viktig med tanke på å utvikle praksisfellesskapet, siden vi ifølge et sosiokulturelt læringssyn, lærer av og sammen med andre mennesker (Jensen & Ulleberg, 2011). Assistentens deling av metoder vil også være viktig for å få vurdert metodene av noen med profesjonell kompetanse, med den hensikt å gi barnet et godt spesialpedagogisk tilbud.

Kapittel 6 Avslutning

Gjennom denne studien har jeg søkt å finne svar på problemstillingen: «Hvilke erfaringer har barnehageassistenter med IOP og spesialpedagogisk hjelp?». Jeg har intervjuet to faglærte og to ufaglærte assistenter. Siden dette er en kvalitativ studie, kan ikke funnene generaliseres til å gjelde alle barnehageassistenter, men jeg antar at de har en overføringsverdi slik at noen barnehageassistenter og andre aktører knyttet til spesialpedagogisk hjelp kan kjenne seg igjen. Siden studien har tatt utgangspunkt i «det gode eksempel», vil jeg anta at det for noen vil være inspirasjon å hente med tanke på spesialpedagogisk arbeid i barnehagen.

Samtlige intervjupersoner i denne studien har erfaring med gjennomføring av spesialpedagogiske tiltak i tråd med enkeltbarns IOP, enten som spesialpedagogisk hjelp hjemlet i enkeltvedtak, jf. figur 1 (kap. 2.1.3), eller i barnets ordinære barnehagetilbud, hvor sistnevnte vil dreie seg om et bredt perspektiv på IOP, altså at IOP-en omfatter hele barnehagetilbudet (Hausstätter, 2012; Nordahl & Overland, 1997). Bruken av IOP i det daglige arbeidet varierer imidlertid, noe som kan ha sammenheng med at IOP-en er et arbeidsredskap som fremstår som såpass enkel slik at den lar seg huske. Alle intervjupersonene har erfaring med planarbeid knyttet til IOP, noe som også kan ha bidratt til at IOP-en ligger ferskt i minnet. Flere opplever å bli hørt og føler seg som viktige deltakere i arbeid med IOP.

Slik Skau (2011) sin kompetansetrekant viser (se figur 3, kap. 2.4.1), består den samlede profesjonelle kompetansen av tre aspekter. Assistentene i denne undersøkelsen kan sies å besitte to av disse: yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse, dvs. at de ikke innehar den teoretiske kunnskapen som oppnås gjennom utdanning i spesialpedagogikk. Ut fra forslag til endring i lovverket når det gjelder bemanning i barnehage (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2017), forstår jeg det som at assistentenes kompetanse ikke er ønsket når det foreslås at ufaglærte assistenter i det ordinære barnehagetilbudet erstattes med barnehagelærere eller andre som kan oppfylle kompetansekravet som pedagogisk leder. Jeg forstår det slik at det ønskes mer teoretisk kunnskap i barnehagene når det gjelder det ordinære barnehagetilbudet, mens det spesialpedagogiske tilbudet får stå urørt med tanke på ufaglærte assistenter.

En av intervjupersonene uttaler at man «kan være knakende flink assistent som gjør alt riktig, om han ikke har spes. ped. i ryggsekken», noe jeg antar er spesialpedagogisk, teoretisk kunnskap. Dette fremkommer også i undersøkelsene til Vaags (2016) og Vikhagen (2013) nevnt innledningsvis, men samtidig understrekes betydningen av profesjonell veiledning til assistentene. Skogen (2010) fremhever den teoretiske kunnskapen som avgjørende når det gjelder kvaliteten på utførelsen av det spesialpedagogiske arbeidet. Derfor ser jeg viktigheten av å styrke assistentene i deres rolle gjennom faglig veiledning basert på profesjonsutøvernes teoretiske kunnskap. Gjennom denne studien sitter jeg igjen med et inntrykk av at assistentene og det eksterne støtteapparatet kompletterer hverandre, slik at de samlet utfyller de ulike aspektene ved kompetansetrekanten (se figur 3, kap. 2.4.1). Slik jeg forstår datamaterialet, deles både assistentenes og profesjonsutøvernes kompetanser gjennom ulike samarbeidsforumer. Assistentene erfarer få språklige utfordringer, noe som kan tyde på at definisjonsmakt gjennom språk ikke blir utøvd i samarbeidet (Jensen & Ulleberg, 2011).

Wendelborg et al. (2015) sin forskning nevnt innledningsvis viser at lite stabilitet og svak kompetanse blant assistentene er én årsak til at noen foreldre er utilfreds med tilbudet om spesialpedagog eller assistent. Funnet om stabilitet i deres undersøkelse kan sies å være motstridende til min undersøkelse da de fleste intervjupersonene sjelden har fravær fra jobb, og flere av dem tilstreber at enkeltbarnet skal ha stabilt personale. De fleste assistentene i denne undersøkelsen innehar mye spesialpedagogisk erfaringsbasert kunnskap, men det kan tenkes at Wendelborg et al. sin undersøkelse sikter til den teoretiske, spesialpedagogiske kunnskapen, som assistentene i denne undersøkelsen heller ikke har.

Gjennom forskningen har jeg fått svar på mange spørsmål som jeg ikke visste svar på før studiens start, men samtidig opplever jeg å sitte igjen med enda flere spørsmål nå i ettertid. Et spørsmål relatert til denne undersøkelsen er om bruken av assistenter skyldes mangel på spesialpedagoger, eller om det er andre årsaker, som f.eks. økonomi eller personlig egnethet som vektlegges når det tilsettes assistenter i slike stillinger, altså et spørsmål rettet mot enhetsledere eller styrere i barnehagen. I kap. 5.1.1 ble det påpekt at barn som har omfattende behov for spesialpedagogisk hjelp har flest assistenttimer. At barn med omfattende utfordringer i utvikling, lek og læring får spesialpedagogisk hjelp som i stor grad gjennomføres av assistenter fremstår for meg som et tankekors, som får meg til å spekulere på hvilke begrunnelser dette er tuftet på. Også hvordan det interne samarbeidet fungerer kunne jeg tenkt meg mer innsikt i. Med tanke på fremtidig forskning hadde det også vært spennende

å sammenligne assistenters- og nyutdannede spesialpedagogers utførelse av det spesialpedagogiske arbeidet for å se hvilken betydning teoretisk kunnskap har sammenlignet med erfaringsbasert kunnskap. Som nyutdannet spesialpedagog i barnehage opplever jeg å gjøre mange avveininger ved bruk av skjønn, som i hovedsak er basert på min teoretiske kunnskap. Hvilke refleksjoner assistentene gjør i skjønnsmessige situasjoner hadde vært interessant å få innblikk i.

Referanseliste

- Assistent. (2009). *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/assistent>
- Bachmann, K., Haug, P. & Nordahl, T. (2016). Kvalitet i opplæringen for elever med utviklingshemming. *Notat, 2/2016*. Hentet fra <http://www.hivolda.no/neted/services/file/?hash=c5b183cc2c768eba8f9c9aa11f06f438>
- Barne- og likestillingsdepartementet og Kunnskapsdepartementet. (2009). *Til barnets beste - samarbeid mellom barnehagen og barneverntjenesten*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/til-barnets-beste---samarbeid-mellom-barnehagen-og-barneverntjenesten.pdf>
- Barnehageloven. (2006). *Lov om barnehager*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>.
- Bele, I.V. (2010). Læreres egenvurdering av spesialpedagogisk kompetanse - og viktige kilder for kompetanseutvikling. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* (Vol. 6/2010). Oslo: Universitetsforlaget.
- Berg, M.O.M. & Knutsen, S.T. (2015). *"Forberedt på å ikke være forberedt". Den nyutdannede spesialpedagogen*. (Mastergradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet), Berg, Mari Oline Mahlum Knutsen, Stine Tangen, Trondheim.
- Brunstad, P.O. (2005). Behovet for anerkjennelse. I T. Evenshaug & P.O. Brunstad (red.), *Å være voksen* (s. 150-169). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Colnerud, G. & Granström, K. (1993). *Respekt för lärare. Om lärares professionella verktyg - yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholm: HLS Förlag.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode -en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Det kongelige kunnskapsdepartement. (2017). *Høringsnotat. Forslag til endringer i barnehageloven, opplæringsloven, friskoleloven og forskrift om pedagogisk bemanning (minimumsnorm for grunnbemanning, skjerpet norm for pedagogisk bemanning og plikt til å samarbeide om barnas overgang fra barnehage til skole og SFO)*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/f553bc3643c440bc92cb264224a63041/horingsnotat-forslag-til-endringer-i-barnehageloven-opplæringsloven-friskoleloven-og-forskrift-om-pedagogisk-bemanning.pdf>.
- Dewey, J. (1974). *Erfaring og opdragelse* (H. Fink, overs.). København: Christian Ejlers' Forlag.
- Eik, L.T. (2015). Barnehagelæreres profesjonsspråk: et språk for kritisk undersøkelse og begrunnet begeistring. I B.A. Hennem, M. Pettersvold & S. Østrem (red.), *Profesjon og kritikk* (s. 129-154). Bergen: Fagbokforlaget.
- Erfaring. (2011). *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/erfaring>.
- Forvaltningsloven. (1967). *Lov om behandlingsmåten i forvaltnings saker*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4.
- Goodlad, J.I., Klein, M.F. & Tye, K.A. (1979). The domains of curriculum and their study. I J.I. Goodlad (red.), *Curriculum inquiry. The study of curriculum practice* (s. 43-76). New York: McGraw-Hill Book Company.
- Groven, B. (1995). *Kvalitet og effektivitet i PP-tjenesten - Delprosjekt 4. Organisering av arbeidet med individuelle læreplaner - med utgangspunkt i "det gode eksempel"* (Vol. 1995:16). Steinkjer: Nord-Trøndelagsforskning.

- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Groven, B. (2017). Organisering av spesialpedagogisk hjelp i barnehagen: ordninger, begrunnelser og dilemmaer. I E.J. Lyngseth & B.r. Mørland (red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom* (s. 73-91). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gunnestad, A. (2014). *Didaktikk for barnehagelærere. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hausstätter, R.S. (2007). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer - mellom ideologi og virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hausstätter, R.S. (2012). Den individuelle opplæringsplanen som strategisk dokument. I R.S. Hausstätter (red.). *Inkluderende spesialundervisning* (s. 127-138). Bergen: Fagbokforlaget.
- Helland, S. (2012). Spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (s. 594-611). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2011). *Mellom ordene. Kommunikasjon i profesjonell praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tuft, P.A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Juritsen, L. & Østmoen, J.P. (2015). Barnehagelæreres muntlige fagspråk - utfordringer og muligheter. I B.A. Hennem, M. Pettersvold & S. Østrem (red.), *Profesjon og kritikk* (s. 155-175). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kinge, E. (2012). *Tverretattlig samarbeid omkring barn. En kilde til styrke og håp?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018–2022*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/437c8d37eb3d48719efcb9d22b99408c/kompetansestrategi-for-barnehage-2018---2022.pdf>.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lekhal, R., Vartun, M., Gustavson, K., Helland, S.S., Wang, M.V. & Schjølberg, S. (2013). *Den norske mor og barn-undersøkelsen. Variasjon i barnehagekvalitet. Beskrivelser fra første datainnsamling fra barnehagene*. Hentet fra <https://www.fhi.no/publ/2013/variasjon-i-barnehagekvalitet/>
- Lie, I. (1989). *Rehabilitering. Prinsipper og praktisk organisering*. Hentet fra <http://www.nb.no/nbsok/nb/a3b0dcb1ce5106d1d5101e29e1a01b57.nbdigital?lang=no#11>
- Malmedal, G. (2009). *Hvordan blir det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen organisert og forstått med tanke på tilpasset opplæring for barn med enkeltvedtak?* (Mastergradsavhandling, Høgskulen i Volda). G. Malmedal, Volda. Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/153862/master_malmedal.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning. En innføring* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Meld. St. 18 (2010-2011). (2011). *Læring og fellesskap*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>.
- Meld. St. 19 (2015-2016). (2016). *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>.
- Mørland, B. (red.). (2008). *Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Nilsen, V.D. (2014a). Samarbeid i barnehagen. I V.D. Nilsen (red.), *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen* (s. 32-55). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Nilsen, V.D. (2014b). Spesialpedagogisk hjelp- historikk og begrepsdefinisjoner. I V.D. Nilsen (red.), *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen* (s. 13-31). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Nordahl, T. & Overland, T. (1992). *Individuelt læreplanarbeid. Planlegging og gjennomføring av opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Nordahl, T. & Overland, T. (1997). *Individuelle opplæringsplaner. Om tilpasset opplæring i en inkluderende skole, i samsvar med L97 og opplæringsloven* (2. utg.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Nørregård-Nielsen, E. (2006). *Pædagoger i skyggen. Om børnehavepædagogers kamp for faglig anerkendelse*. Odense: Syddansk universitetsforlag.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Pedersen, K. (2015). *Ut fra egne forutsetninger. Inkluderende pedagogikk i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pettersen, M. (2008). *Fra visjon til virkelighet. Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen*. (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Bodø). M. Pettersen, Bodø. Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/141680/Pettersen_Marit.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Platz, F. (2010). *Relationer og anerkendelse. Specialpædagogisk værktøjskasse for lærere og pædagoger*. Århus: ViaSysteme.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Pålerud, T. (2013). *Didaktikk for en demokratisk barnehage*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rambøll. (2011). *Rapport. Kartlegging av spesialpedagogisk hjelp i barnehagen etter Opplæringsloven § 5-7*. Hentet fra https://issuu.com/geirhelgenilsen/docs/kartlegging_av_spesialpedagogisk_hj
- Røkenes, O.H. & Hanssen, P.-H. (2012). *Bære eller breste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rønhovde, L.I. (2013). *ABC om IOP. Håndbok for lærere*. Tomter: Infolitenbok.
- Sagberg, I. (2017). Arbeidsmotivasjon. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/arbeidsmotivasjon>
- Schei, S.H. & Kvistad, K. (2012). *Kompetanseløft. Langsiktige tiltak i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sjargong. (2017). *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/sjargong>
- Sjøvoll, J. (2010). Profesjonskunnskap - kombinasjonen av taus og talende kunnskap. I J. Buli-Holmberg & S. Nilsen (red.). *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring. Om forbedring av opplæringen for barn, unge og voksne med særskilte behov* (s. 153-166). Oslo: Universitetsforlag.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (1996). *Selvopppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: TANO A.S.
- Skau, G.M. (2011). *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker* (4. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Skogen, K. (2010). Kvalitetsutvikling i spesialpedagogikken. I J. Buli-Holmberg & S. Nilsen (red.). *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring. Om forbedring av opplæringen for barn, unge og voksne med særskilte behov* (s. 167-177). Oslo: Universitetsforlaget.

- Solli, K.-A. & Andresen, R. (2012). "Alle skal bli sett og hørt.". Barnehagepersonalets synspunkter på inkludering. I A. Arnesen (red.). *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s. 170-190). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sommersel, H.B., Vestergaard, S. & Larsen, M.S. (2013). *Kvalitet i barnehager i skandinavisk forskning 2006-2011. En systematisk forskningskartlegging*. Hentet fra [https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2013/Kunnskap%20om%20kvalitet%20i%20barnehager%20\(2\).pdf?epslanguage=no](https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2013/Kunnskap%20om%20kvalitet%20i%20barnehager%20(2).pdf?epslanguage=no)
- St.meld. nr. 40 (2002-2003). (2003). *Nedbygging av funksjonshemmende barrierer*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/5a8122df4dee44a38beb1ca42698b490/no/pdfs/stm200220030040000dddpdfs.pdf>.
- Statped. (2016). *Om alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)*. Hentet fra <http://www.statped.no/temaer/alternativ-og-supplerende-kommunikasjon-ask/om-alternativ-og-supplerende-kommunikasjon-ask/>
- Steinnes, G.S. (2014). Common Sense or Professional Qualifications? Division of Labour in Kindergartens. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(4), 478-495. doi:10.1080/1350293X.2014.947831
- Steinnes, G.S. & Haug, P. (2013). Consequences of staff composition in Norwegian kindergarten. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 6. doi:10.7577/nbf.400
- Sveen, U. (2009). Flow-teori. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://sml.snl.no/flow-teori>
- Sydnnes, S.M. (2003). *Øyeblikk med kasus*. Bønes: Skauge Forlag.
- Tangen, R. (2012). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk -en introduksjon. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (s. 17-30). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thoresen, I.T. (2017). *Foreldresamarbeid i barnehagen. Til barnets beste*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Torsteinson, H. (2014). Individuell utviklingsplan - et hjelpemiddel i hverdagen. I B.I.B. Hvidsten (red.). *Spesialpedagogikk i barnehagen* (s. 53-62). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tveiten, S. (2013). *Veiledning- mer enn ord* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Veilederen spesialpedagogisk hjelp*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialpedagogisk-hjelp/Spesialpedagogisk-hjelp/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Barn og ansatte i barnehager i 2016*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/barn-og-ansatte-bhg/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Rammeplan for barnehagen- innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>.
- Utdanningsdirektoratet. (2017c). *Veilederen spesialpedagogisk hjelp*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialpedagogisk-hjelp/Spesialpedagogisk-hjelp/>
- Vaags, A. (2016). *"Det handler jo om det å forebygge og avhjelpe vansker da". En kvalitativ intervjustudie om spesialpedagogisk profesjonsutøvelse i barnehagen* (Mastergradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet), A. Vaags, Trondheim.

- Valde, I.M. (2010). *"En hjelp i hverdagen". En kvalitativ studie om veiledning mellom spesialpedagog og assistent, hvor veiledningens hovedtema er spesialpedagogisk hjelp til barn i barnehage.* (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo), I.M. Valde, Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/31292/oppgavex210510.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Vikhagen, S.E. (2013). *Spesialpedagogens profesjonsutøvelse i barnehagen. En kvalitativ intervjustudie av hvordan spesialpedagogen opplever sin rolle i barnehagen* (Mastergradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet), S.E. Vikhagen, Trondheim. Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/269864/708902_FULLTEXT01.pdf?sequence=1
- Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes.* Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Wendelborg, C., Caspersen, J., Kittelsaa, A.M., Svendsen, S., Haugset, A.S., Kongsvik, T. & Reiling, R.B. (2015). *Barnehagetilbudet til barn med særlige behov. Undersøkelse av tilbudet til barn med særlige behov under opplæringspliktig alder.* Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS. Hentet fra <https://samforsk.no/Publikasjoner/2015/Barnehagetilbudet%20til%20barn%20med%20særlige%20behov%20-WEB.pdf>
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet* (B. Nake, overs.). København: Hans Reitzels Forlag.

Vedlegg 1: Tilbakemelding fra NSD

Hans Petter Ulleberg
Institutt for pedagogikk og livslang læring NTNU



7491 TRONDHEIM

Vår dato: 22.02.2017

Vår ref: 52209 / 3 / AGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.01.2017.
Meldingen gjelder prosjektet:

*52209 Individuell opplæringsplan (IOP) i barnehagen sett fra
assistentenes perspektiv*
Behandlingsansvarlig NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig Hans Petter Ulleberg
Student Marit Lernæs

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.12.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Agnete Hessevik

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Vedlegg 2: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Individuell opplæringsplan (IOP) i barnehagen sett fra assistentenes perspektiv”

Bakgrunn og formål

Jeg studerer master i spesialpedagogikk, et samarbeid mellom Dronning Mauds Minne Høgskole og NTNU. I løpet av perioden februar-april vil jeg gjennomføre intervju, som blir utgangspunktet for masteroppgaven. Formålet med dette arbeidet er å skaffe kunnskap om barnehageassistenter roller og opplevelser knyttet til IOP og spesialpedagogisk hjelp i barnehagen ut fra følgende forskningsspørsmål: *Hvilken rolle har barnehageassistenter i utarbeidelsen, gjennomføringen og evalueringen av IOP, og hvordan opplever de denne rollen?*

I studien ønsker jeg å ta utgangspunkt i ”det gode eksempel”, og jeg velger derfor å forespørre barnehager i kommuner med god og lang erfaring med IOP i barnehagen. Som kriterier for å delta i studien gjelder at assistenten er ufaglært (uten pedagogisk utdanning), samt at han/hun har minimum to års erfaring med spesialpedagogisk arbeid og IOP i barnehagen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

I studien vil jeg bruke intervju som metode for datainnsamling. Spørsmålene vil omhandle hele prosessen rundt en IOP med planlegging, gjennomføring og evaluering, hvor jeg ønsker å finne ut av assistentens rolle, ansvar og opplevelse i hver av disse fasene. Data registreres som korte notater og ved hjelp av lydopptak av intervjuet. Intervjuet beregnes til å vare ca. en time.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Lydopptakene vil bli omgjort til skriftlig form. Denne utskriften vil intervjupersonen ha mulighet til å se over, kommentere og korrigere. Intervjuene lagres på en privat, passordbeskyttet PC. Forskningsdeltakeren vil ikke kunne gjenkjennes verken i utskrift av datamaterialet eller i den ferdige masteroppgaven, da navn, stedsnavn, navn på barnehage etc. vil bli erstattet med fiktive navn. Prosjektet er planlagt å være avsluttet innen desember 2017. Lydopptak vil da bli slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Marit Lernæs, tlf. 92249852. Mine veiledere fra Dronning Mauds Minne Høgskole er: professor Berit Groven, tlf. 41566523 og høgskolelektor Marit Pettersen, tlf. 73568331. Daglig ansvarlig for prosjektet er instituttleder/førstemanuensis Hans Petter Ulleberg ved NTNU, tlf. 73590286/91897259.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Trondheim, 23/3-17

Marit Lernæs

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Hvilken rolle har barnehageassistenter i utarbeidelsen, gjennomføringen og evalueringen av IOP, og hvordan opplever de denne rollen?

Innledning

- Diskutere taushetsplikt ifht enkeltbarn (uttalelser på generelt grunnlag)
- Lydopptaker

Bakgrunn

- Utdanning, kurs, arbeidserfaring- denne bhg og annen erfaring, egne barn
- Om barnehagen- antall barn. Om avdelingen-antall barn, antall barn med rett til spesialpedagogisk hjelp, bemanning
- Hvordan er stillingen din organisert? Dersom du har stillingsinstruks, hva sier den om dine arbeids- og ansvarsoppgaver?
- Hvor mange timer i uka gir du spesialpedagogisk hjelp? Til hvor mange barn?
- Hvilke tiltak (språktrening, sosial trening, atferdstrening etc) har du mest erfaring med å gi?
- Hvor lang erfaring har du med bruk av IOP i barnehagen? Vet du ca hvor lenge IOP har vært brukt i denne barnehagen?

IOP som arbeidsverktøy

- Hvordan har du blitt kjent med innholdet i IOP?
- Hvordan bruker du IOP som verktøy i det daglige arbeidet?
-tilgjengelighet
-fordeler og ulemper ved å ha en plan å forholde seg til
-innhold i IOP: forståelse, språk
- Hvordan ønsker du at IOP skal være utformet for at det skal være et nyttig arbeidsverktøy for deg?

IOP utarbeiding og evaluering (planarbeid)

- Fortell litt om hvordan du deltar du i arbeidet med utarbeiding og evaluering av IOP.
- Hvem deltar? Hvem skriver?
- Hvor ofte evalueres IOP? (årlig? underveis?)
- Hvordan opplever du å delta i utarbeiding og evaluering av IOP. utfordringer?
- Fordeler og ulemper ved at assistenter deltar

Spesialpedagogisk hjelp

- Hvilken rolle har du i gjennomføringen av spesialpedagogisk hjelp?
- Hvordan er hjelpen organisert? (alene-gruppe-avdeling)
- Hvordan opplever du å gjennomføre spesialpedagogisk hjelp? utfordringer?
- Fordeler/ulempene ved at assistenter gir dette?

Kompetanse og motivasjon

- Opplevelse av kompetanse (i utarbeiding, gjennomføring og evaluering av IOP)
- I hvor stor grad opplever du å få nok informasjon om barnet for å utføre spesialpedagogisk hjelp? Hvem gir denne informasjonen?
- En undersøkelse fra 2015 sier at ¼ av foreldrene ikke er tilfreds med tilbudet om spesialpedagogisk hjelp/assistent, hvor hovedvekten svarer at årsaken er for lite timer med spesialpedagog eller assistent, samt for dårlig kompetanse og stabilitet blant assistentene. Hvilke tanker gjør du deg om denne undersøkelsen?
- Hva motiverer deg i arbeid med IOP (i utarbeiding, gjennomføring og evaluering)

Samarbeid

- Hvilke møter deltar du i hvor spesialpedagogisk hjelp og IOP er tema?
-Opplevelse av det (fagspråk, forståelse, opplevelse av egen kompetanse)
- Hvordan samarbeider du med foreldrene til barn som har IOP?
-Ansvar? Loggbok?
-Krav/forventninger fra foreldrene
-Opplevelse av det

Veiledning

- Hvordan gjennomføres veiledning i barnehagen?
-hvor ofte, fastsatt tid, med hvem?
-hvordan foregår den (i situasjonen, formelt)
-hvem tar initiativ til den?
-innhold i veiledningen (IOP, spesialpedagogisk hjelp, ønsket innhold)

Avslutning

- Hvorfor tror du deres barnehage har lyktes med å få en IOP som fungerer i praksis?
- Opplevelse av intervjuet
- Noe du vil føye til/utdype?
- Veien videre: transkripsjon- mulighet til å se over, kommentere og korrigere. Epostadresse?