

## Sammendrag

Ved å gjennomføre fire kvalitative intervjuer av spesialpedagoger i barnehagen tar denne studien sikte på å fortelle om deres opplevelse av å støtte barn med autismspekterforstyrrelser før og under samarbeidet med habiliteringstjenesten for barn og unge. Grounded theory er benyttet som metode og derfor har empirien lagt føringer for det teoretiske grunnlaget (Corbin & Strauss, 2015, s. 7). Studien støtter seg hovedsakelig på Csikszentmihalyis (2002) teori om flyt og Banduras (1997) teori om mestringstro. Disse teoriene ble valgt med bakgrunn i empirien som stor grad viste en svak balanse mellom ressurser og utfordringer før samarbeidet med habiliteringstjenesten startet. Det argumenteres for at habiliteringstjenesten synes å aktivere ulike kilder til mestringstro i veiledningen med informantene for å minske informantenes gap mellom ressurser og utfordringer og på denne måten styrker deres tro på egen mestring.

## Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært en utfordrende, spennende og lærerik prosess. Jeg har fordypet meg i et interessant tema og fått innsikt i fire spesialpedagogers opplevelse av å samarbeide med habiliteringstjenesten. En stor takk rettes til spesialpedagogene som bidro med sine erfaringer. Takk til bekjente som har hjulpet meg med å opprette kontakt med spesialpedagogene. Jeg vil takke min veileder Audhild Løhre for hennes støtte og grundige tilbakemeldinger. Hun motiverte meg med engasjement og løsningsfokuserte innspill i tunge perioder hvor målet virket uoppnåelig. Mine medstudenter har også gitt oppmuntring og vært til god støtte, spesielt Simen Ulla og Johannes Kuvås som jeg har delt lesesalsplass med.

Trondheim, Juni 2017

Christian Wike

# Innhold

|  |    |
|--|----|
| Sammendrag .....   | i  |
| Forord .....   | ii |
| 1.0 Innledning.....  | 1  |
| 1.1 Problemstilling.....   | 2  |
| 2.0 Teoretisk grunnlag.....  | 2  |
| 2.1 Autismespekterforstyrrelser .....                                | 2  |
| 2.2 Habiteringssamarbeid mellom HABU og barnehagen.....              | 3  |
| 2.3 Mestringstro .....   | 4  |
| 2.4 Flyt .....   | 5  |
| 2.5 Veiledning.....  | 7  |
| 3.0 Metodiske vurderinger.....                                       | 7  |
| 3.1 Kvalitativ metode .....  | 7  |
| 3.2 Intervju som metode .....  | 8  |
| 3.3 Utvalg av informanter og kontaktetablering.....                  | 9  |
| 3.4 Grounded theory og forforståelse.....                            | 10 |
| 3.5 Utarbeidelse av intervjuguide og gjennomføring av intervju ..... | 11 |
| 3.6 Transkribering.....  | 13 |
| 3.7 Koding og kategorisering .....                                   | 14 |
| 3.8 Metodiske refleksjoner .....                                     | 15 |
| 3.9 Etske retningslinjer .....                                       | 17 |
| 4.0 Bakgrunn .....   | 17 |
| 4.1 Utdannelse og erfaring før samarbeidet med HABU .....            | 17 |
| 5.0 Empiri .....   | 18 |
| 5.1 Spesialpedagogenes ulike behov for veiledning .....              | 18 |
| 5.2 HABU viser veien .....   | 22 |
| 5.3 Spesialpedagogenes utbytte av samarbeidet .....                  | 28 |
| 6.0 Drøfting.....  | 33 |

|  |      |
|--|------|
| 6.1 Mestringstroens betydning .....  | 33   |
| 6.2 HABU skaper mestringstro og flyt .....                                   | 36   |
| 6.3 Veiledningen leder mot autentiske mestringserfaringer .....              | 38   |
| 7.0 Avslutning.....  | 42   |
| Litteraturliste.....   | i    |
| Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD.....  | iv   |
| Vedlegg 2: Informasjonsskriv til spesialpedagoger og samtykkeerklæring ..... | vi   |
| Vedlegg 3: Intervjuguide .....   | viii |

## 1.0 Innledning

Habiliteringssystemet kan ifølge Tetzchner & Hesselberg (2008, s. 85) oppleves som en «jungel» det er vanskelig å finne frem i, med mange ulike lokale og spesialiserte tjenester og instanser involvert.

Helsedirektoratet utformet i 2009 en handlingsplan for habilitering av barn og unge, denne tok sikte på å videreutvikle helse og omsorgstilbudet i kommunene og spesialisthelsetjenesten med hensikt om å gi riktig bistand som skulle bidra til best mulig mestring til at alle med behov for habilitering. Planen sier videre at opptreningstiltakene for barn og ungdom i stor grad gjennomføres i kommunen, blant annet i barnehagen og av spesialpedagoger (Helsedirektoratet, 2009, s. 5, 24, 25). Denne studien konsentrerer seg om to instanser i «jungelen». Habiliteringstjenesten for barn og unge (HABU), som befinner seg på andrelinjenivå og er en del av helseforetakene og underlagt Helse og omsorgsdepartementet, og barnehagen som befinner seg i førstelinjetjenesten, er en del av det kommunale habiliteringsapparatet og underlagt kunnskapsdepartementet (Tetzchner & Hesselberg, 2008, s. 88, 90).

Spesialpedagogenes ansvar er hjemlet i Barnehageloven og barnehagens formål og innhold innebærer at barn skal utvikle grunnleggende ferdigheter og at barnehagen skal «(...) fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling» (Barnehageloven, 2005). For de barna som omtales i denne studien ble det gitt spesialpedagogisk hjelp etter Opplæringsloven (1998) som sier at barn under opplæringspliktig alder har rett til dette om det er særlige behov for det.

«Førstelinjetjenesten utgjør selve ryggraden i habiliteringsarbeidet» (Tetzchner & Hesselberg, 2008, s. 89). Dette beskriver betydningen av spesialpedagogenes og barnehagens habiliteringsarbeid, men tverrfaglig samarbeid med andre instanser kan anses som vesentlig for at ryggraden skal holdes oppreist og gi et tilbud som gir brukeren et godt utbytte av habilitering. Handlingsplanen presiserer at bistand fra spesialisthelsetjenesten skal gis om opptreningen krever mer spesialisert kompetanse (Helsedirektoratet, 2009, s. 25). «Samhandling mellom etater og tjenestenivåer er viktig for å gi den enkelte et godt og helhetlig habiliterings- og rehabiliteringstilbud» (Regjeringen, 2017).

Filmen «Hva gjør vi med Maren» er brukt som et eksempel av kunnskapsministeren for å sette søkelyset på betydningen av spesialpedagogisk arbeid og kan anses som relevant

for denne studien. Den handler om hvordan god tilrettelegging bidro til god utvikling og læring for Maren som har en diagnose innen autismespekterforstyrrelser (ASF). I tråd med «jungel-uttrykket» ble 14 forskjellige etater invitert til et møte der HABU fortalte nøyaktig hva barn med ASF trengte. Spesialpedagogen i filmen fortalte om HABUs ambisjoner for Marens utvikling og læring, men spesialpedagogen på sin side opplevde disse ambisjonene som uoppnåelig med tanke på Marens vansker. Historien ender likevel som en suksesshistorie. Spesialpedagogen trekker frem høy kompetanse i alle ledd, samarbeid mellom alle nivåer om hvordan det skal jobbes, intens jobbing og et enormt engasjement fra alle hold om at ingenting er umulig som de viktigste suksessfaktorene for historien (Isaksen, 2017).

Filmen om Maren sender et budskap om at samarbeidet med HABU støtter spesialpedagogens tro på at utvikling og læring er oppnåelig for barnet med ASF og presiserer betydningen av kompetanse i alle ledd. Denne studien tar for seg hvordan fire spesialpedagoger i barnehager opplever sin oppgave om å støtte barn med ASF og hvordan samarbeidet med HABU har påvirket dette arbeidet.

## 1.1 Problemstilling

Hvordan opplever fire spesialpedagoger arbeidet med å støtte barn med autismespekterforstyrrelser i barnehagen før og under samarbeidet med habiliteringstjenesten for barn og unge?

## 2.0 Teoretisk grunnlag

### 2.1 Autismespekterforstyrrelser

Norsk helsevesen benytter seg av den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer (ICD), utviklet av verdens helseorganisasjon for internasjonal klassifisering av sykdommer (Øzerk & Øzerk, 2013, s. 29, 33). ICD-10 er den siste utgaven, og ASF er en «gjennomgripende utviklingsforstyrrelse» som beskrives slik:

Gruppe lidelser kjennetegnet ved kvalitative avvik i sosialt samspill og kommunikasjonsmønster, og ved et begrenset, stereotyp og repetitivt repertoar av interesser og aktiviteter. Disse kvalitative avvikene er gjennomgripende trekk i individets fungering ved alle typer situasjoner. (Helsedirektoratet, 2015, s. 197)

ASF er en kompleks utviklingsforstyrrelse og vanskene observeres som regel innenfor tre utviklingsområder, språk og kommunikasjon, sosialt samspill og atferd. Alvorlighetsgraden av symptomene varierer mellom individer og alder (Øzerk & Øzerk, 2013, 55, 64).

For å lære grunnleggende ferdigheter og kunnskaper trenger barn med ASF systematisk hjelp og noen satsningsområder bør prioriteres ifølge Øzerk & Øzerk (2013, s. 153, 154). Disse satsningsområdene innebærer blant annet læring av basisferdigheter, som å etablere felles oppmerksomhet, imitering av motoriske handlinger som å herme etter andres handlinger og arbeide med ordforståelse, som å følge verbale instruksjoner.

Ifølge Øzerk & Øzerk (2013, s. 204) er det viktig å legge til rette for at både indre og positive ytre faktorer anvendes i treningen for å motivere barn med ASF. Innen imitasjonstrening referer Øzerk & Øzerk (2013, s. 204, 205) til Banduras teori om mestringstro og sier modellen som barnet skal imitere vil påvirke barnets mestringstro. Dette utdypes i denne studiens kapittel 2.3.

## 2.2 Habiliteringssamarbeid mellom HABU og barnehagen

Handlingsplan for habilitering av barn og unge sier at tidlig bistand og innsats fra helse- og omsorgstjenesten vil kunne ha stor og avgjørende betydning for barnets situasjon, både her og nå, men også med tanke på barnets utvikling (Helsedirektoratet, 2009, s. 16).

Habiliteringsarbeid omfatter mange ulike funksjonshemninger og skal tilpasses individets alder og individuelle egenskaper. Ingen enkeltgrupper er i stand til å forvalte all kunnskap som er nødvendig i dette arbeidet. Tverrfaglighet er derfor avgjørende for god habilitering (Tetzchner, Hesselberg & Shiørbeck, 2008, s. 21). HABUs ansvar kan forklares slik: «Habiliteringstjenestene for barn og unge har ansvar for å gi tverrfaglige spesialisthelsetjenester til barn og unge med nedsatt funksjonsevne og/eller kronisk sykdom i aldersgruppen 0 -18 år» (Helsedirektoratet, 2009, s. 71). Tjenestespekteret omfatter blant annet råd og veiledning til kommunene generelt og rundt enkeltbrukere (Helsedirektoratet, 2009, s. 71). HABU er hjemlet i Forskrift om habilitering og rehabilitering. Formålet i Forskrift om habilitering og rehabilitering innebærer å sikre at det tilbys og ytes tjenester som kan bidra til stimulering av egen læring, motivasjon, økt funksjons- og mestringsevne for personer med behov for habilitering (Helse- og omsorgsdepartementet, 2011). Ifølge helsedirektoratet (2015, s. 59) er HABU en spesialisthelsetjeneste underlagt det regionale helseforetaket. Forskrift om habilitering og rehabilitering presiserer at det regionale

helseforetaket skal støtte kommunens arbeid med enkeltpasienter, sørge for å samarbeide med og gi råd og veiledning til kommunen, samt gi generelle råd og veiledning til ansatte i kommunen (Helse- og omsorgsdepartementet, 2011). Forskriften definerer habilitering slik:

Habilitering og rehabilitering er tidsavgrensede, planlagte prosesser med klare mål og virkemidler, hvor flere aktører samarbeider om å gi nødvendig bistand til pasientens og brukerens egen innsats for å oppnå best mulig funksjons- og mestringsevne, selvstendighet og deltakelse sosialt og i samfunnet. (Helse- og omsorgsdepartementet, 2011)

Definisjonen innebærer et samarbeid mellom flere aktører, og i denne studien omhandler disse spesialpedagoger i barnehagen og veiledere i HABU. Tetzchner, Hesselberg & Shiørbeck (2008, s. 21) sier forpliktende samarbeid, god dialog og informasjonsflyt og anerkjennelse av hverandres kompetanse er forutsetninger for godt tverrfaglig arbeid. Øzerk & Øzerk (2013, s. 53) presiserer at personer i yrkesgrupper som arbeider med barn med ASF, trenger kompetanseheving innen behandlings-, trenings- og opplæringstiltak.

### 2.3 Mestringstro

Banduras teori om «self-efficacy», heretter omtalt som mestringstro, hevder at enhver form for psykologiske prosedyrer endrer et individs nivå og styrke av mestringstro (Bandura, 1977, s. 191). Ifølge Bandura dannes menneskers mestringstro av fire kilder. Autentiske mestringserfaringer er den viktigste fordi ekte erfaringer virker som en indikasjon på hva individet anser som håndterbart (Bandura, 1997, s. 80). Autentiske mestringserfaringer kan både virke positivt og negativt for mestringstroen, dette avhenger av om erfaringen innebærer å mestre eller ikke (Bandura, 1977, s. 195). Den andre, vikarierende erfaringer, handler om å observere at andre oppnår mestring og dette kan øke troen på egen mestring (Bandura, 1997, s. 86). Gjennom vikarierende erfaringer observeres en modell som fungerer som en guide for hensiktsmessig handling. Disse handlingene styrkes gjennom å utføre egne handlinger og motta tilbakemeldinger på prestasjonen (Bandura, 1977, s. 192). Observatørens følelse av å være lik modellen styrker modellens påvirkning, om modellen viser at utfordringen kan løses vil dette gi observatøren tro på at han eller hun også kan mestre. Verbal overtalelse er den tredje kilden og dreier seg om at andre overtaler individet om at det har de evner som trengs for å mestre utfordringen. Fysiologiske eller emosjonelle reaksjoner er den siste kilden, de

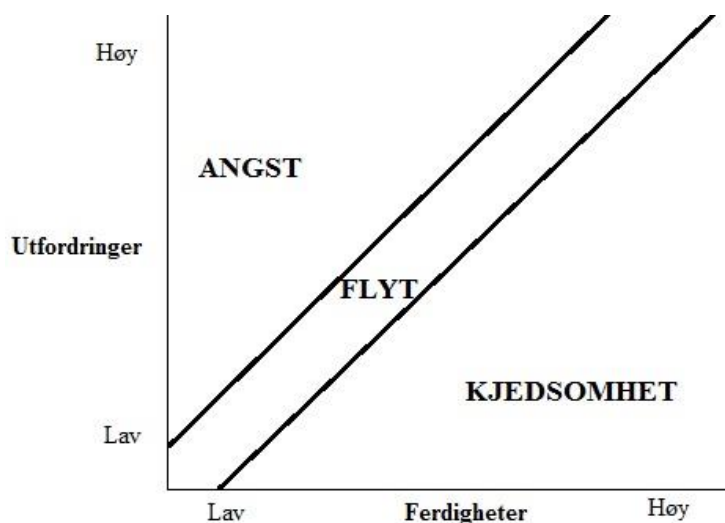


påvirker personens oppfatning av egne evner i positiv eller negativ retning (Bandura, 1997, s. 87, 101, 106).

Bandura hevder at individets forventning til mestring avgjør om individet utfører atferd som fører til at situasjonen eller utfordringen kan løses, nivået av innsats og hvor lenge innsatsen vedvarer i møtet med hindring og ubehagelige erfaringer (Bandura, 1977, s. 191). Begrepet «perceived self-efficacy», heretter kalt opplevd mestringstro innebærer at en utfordring kan virke uoppnåelig til tross for at en person har alle de ferdigheter og evner som behøves. Dette kommer av individets opplevelse av egne evner og ferdigheter. Nivået av opplevd mestringstro avgjør altså hvor mye innsats som vies til å løse oppgaven (Bandura, 1997, s. 36, 37). Mennesker opplever motivasjon hvis troen er tilstede om at en handling fører til et resultat, men samtidig kan mangelen på mestringstro føre til at mennesker unngår situasjonen eller at deres innsats for å mestre situasjonen svekkes. Bandura presiserer at mestringstro alene ikke er nok for å mestre en oppgave, personen trenger evner eller kompetanse som står i samsvar med utfordringen (Bandura, 1977, s. 193, 194).

## 2.4 Flyt

Csikszentmihalyis teori om optimal opplevelse, baseres på begrepet flyt. Tilstanden av flyt innebærer å være så engasjert i en aktivitet at alt annet oppleves ubetydelig (Csikszentmihalyi, 2005, 12). Csikszentmihalyis flytmodell viser at flyt oppleves der utfordringen er passe stor. Utfordringen er ikke så stor at den fører til angst og den er ikke så lite krevende at den blir kjedelig (Csikszentmihalyi, 2002, s. 74).



Gjengitt modell av flyt (Csikszentmihalyi, 2002, s. 74).

Flyt kan skapes i dagliglivet og forbedre livskvaliteten. Dette gjøres ved å tydeliggjøre mål, få tilbakemelding og finne balanse mellom utfordring og ferdigheter (Csikszentmihalyi, 2005. s. 47). I tilstanden av flyt er det ingen grunn til å bekymre seg eller tvile på egen tilstrekkelighet. Gjennom positive erfaringer styrkes også «the self» heretter omtalt som selvet, og oppmerksomheten kan rettes mot det indre og ytre miljø (Csikszentmihalyi, 2002. s. 39). Ved å overkomme utfordringer blir selvet mer kompleks og dermed styrket, individet føler seg dyktigere og mer kompetent (Csikszentmihalyi, 2002, s. 41). Når flytepisoden er over vil gleden over å oppleve mestring føre til ytterlige anstrengelser for å kjenne på denne følelsen igjen, og på denne måten vokser selvet (Csikszentmihalyi, 2002. s. 42). Ved å forstå hvordan flytopplevelsen kan oppstå kan jakten på flytopplevelsen føre til større harmoni og frigjøre psykisk energi, som ellers ville gått tapt på å kjede, eller bekymre seg (Csikszentmihalyi, 2002. s. 42).

Opplevelsen av flyt innebærer nytelse ifølge Csikszentmihalyi (2005, s. 12) og nytelsen er selve motivasjonen og drivkraften for det som skal utføres. Nytelse oppleves i sammenheng med følelsen av å mestre noe. En jevn tenniskamp der ferdighetene akkurat strekker til kan brukes som eksempel. Utfordringen trenger ikke å oppleves som morsom mens det skjer, men følelsen som kommer i etterkant er positiv og bidrar til å forsøke å oppnå denne igjen. Gjennom opplevelser som gir nytelse vokser og styrkes selvet. I sine studier fant Csikszentmihalyi åtte betydningsfulle deler som utgjør fenomenet nytelse.

Disse består av at:

- Oppgaven er overkommelig.
- Individet må kunne konsentrere seg om oppgaven.
- Konsentrasjon oppstår i sammenheng med at oppgaven har tydelige mål.
- Oppgaven gir øyeblikkelig tilbakemelding.
- Dagligdagse bekymringer forsvinner ved at involveringen i oppgaven er dyp og uanstrengt.
- Opplevelsen gir en følelse av kontroll over egne handlinger.
- Bekymringer for «selvet» forsvinner, men paradoksalt styrkes etter flytopplevelsen er ferdig.
- Følelsen av tid forsvinner (Csikszentmihalyi, 2002. s. 46, 49).

Menneskers trivsel er sterkt påvirket av tilbakemeldinger som gis i sosiale relasjoner. Betingelser for god interaksjon som fører til orden i bevisstheten fremfor kaos og uorden er at det må være en viss overenstemmelse mellom den andres og egne mål samt villighet til å

investere oppmerksomhet og empati i den andre personens mål (Csikszentmihalyi, 2005. s. 98, 101, 102).

## 2.5 Veiledning

Skillet mellom veiledning og rådgivning er ifølge Tveiten (2013, s. 41) uklart. Ifølge Skagen er den allmenne forståelsen av denne forskjellen at veiledning sees på som en mykere form enn rådgivning. Innen veiledning legges det vekt på å stille riktige spørsmål og direkte råd unngås. Dette står i kontrast til oppfatningen av rådgivning som innebærer å gi råd. Til tross for disse oppfatningene finnes ingen entydige klare skillelinjer mellom veiledning og rådgivning, de kan sees på som to sider av samme sak og forfatteren sier det er tradisjon for å bruke veiledning som samlebegrep for fagområdet (Skagen, 2013, s. 20, 21).

I stedet for å fokusere på å finne skillet mellom veiledning og rådgivning sier Skagen at veilederens oppgave er å velge innhold, metode og strategi tilpasset situasjonen det skal veiledes i. I veiledningen, er veilederens oppgave å finne balansen mellom frihet og ta styringen eller ledelsen (Skagen, 2013, s. 19, 27). I veilederensamarbeidet er det først og fremst viktig med god kontakt og trygghet blant deltakerne i samarbeidet, og avklare hverandres forventninger. Det er også vesentlig å etablere felles forpliktelser og normer for samspill (Høihilder, 2011, s. 6, 7).

## 3.0 Metodiske vurderinger

Metode betyr opprinnelig «veien til målet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140). Dette kapitlet redegjør for veien til målet ved å beskrive valg og vurderinger som er gjort. Valgene dreier seg om metodiske valg og design, utvalg av informanter og gjennomføring av datainnsamlingen, transkribering og analyse. Det redegjøres også for hvordan metodiske refleksjoner som reliabilitet, validitet og overførbarhet er blitt ivaretatt i studien. Til slutt forklares hvordan etiske retningslinjer har lagt føringer for valg som er gjort i forskningsprosessen.

### 3.1 Kvalitativ metode

Ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 137) bør forskningstemaet bestemme metoden som skal benyttes. Kvalitativ metode kan velges fremfor kvantitativ metode hvis forskeren vil

få mulighet til å bli kjent med forskningsdeltakerne og se verden fra deres perspektiv (Corbin & Strauss, 2015, s. 5). Metoden tar sikte på å oppnå en forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2013, s. 11). Kvalitativ metode passet derfor godt med studiens tema siden masteroppgaven ønsker å undersøke spesialpedagogenes opplevelse og erfaring av å samarbeide med HABU. Det ble ikke funnet lignende eksisterende forskning i søkene som ble foretatt i forkant av studiet. Dette bidro også til at metoden stemte godt overens med temaet. Ifølge Corbin & Strauss (2015, s. 5) kan nemlig kvalitativ forskning utforske fenomen som ikke er forsket så mye på fra før.

Selv om publiserte forskningsrapporter kan gi et inntrykk av at veien er nøye planlagt bærer forskningsprosessen i kvalitativ metode ofte preg av overraskelser. Det må derfor gjøres endringer underveis og dette kan være utfordrende. Prosessen i kvalitativ metode er meget dynamisk, fortolkende og frittflytende og målet er å skape orden i noe som tilsynelatende bærer preg av rot (Corbin & Strauss, 2015, s. 1, 5). Det stilles store krav til åpenhet og fleksibilitet i slik forskning. Åpenhet innebærer å være mottakelig for inntrykk og leve seg inn i den sosiale situasjonen informantene opplever. Slik kan forskeren skaffe innsikt i deres situasjon. I løpet av forskningsprosessen kan det plutselig åpenbare seg en ny forståelse som fører til ideer til fremgangsmåter og fortolkninger. Samtidig er systematikk viktig innen kvalitativ forskning fordi dette gir grunnlag for å vurdere forskningens kvalitet. En systematisk tilnærming innebærer at forskeren har et reflektert forhold til metodiske beslutninger og begrunner disse valgene for leseren (Thagaard, 2013, s. 12, 15). I de neste kapitlene gjøres det rede for denne studiens åpenhet og fleksibilitet.

### 3.2 Intervju som metode

Intervju er en av de mest brukte metodene innen kvalitativ metode. Intervjuet gir forskeren mulighet til å innhente kunnskap om hvordan enkeltpersoner opplever og reflekterer rundt sin egen situasjon (Thagaard, 2013, s. 12, 13). Det finnes ingen standardprosedyre for hvordan en kan gjennomføre et forskningsintervju, men det finnes enkelte tilnærminger og teknikker som benyttes for at forskeren skal kunne foreta gjennomtenkte valg. Kvale & Brinkmann benytter seg av uttrykket «intervjuforskeren som håndverker» for å forklare hvordan forskeren er nødt til å ta valg gjennom intervjuprosessen. Mangelen på obligatoriske regler og prosedyrer innebærer at beslutninger må tas før, under og i etterkant av intervjuet.

Valg som gjøres under intervjuet må tas hurtig, og derfor er forberedelse og intervjuerens kompetanse særskilt viktig.

I denne studien ble Kvale & Brinkmanns syv stadier for intervjuundersøkelse benyttet i forberedelsesfasen. Stadiene er ikke regler eller retningslinjer, men kan være til nytte for nye forskere siden disse kan hjelpe forskere å planlegge systematisk. Tematisering, planlegging og intervjuing er stadiene før intervjuene blir skriftliggjort. Disse handler om å formulere formålet med studien, planlegge studien med hensyn til alle stadiene og å gjennomføre intervjuet på grunnlag av guide og en reflektert tilnærming til kunnskapen som søkes. I etterkant av intervjuet finner vi stadiene transkribering, analysering, verifisering og rapportering. Intervjuet skal omgjøres til skriftlig tekst, og analysemetode velges på bakgrunn av blant annet studiens formål. Studiens reliabilitet, validitet og overførbarhet undersøkes, og studien fører frem til et lesbart produkt som formidler undersøkelsesfunnene og metodebruken i en form som er i overensstemmelse med vitenskapelige kriterier (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 133-137).

Grounded theory er valgt som tilnærming i denne studien. Som det utdypes senere stiller denne metoden ytterligere krav til fleksibilitet av intervjueren.

### 3.3 Utvalg av informanter og kontaktetablering

Problemstillingen la føringer for utvalget i denne studien. Informantene ble valgt på bakgrunn av deres kvalifikasjoner og erfaringer, og ifølge Thagaard (2013, s. 60) er det slik utvalg gjøres innen kvalitativ forskning. Det var tre kriterier som lå til grunn for utvalget. Utvalget skulle ha utdanning innen spesialpedagogikk og erfaring med å arbeide med barn med ASF i barnehage, samt at spesialpedagogene hadde erfaring med å samarbeide med autismspekterteamet i HABU. Årsaken til at en bør ha slike kriterier for utvalget er at dette har betydning for konklusjoner som gjøres og graden av overførbarhet, noe som belyses senere. Denne studien begrenset seg til fire informanter. Ifølge Thagaard (2013, s. 65) bør utvalgets størrelse være slik at det kan være mulig å gjennomføre omfattende analyser. Tid og ressurser som var til rådighet ligger derfor til grunn for utvalgsstørrelsen.

Thagaard (2013, s. 66) bruker uttrykket «døråpnere» om personer som kan hjelpe forskeren å komme i kontakt med informanter som blir ansett som relevante til problemstillingen. Døråpnere var nødvendig i denne studien, disse bestod av kollegaer i barnehagen og lærere fra førskolelærer- og spesialpedagogikkutdanningen på Dronning

Mauds Minne Høgskole. Døråpnerne ble sendt et informasjonsskriv om studien. De tok kontakt med spesialpedagoger med relevant erfaring og spurte om de ønsket å delta. Spesialpedagogene som var villig til å delta i studien tok kontakt og disse ble sendt en epost med utfyllende informasjon om studiens formål.

### 3.4 Grounded theory og forforståelse

Grounded theory har som hensikt å konstruere teori på grunnlag av data. Denne metodikken brukes for å studere sosiale fenomen og gir mulighet til å identifisere alminnelige begreper, utvikle teoretiske forklaringer som strekker seg lengre enn vi allerede kjenner til og tilbyr ny innsikt i erfaringer og fenomener. Forskningsmetoden bærer ikke preg av mye struktur, og det er meningen (Corbin & Strauss, 2015, s. 1). Det som skiller grounded theory fra andre metoder er at teorier som benyttes i forskningen bygger på datamaterialet. Empirien styrer hvilken teori som benyttes, derav navnet grounded theory. En særegenhet innen metoden er at funnene blir analysert under datainnsamlingen og påvirker hvilke områder en ønsker å utforske nærmere i neste intervju. I det første intervjuet kan en problemstilling, opplevelse eller erfaring føre til at dette forskes videre på i neste intervju. Funnet påvirker neste intervju i form av at dette fenomenet utforskes i de neste intervjuene (Corbin & Strauss, 2015, s. 6, 7).

Innen kvalitative metoder er forskeren delaktig i forskningsprosessen både ved innhenting og tolkingen av data. Slik blir forskeren like delaktig som deltakerne og dataene de frembringer (Corbin & Strauss, 2015, s. 4). Forskerens forforståelse bør tydeliggjøres slik at leseren kan danne seg et bilde av hvilken påvirkning forskeren kan ha hatt på forskningen. Forforståelsen bestemmer hva vi ser og forstår og innebærer forskerens erfaringer, verdier, kunnskap og holdninger til feltet som studeres i tillegg til forskningsfilosofi (Nilssen, 2012, s. 68, 70). Alle forskere har en forforståelse og antagelser som de tar med seg inn i forskningsprosessen, og dette påvirker alt fra temaet som velges til hvem det skrives for. Forskerens forforståelse trenger ikke nødvendigvis å være en ulempe. Det kan være en styrke med tanke på å velge problemstilling og formulere forskningsspørsmål (Corbin & Strauss, 2015, s. 46). Forforståelsen som ligger til grunn i denne studien er i omfattende grad dannet på bakgrunn av utdanning, praksiserfaring og arbeid i barnehage. Tidligere praksiserfaring ved HABU var av betydning for oppfatningen av HABU som veiledervirksomhet, og den fremtredende erfaringen var at HABU er en fleksibel tjeneste. De tilbød veiledning så ofte

spesialpedagogene hadde behov for det og veiledningen tok utgangspunkt i spesialpedagogens behov. Veilederen i HABU gav inntrykk av å ha god samarbeidskompetanse og hun tilpasset veiledningen til den enkelte spesialpedagogs kompetansenivå. Disse erfaringene ble bekreftet i samtaler med kollegaer i barnehagen. Elementer som anses som viktige innen samarbeid mellom forskjellige instanser ble innhentet ved å lese masteroppgaver, artikler og annen litteratur. Den leste teorien som omhandlet hva som skal bidra til godt samarbeid ble sammenlignet med egne erfaringer, og slik fikk forforståelsen en forankring. Forforståelsen opplevdes som en ressurs da problemstillingen og intervjuguide skulle formuleres. Samtidig var bevisstheten over viktigheten av å forholde seg reflektiv til egen subjektivitet tilstede, dette blir utdypet senere.

### 3.5 Utarbeidelse av intervjuguide og gjennomføring av intervju

Forforståelsen opplevdes som tidligere nevnt som en hjelp i arbeidet med å utforme spørsmål til guiden. Forslag til spørsmål ble formulert tidlig i prosessen og utarbeidet, endret og vurdert før intervjuene ble foretatt. Relevante artikler virket som inspirasjon, problemstillingen ble etter hvert tydeligere og spørsmålene ble omformulert på bakgrunn av dette. Innen grounded theory bør intervjuguiden utformes slik at den tillater informanten å ta opp temaer de mener er relevante (Corbin & Strauss, 2015, s. 44). Et semistrukturert intervju gir rom for nettopp dette. Intervjuguiden inneholder en oversikt over emner som skal dekkes med forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). I tillegg har forskeren mulighet til stille oppfølgingsspørsmål for å oppnå bedre forståelse for det som ble sagt eller for å få vite mer om informantens utsagn (Corbin & Strauss, 2015, s. 39). Av disse grunner ble et semistrukturert intervju et naturlig valg i denne studien.

Guiden ble utformet i tråd med Tjora (2017, s. 145-147) sine tre faser for å gjennomføre et intervju. Fasene preges av ulike typer spørsmål. Oppvarmingsspørsmålene fremstår som ufarlige og uformelle. I denne studien omhandlet disse spørsmålene informantens lengde av relevant erfaring og utdanning som var relevant innen arbeidet med barn med ASF. Disse spørsmålene har til hensikt å skape trygghet hos informanten slik at spørsmålene i neste fase ikke oppleves ubehagelig. Den neste fasen dreier seg om refleksjonsspørsmål og informanten oppmuntres til å fortelle i dybden rundt de aktuelle temaene i studien. Spørsmålene i denne fasen handlet seg blant annet om informantens erfaringer og opplevelser med HABU og ble oppmuntret til å gi utdypende eksempler. Den

tredje fasen handler om å avrunde intervjuet. Samtalen skifter fokus fra å den kunstige situasjonen der to mennesker som ikke kjenner hverandre deler personlige opplevelser til å normalisere samtalen. I denne fasen ble de neste stegene for studien forklart og informantene ble oppmuntret til å ta kontakt om de skulle ha noen spørsmål.

Informantene ble forklart studiens formål fra første kontakt og guiden ble sendt i forkant av intervjuet. Dette valget baserte seg på å overholde etiske retningslinjer og informert samtykke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Opplevelsen av å benytte intervjuets tre faser var positiv i den forstand at det kan ha bidratt til at informantene ble trygg i intervjusituasjonen og at informantene fortalte ivrig om sine opplevelser. Guiden kan også ha bidratt til at informantene holdt fokus på studiens tema. Dette kom til syne ved utfyllende svar, engasjement, anledninger der informantene av eget initiativ stoppet digresjoner og ved at de oppfordret til å ta kontakt om ytterligere informasjon skulle behøves for studien.

For å stille gode oppfølgingsspørsmål er det ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 170) viktig å lytte til hva som sies og hvordan det sies. Transkripsjonen av intervjuene ble gjennomført fortløpende av flere grunner. En av grunnene var at dette gav mulighet for å loggføre hvordan forforståelsen kom til uttrykk verbalt og nonverbalt. Dette kan ifølge Corbin & Strauss (2015, s. 47) øke forskerens selvbevissthet og hemme forskerens påvirkning. Loggføringene gjorde det lettere å bli bevisst hvordan det som ble formidlet opplevdes og hvordan det ble oppmuntret til videre forklaring. Bevisstheten om egen innflytelse ble altså styrket i denne prosessen og var til hjelp ved gjennomføring av neste intervju.

I studiens første intervju ble informanten ved flere anledninger gitt en oppsummering av tolkningene som ble gjort og bruken av disse oppsummeringene var i liten grad tilsiktet eller gjennomtenkt fra forskerens side. Det var ikke alltid tolkningene stemte med hva informanten forsøkte å formidle. Det kan anses som positivt fordi informanten fikk utdype den egentlige meningen, men loggføringen skapte oppmerksomhet rundt viktigheten av å skaffe utfyllende og presise svar. I de neste intervjuene var det økt bevissthet rundt forskerens bruk av prober som «mhm» for å invitere informanten til å utdype (Gudmundsdottir, 2011, s. 25). Strategier som taushet ble benyttet for å gi informantene tid til å reflektere. Gjentakelse av deler av informantenes ytringer ble brukt hyppigere og det ble stilt undersøkende spørsmål for å få en grundigere utdyping før det eventuelt ble gitt en fortolkning av det som ble sagt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 167, 170).



Forforståelsen ble bekreftet og styrket ettersom intervjuene ble gjennomført. Dette ble en utfordring. Det ble i økende grad benyttet ledende spørsmål, primært i situasjoner der det ble mistenkt at informanten holdt tilbake informasjon. En annen utfordring, spesielt i siste intervju var at ord ble lagt i munnen på informanten. Dette kom av at antagelsen om hva informanten ville svare var styrket gjennom flere intervju. Dette ble forsøkt kontrollert og begrenset, men i de tilfeller det skjedde ble det stilt ytterligere undersøkende og oppklarende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 201, 202).

### 3.6 Transkribering

Skriftliggjøring av et intervju vil aldri bli helt nøyaktig fordi transkriberingen mister informasjon som gester, mimikk og tonefall. Transkriberingen denne studien tok sikte på å fange var det verbale språket, og det ble tatt valg angående hvor detaljert det skulle beskrives. Det ble brukt «,» for korte pauser og markerte lengre pauser med «...». Informantens bruk av ord som «mhm» og «ehh» ble også brukt for å skape pauser og disse ble også notert. Ved sjeldne anledninger var det umulig å tolke hva som ble sagt, det ble tydeliggjort med «utydelig ord» i parentes. Disse tegnene gjorde det lettere å huske hvordan setningene ble sagt og hvordan stemningen var i rommet. Transkripsjonen kunne med fordel markert utsagn med trykk slik Nilssen anbefaler. Dette ville vært til hjelp for å tolke hva informanten fremhevet av informasjon (Nilssen, 2012, s. 49, 50). Dette ble dessverre ikke gjennomført på grunn av at denne kunnskapen ble tilegnet forskeren i etterkant av endt transkripsjon.

Anonymisering av navn og personidentifiserende informasjon ble gjort allerede i transkripsjonen slik at den kunne deles og drøftes sammen med veileder. I denne studien er «meningen», slik Nilssen sier, den viktige faktoren, og derfor ble det tatt noen viktige valg i transkriberingsarbeidet. Det ble transkribert på bokmål for å gjøre produktet lettleselig, og intervjuerens støttende promter som «mhm» og «ja» ble oversett grunnet hyppigheten av promptene. Dette ble gjort med hensikt om å bevare informantens mening med ytringen og det ble derfor ansett som gunstig å ikke transkribere disse promptene. Intervjuene ble transkribert fortløpende, men på grunn av forskerens ressurser og praktiske omstendigheter ble intervjuene ferdigtranskribert to til tre dager etter intervjuet var foretatt. Dette opplevdes som en fordel med tanke på at nonverbal kommunikasjon fortsatt var friskt i minnet (Nilssen, 2012, s. 49, 50).

### 3.7 Koding og kategorisering

Kodingsprosessen startet allerede under transkriberingen. Interessante funn ble understreket og notater ble skrevet i margin underveis. Dette økte bevisstheten rundt hvilke temaer eller kategorier informantene mente var viktige, og disse kunne dermed utforskes grundigere i neste intervju. Ifølge Corbin & Strauss (2015, s. 7) er denne prosessen noe som gjør grounded theory metoden unik. En begynnende oversikt over hovedfunnene ble til en viss grad også synliggjort i denne prosessen.

Analyseringen av funnene foregikk ved å sammenligne og finne forskjeller i datasettet. Funnene ble så brutt ned til håndterbare koder som igjen lot seg gruppere (Corbin & Strauss, 2015, s. 7, 8). Ifølge Nilssen (2012, s. 78) fanger denne reduksjonsprosessen essensen av funnene og man kan sammenfatte dem i noen få kategorier. Reduksjonsprosessen foregår vanligvis gjennom tre kodefaser. Under fasen «åpen koding» blir funnene først nøye gjennomgått og forskeren lager koder av det innholdet som anses som mest signifikant. Fenomenene som blir avdekket får ulike navn eller koder og det blir vanligvis mange koder. Under kodingsarbeidet vil forskeren ofte ha dannet seg et bilde over hvordan disse henger sammen (Nilssen, 2012, s. 78, 79). I studien bidro den åpne kodingen til at hovedtrekkene i informantenes vektlegging ble synliggjort i form av hvilke ord og begreper som gjentok seg.

Den aksiale kodingen er neste fase. Den dreier seg om å sortere kodene i temaer slik at datamengden blir håndterlig (Nilssen, 2012, s. 79). I denne fasen ble det utarbeidet kategorier som “samarbeid”, “behov for veiledning” og “trygghet i etterkant av veiledning”. Ulike farger ble benyttet for å markere at en ytring tilhørte en bestemt kategori. Prosessen startet med ett intervju og en farge. Fargen lilla signaliserte «styrke ved samarbeidet». Etter hvert som kodene ble sortert oppstod det nye kategorier som ble tilegnet en ny og egen farge. Dette var en omfattende prosess fordi innholdet og omfanget innen hvert tema endret seg eller økte underveis som prosessen pågikk. Nye temaer oppstod også her, noe som førte til at intervjuene ble nøye lest flere ganger og endringer ble gjort slik at ytringene i transkripsjonen ble markert med rett farge. Med utgangspunkt i empirien fra de fire intervjuene endte kodingsprosessen med tre kategorier som representerte innholdet. Disse ble «Spesialpedagogenes ulike behov for veiledning», «HABU viser veien» og «Spesialpedagogenes utbytte av samarbeidet».

Selektiv koding er den siste fasen og her finner forskeren kjernekategoriene som blir forskningens hovedtema (Nilssen, 2012, s. 79). I denne studien er kun åpen og aksial koding

benyttet fordi det ikke ble funnet en kjernekategori som omfatter essensen av de andre kategoriene

### 3.8 Metodiske refleksjoner

Forskeren vil alltid til en viss grad påvirke studien som gjennomføres og derfor er forskerens evne til å beholde en refleksiv tilnærming til studiet viktig. Dette innebærer å reflektere over hvordan forskeren selv er en del av studien ved tilstedeværelse, grad av bekjentskap til informantene og forforståelse (Nilssen, 2012, s. 31). Refleksivitet handler om hvordan forskerens subjektivitet kan ha påvirket studien. I kvalitative studier vil forskerens bakgrunn, verdier, holdninger osv. reflekteres i studien. Forskerens subjektivitet påvirker hva forskeren er i stand til å se og hva den hindrer forskeren i å se. Forskerens evne til å være bevisst sin egen subjektivitet, og formidle denne til leseren, er av betydning for troverdigheten til tolkningene som gjøres (Nilssen, 2012, s. 139, 140). Gjennomsiktighet er ifølge Tjora (2017, s. 248) et av de viktigste kravene til all forskning fordi dette gir lesere innblikk i forskningen slik at de kan avgjøre forskningens kvalitet.

I denne studien er egne refleksjoner knyttet til de tre vanlige kriterier for kvalitet innen forskning beskrevet. Disse tre kriteriene er studiens reliabilitet, validitet og overførbarhet.

#### *Reliabilitet og validitet:*

Reliabilitet handler om hvorvidt en studie kan etterprøves ved å benytte den samme metoden. På grunn av den åpne strukturen innen kvalitativ metode kan dette imidlertid være en utfordring. Derfor kan uttrykket intern reliabilitet være mer relevant innen kvalitativ forskning. Intern reliabilitet handler om studiens troverdighet og troverdigheten styrkes ved å gjøre studien gjennomsiktig (Thagaard, 2013, s. 201, 202). Glaser & Strauss (2015, s. 345) sier at studien må gi tilfredsstillende detaljer slik at leseren gjøres i stand til å foreta vurderinger angående dens troverdighet. De sier også at studien bør vise tydelig hvordan datainnsamlingen og analysen er foregått slik at leseren kan få et innblikk i hvordan forskeren kom frem til sine resultater. For å øke denne studiens gjennomsiktighet, og dermed styrke dens reliabilitet, er metodekapittelets fremtredende hensikt å beskrive trinnene i forskningsprosessen nøye. Et eksempel er redegjøringen av kodingsprosessen som viser at datamaterialet har bestemt hvordan kategoriene i empirien er utformet.

Gjennomsiktighet i studien har også relevans med tanke på validitet. Validitet handler om tolkningene som er gjort i en studie og gyldigheten av disse tolkningene. Validiteten i en studie kan vurderes internt ved å vurdere årsakssammenhengene innen den bestemte studien og ved å redegjøre for fortolkningene som er gjort (Thagaard, 2013, s. 204, 205). Det er ifølge Thagaard viktig at fremgangsmåter og relasjon til feltet er redegjort for. Spesielt viktig er det å beskrive hvordan erfaringer i studien og relasjonen til informanter gir grunnlag for konklusjonene som fremstilles. I denne studien beskriver kapitlene «Utvalg av informanter og kontaktetablering» og «Utarbeidelse av intervjuguide og gjennomføring» dette. Forskeren må også være bevisst på sin tilknytning til miljøet som forskes på slik at leseren kan vurdere tolkningene på bakgrunn av det. God kjennskap til miljøet som forskes på kan både være en styrke og begrensning. Tilknytningen kan både føre til at forskeren har et godt utgangspunkt for å forstå de fenomen som utforskes, men det kan også føre til at forskeren blir blind for detaljer og nyanser som ikke gjenkjennes med egne erfaringer (Thagaard, 2013, s. 206, 207). Kapitlene «Grounded theory og forforståelse» og «Utarbeiding av intervjuguide og gjennomføring» handler om dette. Dette er gjort for at leseren skal få et innblikk i subjektiviteten som ligger til grunn, hvordan denne er forsøkt begrenset, og hvordan dette kan ha påvirket forskningen.

#### *Overførbarhet:*

Om resultatene i en studie anses som gyldige og troverdige kan sees i sammenheng med studiens overførbarhet til andre intervjupersoner, kontekster, eller situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Viser det seg at studien kan ha overførbarhetsverdi bidrar dette til at studien valideres ytterligere, også kalt ekstern validitet (Thagaard, 2013, s. 205). Forskeren kan argumentere for at tolkninger som er gjort i en enkeltstående studie kan være relevant i andre sammenhenger på samme måte som en jurist kan vise til tidligere rettsaker for å argumentere for sin sak. Dette stiller krav til situasjonen og like betingelser. For å kunne argumentere for at noe er overførbart er utvalget for studien relevant, og utvalgets spesielle trekk vil være av viktighet med tanke på overføringsverdien til andre sammenhenger. Om personer med erfaring innen de fenomener som studeres kjenner seg igjen kan dette knyttes til overførbarhet. Om mange lesere kjenner seg igjen i tolkningene som er gjort i studien kan dette skape et grunnlag for intersubjektiv mening (Thagaard, 2013, s. 210-213). Denne studiens overføringsverdi kan derfor bedømmes av andre spesialpedagoger med tilsvarende

ansvar som informantene. Dersom de kan relatere seg til det som formidles kan det argumenteres for at studien har overføringsverdi.

### 3.9 Etske retningslinjer

Denne studien innebærer behandling av opplysninger knyttet til enkeltpersoner og er derfor meldt til og godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Studien er en pedagogisk studie og må derfor følge forskningsetiske retningslinjer definert av den Nasjonale Forskningsetiske komité for Samfunnsvitenskap og Humaniora (NESH). Disse prinsippene pålegger forskeren å arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet (Kleven, 2014, s. 25). Disse prinsippene er ivaretatt ved å tydeliggjøre for informantene at deltakelsen skjer av egen frivillighet og med informert samtykke, i tråd med hvordan Kvale og Brinkmann (2015, s. 104-106) sier dette burde gjøres. Informantene fikk tilsendt informasjon om studiens formål og intervjuguide, og de signerte et samtykkeskjema. Informasjonen presiserte at informantenes anonymitet ville sikres, at ingen andre enn forskeren fikk lytte til lydopptaket, og at det ville bli slettet etter endt transkripsjon. Det ble tydeliggjort for informantene at de kunne trekke seg når som helst uten å oppgi grunn. I tillegg til den skriftlige informasjonen ble informasjonen sagt muntlig i intervjusituasjonen før båndopptakeren ble satt på

## 4.0 Bakgrunn

### 4.1 Utdannelse og erfaring før samarbeidet med HABU

Informantene hadde ulik erfaring og kompetanse da de som spesialpedagoger skulle ha hovedansvaret for et barn med ASF i barnehagen. Alle informantene har gjennomført førskolelærerutdanning. Ida og Kine hadde fullført mastergraden i spesialpedagogikk, Sara hadde utdanning innen spesialpedagogikk 1 og 2 og Mari hadde utdanning i spesialpedagogikk 1.

Mens Ida studerte fikk hun erfaring med ASF gjennom et kort vikariat i barnehage. I denne stillingen arbeidet hun med et barn med ASF noen timer en gang i uken. Hun sa at denne erfaringen var begrenset og fortalte: «Man kan jo nesten ikke telle med det».

Ida hadde tre års erfaring som spesialpedagog da hun startet å arbeide med et barn med ASF i barnehagen og sa: «Hadde ikke noe erfaring med autisme før jeg begynte å jobbe i barnehage. Ingenting. Visste nesten ikke hva det var» (Ida). Kine derimot, hadde noe erfaring med ASF før hun startet med utdanning og jobb.

I privaten har jeg en gammelonkel som jeg ikke har så mye kontakt med, men jeg vet litt hvordan det kan være da, kan du si. Det er jo noen familieselskap der jeg har fått innblikk i hvordan den diagnosen kan utspille seg. (Kine)

Kine hadde seks års erfaring som koordinator for spesialpedagoger og hadde i denne rollen deltatt aktivt i nettverksarbeid i både private og kommunale barnehager. I det private nettverksarbeidet var det lite erfaring med ASF, men i kommunens nettverk var det bred erfaring og fra disse møtene har hun lært en del om hvordan det er å arbeide med barn med ASF.

Sara hadde litt erfaring med ASF før utdanning og jobb og sa: «(...) har vært borti asberger sånn privat». Hun hadde erfaring fra praksis i autismspekterteamet hos HABU mens hun studerte spesialpedagogikk, og hun valgte også å skrive en oppgave om ASF. Hun hadde åtte års erfaring fra barnehage og noen år som spesialpedagog.

Mari hadde åtte års erfaring som spesialpedagog før hun fikk tilsvarende ansvar. Hun visste hva ASF var fra utdanningen, men hun hadde ingen førstehåndserfaring med det. Som spesialpedagog hadde hun bred erfaring og hadde hatt ansvaret for barn med ulike syndromer som Klinerfelter, DiGeorge og Williams.

## 5.0 Empiri

### 5.1 Spesialpedagogenes ulike behov for veiledning

Informantene hadde ulike behov for veiledning. Kine, Sara og Ida var rådvile og trengte veiledning innen blant annet mål, innhold, metode og hyppighet for trening. Mari var mer sikker i sin rolle og hadde ideer om hvilke ferdigheter barna kunne starte å trene på og hvordan. Oppstarten av samarbeidet foregikk på ulike måter for informantene. Kine og Sara tok over ansvaret for barna med ASF etter at samarbeidet med HABU allerede var i gang, mens Ida og Mari opplevde selve oppstarten av samarbeidet med HABU.

Kine og Sara opplevde overtakelsen av samarbeidet med HABU som problematisk på hver sin måte. Kine fortalte at spesialpedagogen som hun overtok etter hadde gjort et mangelfullt arbeid. Hun hadde observert treningen og opplevde mangel på fremgang. Etter Kines mening hadde ikke spesialpedagogen benyttet seg av HABUs tilbud om veiledning i tilstrekkelig grad og hun hadde heller ikke fulgt opp rådene fra HABU. Kine fortalte at dette kom til syne gjennom det skriftlige arbeidet:

Alt det skriftlige er veldig vanskelig å forstå.. det er bare sånn.. repeterer seg selv og.. tekst ut i fra en fagbok.. du blir liksom ikke kjent med barnet, du får ikke noen forståelse av «hva var det som foregikk det halvåret?» (Kine)

Spesialpedagogen startet også i ny jobb, og derfor var det heller ikke mulig å få direkte informasjon. Kine opplevde at hun trengte veiledning innen det meste da han fikk ansvaret for barnet.

Kine startet samarbeidet med HABU ganske raskt etter at hun overtok ansvaret for barnet med ASF, og det gikk bare en måned der hun jobbet med barnet uten støtte fra HABU. Barnets forutsetninger visste hun en del om fordi hun hadde jobbet som pedagogisk leder på avdelingen ved siden av. Kine fortalte at barnets forutsetninger tilsa at barnet ikke hadde utbytte av å være i fellesskap med andre. Barnet var aktiv og fysisk og denne væremåten ødela for andres lek: «Hun hadde jo faktisk ikke forutsetninger for å få til noe særlig i liten gruppe heller... den sosiale forståelsen var på en måte... kall den null da». Hun gav et eksempel der barnet leker i en søledam. Hun sa at barnet ikke la merke til de andre barna som også var fasinert av søledammen, de andre barna flirte og lo, mens barnet med ASFs fokus er kun på søledammen. Kine opplevde omfattende utfordringer i oppgaven med å støtte barnet i sin læring og utvikling og fortalte:

Det er ganske overveldende.. ehh faktisk.. på den måten at du føler deg litt hjelpeløs med en gang du ikke får noe kontakt med et barn. Når det verken er språk eller blikkontakt eller reagerer på navn eller andre. Ehh.. tilkallinga av egentlig.. lyder da... så blir det litt sånn.. hvor skal man starte hen.. det er egentlig det første jeg tenker. (Kine)

Kine hadde lite kjennskap til HABU og hadde aldri vært i kontakt med dem, men hun anså dem som eksperter på ASF og hadde store forventninger til å få veiledning innen innhold og metode. Hun visste ikke hva innholdet i veiledningen kom til å være, men hun hadde forhåpninger om å få gode tips og fortalte: «Jeg håpa på å få tips til hva på en måte dagene til den her jenta skulle inneholde da».

Sara tok også over ansvaret for et barn med ASF etter at samarbeidet med HABU var i gang. Hun opplevde at spesialpedagogen hun overtok etter ikke hadde så mye kompetanse og sa: «Hun hadde vel egentlig ikke heller lært så masse, sant. Sånn at det her var jo veldig nytt og fremmed for alle». Sara hadde lang erfaring som spesialpedagog og da hun møtte veilederen fra HABU opplevde hun veiledningen som utilstrekkelig.

Ja altså jeg hadde jobba litt.. ikke akkurat med autismebarn, men jeg hadde jobba som spesialpedagog og visste kanskje litt mer om hva jeg skulle spørre om.. eller jeg vet ikke helt da men... i hvertfall så var det i den overgangen at vi kjente at «nå må vi få vite noe mer, og det er ikke bra nok» og vi skulle trene på ting med hu jenta, men vi visste ikke hva vi skulle trene på, hva skal vi gjøre? (Sara)

Sara opplevde at veilederen fra HABU ikke gjorde en god nok jobb og fortalte om opplevelsen hun hadde i veiledninger: «Jeg følte at nå får jeg virkelig ikke noen svar på det jeg spør om ikke sant». Når Sara spurte om råd svarte veilederen ifølge Sara: «Bare gjør det du gjør, for det var så fint og så videre». Av denne årsak ble hyppigheten av veiledninger sjeldne og hun opplevde situasjonen som å jobbe i blinde.

Før det nye samarbeidet sa Sara at hennes arbeidsoppgaver var å skape en trygg relasjon med barnet og gjøre barnet trygg på barnehagen. Hovedfokuset var at barnet skulle ha gode dager i barnehagen, men de skulle også drive med trening. Det opplevde hun som en utfordring. Hun opplevde oppgaven som stor, skremmende og spennende. Sara beskrev barnet som et barn som: «Går rundt i tåka og ikke har grep om noe». Barnet viftet med armene, hylte, skrek og bet seg i hendene. Selv om Sara hadde lest om ASF, opplevde hun situasjonen som veldig fremmed og annerledes, og trakk frem barnets atferd og mangel på blikk-kontakt som særlig utfordrende: «For hva skal du øve på da? Når du har en liten person da, som ikke kan noe liksom».



Gjennom erfaring fra praksis i HABU visste Sara at det var mange dyktige veiledere og hadde derfor ganske store forventninger til å få hjelp. I samarbeid med styrer fikk de byttet til en annen veileder fra HABU som barnehagen har vært i kontakt med tidligere. Sara beskrev denne prosessen som rask og smidig. Da det nye samarbeidet startet var det ifølge Sara som å starte på nytt.

Jeg starta egentlig fra scratch med å bygge opp en dagsplan, eller forstå hvordan jeg skulle bruke en dagsplan og sånne ting da.. så det var da jeg kjente at jeg hadde behov for å kunne litt om hvordan man gjorde sånn. (Sara)

Både Ida og Mari hadde hovedansvaret for hvert sitt barn med ASF før samarbeidet med HABU var påbegynt og opplevde oppgaven ganske ulikt. Ida beskrev barnet som et barn uten interesse for sosial interaksjon: «Han var så annerledes enn de andre ungene». Barnet trengte ifølge Ida støtte gjennom hele dagen for at den skulle bli meningsfull. Denne oppgaven ble beskrevet som utfordrende, spennende og vanskelig.

Jeg fikk jo ikke noe kontakt med han. Ikke øyekontakt og ikke.. om jeg stoppa han så gikk han på meg, og ikke noe språk. Så han gikk egentlig bare og virra rundt. Så det var veldig vanskelig å vite hvor vi skulle starte. (Ida)

Ida kunne lite om ASF og sa: «(...) jeg hadde jo ingen kompetanse». Hun fortalte at det ikke var så lett å lese seg opp på ASF. Diagnosen opplevdes som kompleks og sammensatt og hun presiserte at alle barn har individuelle forutsetninger. Da hun startet å arbeide med barnet ble ikke tiden brukt til å trene på ferdigheter med barnet, men på å bli kjent med barnet. Hun forsøkte å kartlegge barnets interesser, oppnå øyekontakt og oppnå et felles fokus med barnet.

Så det handla mye om det i starten da. Bare prøve å få han til å se på, prøve å finne artige ting som gjorde at han ville se på meg da. Det var egentlig rett og slett det jeg gjorde en måneds tid før vi fikk noen tiltak. Å bare leke oss sammen og ha det artig da. Det var det oppgavene mine gikk ut på. (Ida)

Ida fortalte om opplevelsen av å arbeide med barnet før samarbeidet: «(...) så følte jeg egentlig at jeg mislyktes hver dag egentlig. Jeg visste ikke hvor jeg skulle starte hen og det

var veldig sjelden at vi mestra noe.. sammen da». Mangel på kompetanse førte til at det var vanskelig å ta valg knyttet til mål, innhold og metode. Ida fortalte: «Skulle jo prøve å lage en plan, men det var jo veldig veldig vanskelig når vi ikke visste hvordan vi skulle jobbe. Så det ble ikke noe plan før vi fikk hjelp for å si det sånn».

Ida fortalte om utfordringene ved å sette mål og sa: «Ja, heh. For ofte så lager vi litt sånn vage mål og det er litt vanskelig å evaluere etterpå, om han faktisk har nådd dem da». Ida forventet hjelp med å lage et godt system rundt barnet og at HABU skulle bidra med tiltak.

Mari fortalte at hennes erfaring og kompetanse var til stor hjelp da hun skulle tilpasse opplæringen for barnet.

Du tar jo med deg en del ting om hvordan du motiverer et barn og hva som er lurt å gjøre, selv om jeg ikke hadde jobba konkret med autisme, så hadde jeg jo jobba med en del andre ting. (Mari)

Mari forsto at hun måtte starte med barnets interesser og brukte dette som belønning for å gjennomføre trening og fortalte: «Hva er det som motiverer og motivasjon det er det store nøkkelordet når man jobber med barn med autisme». Barnet hadde en fascinasjon av tall og god språkforståelse, men det ekspressive språket var mangelfullt. Mari lagde kort med bilder og tall på baksida, for å få se tallet måtte barnet fortelle hva det var bildet av på kortet.

Hun fant også ut at barnet var opptatt av tog-bane. Hun fortalte at det ikke var noen mening i denne leken. Hun startet med å skaffe barnets oppmerksomhet og fortalte: «(...) da begynte jeg å legge foten min på banen, for da måtte han opp og reagere på at jeg var der..» (Mari). Mari sa at hun tok egne avgjørelser fra starten og gav et eksempel der PPT hadde gitt råd om å starte med tegn til tale. Mari sa at hun sluttet med dette ganske raskt og fortalte: «Det er ganske meningsløst når du ikke har blikk-kontakt». Mari hadde forventninger om å få konkret veiledning av HABU og at de skulle gi henne støtte gjennom litteratur og tips til utstyr.

## 5.2 HABU viser veien

HABU var ifølge samtlige informanter meget strukturert, og at de ønsket å inngå en samarbeidsavtale med barnehagen. Denne avtalen innebar blant annet hvor ofte veiledningen

fra HABU skulle forekomme og at arbeidet skulle skriftlig gjøres. I oppstarten av samarbeidet fikk Sara og Mari veiledning hver uke mens Kine og Ida fikk veiledning hver fjortende dag. Spesialpedagogene uttrykte at det var behovet for veiledning som avgjorde hyppigheten for veiledningsmøtene. Informantene var enige i at hyppigheten av samarbeidet ble fastsatt på bakgrunn av hva HABU kunne tilby og deres behov. Ida fortalte:

For i starten så var de inne hver fjortende dag og det er jo veldig ofte, det har vært helt supert. Men nå er det litt sjeldnere, fordi vi klarer oss mye bedre selv da. Så det er litt avhengig av hvor mye tid dem har og hvor mye behov vi har da. (Ida)

Mari sa: «Dem går all in, trenger du at dem kommer en gang i uka så kommer dem en gang i uka». Sara fortalte at veiledningen forekom ofte i starten og avtok etter hvert: «(...) så kom han jo periodevis en gang i uka faktisk også litt mindre etter hvert som vi kom litt bedre i gang sant». Kine sa at hun og veileder evaluerte behovet for veiledning etter fem måneders samarbeid. Da bestemte de seg for å redusere frekvensen.

Da hadde det skjedd en voldsom utvikling på den her jenta, for hun fikk liksom så uttelling på den her måten vi jobba på.. systematisk og ja.. derfor så reduserte vi det til hver tredje eller fjerde uke eller etter behov. (Kine)

I veiledningsmøtene opplevde informantene at det var god tid. Sara sa: «Når dem først kommer så har dem satt av tid til å komme og gjerne observere først også etterpå kanskje delta på en sånn trening også litt tid til å snakke etterpå». Mari og Kine opplevde også at det var tilstrekkelig med tid, og Ida fortalte: «Når de er hos oss så opplever jeg egentlig at han er der så lenge vi har behov da».

HABU ble omtalt som svært tilgjengelige av samtlige informanter. Kine sa at hun kunne ta kontakt da hun trengte hjelp eller hvis det var noe hun lurte på og sa: «Det er veldig sånn åpent samarbeid, det var veldig god dialog». Ida fortalte at veilederne i HABU var vært tilgjengelige, og at kommunikasjonen mellom dem har vært god.

Han er veldig rask til å svare på mail og han tar telefonen hvis du ringer og svarer på tekstmeldinger, og alt egentlig. Så han er veldig lett å få kontakt med og han veldig sånn interessert i å komme. (Ida)

Sara fortalte: «Det var alltid sånn at jeg kunne ringe og spørre hvis det var noe jeg var usikker på da». Mari sa at hun kunne kontakte HABU på forskjellige måter: «Men så har vi jo en sånn stående avtale på at det er bare å ringe eller sende en mail hvis det er.. trengs». I tillegg mente hun at den korte geografiske avstanden til HABU var en fordel og sa: «(...) så kan jeg faktisk bare stikke innom.. at jeg drar litt tidligere fra jobb så kan jeg få en times prat med henne.. så jeg opplever det som veldig fleksibelt».

Innholdet i samarbeidskontrakten sørget for at det ble jobbet strukturert ifølge informantene. De fremhevet noen punkter i kontrakten, Kine gav en god oppsummering av disse og sa: «Hva er målet våres, for det her året, ehh.. hva skal innholdet være, hvordan skal vi jobbe, hvem skal jobbe, når skal vi jobbe, hvor ofte skal vi jobbe» (Kine). Informantene fortalte at samarbeidet med HABU innebar å ta i bruk flere typer av registreringsskjema. Ida, Mari og Sara fikk tildelt registreringsskjemaer av HABU og fikk opplæring i bruken av disse i starten av samarbeidet, mens Kine arbeidet et halvt år før hun fikk det samme. Mari sa: «Når du inngår samarbeid med (HABU), så må du også regne med en del skjema». Kine ramset opp hvilke skjemaer HABU hadde anbefalt: «Det var et hovedmålsskjema, et delmålsskjema og så var det et evalueringsskjema også var det et vedlikeholdelsesskjema». Disse var til stor hjelp i arbeidet med å lage hensiktsmessige, korte, konkrete mål og evaluere treningen ifølge informantene. Mari brukte uttrykket «skjemavelde» for å beskrive mengden av skjema hun har fått til disposisjon, men at det var noen skjema som hun anså som mer essensielle enn andre: «Jeg må ha en oversikt over hvilke mål jeg jobber med også må jeg ha opplæringsmålene skriftliggjort også må jeg ha registreringa av trening». Informantenes oppfattelse av at HABU jobbet strukturert kom ekstra godt til syne da det kom til å evaluere treningen. Skjemaene ble ifølge informantene evaluert jevnlig i samarbeid med HABU og Ida fortalte: «Vi evaluerer jo for hver gang han kommer på besøk. Hvordan har det gått siden sist. Hva funker, hva funker ikke».

HABU veiledet informantene i arbeidet med å utvikle mål. Informantene fortalte at samarbeidet bidro til at målene ble mer presise og konkrete. Sara sa at veilederen fra HABU kom med forslag til gunstige utviklingsområder for barnet. Hun opplevde dette som positivt og fortalte: «For da hadde jeg ikke gjort det her før, det er jo det som er så fint når du fikk noe konkret». Ida sa at HABU bidro med konkrete mål som hun kunne sette rett inn i planen og tilføyer: «Han har bare gjort det mye enklere for meg da. Han har laga konkrete korte mål». Hun har blant annet fått veiledning innen bruk av dagsplan som består av en handlingsrekke

med mange korte mål, og fortalte: «Det ene målet er så enkelt som at han skal åpne permen, også neste målet er «bla om», også «pek» det er sånne kjempe korte mål». Hun fortalte også at HABU bidro med informasjon som kom til nytte da hun ble usikker.

Vi har fått sånn blekke med litt sånn informasjon egentlig, om autisme og prinsippene. Også en del sånn områder som dem trenger å trene på, sånn generelt da. Så det er jo greit å slå opp i når du føler at vi står fast litt. (Ida)

Kine sa at HABU var til stor nytte ved målutvelgelse: «Han viste meg hvilke mål jeg skal plukke ut, hvordan skal jeg bygge opp treninga, hva skal jeg lære hu først og hva skal jeg lære hun etterpå». Mari fortalte i likhet med de andre at kontrakten innebar at hun måtte konkretisere opplæringsmål. HABU bidro ikke med konkrete forslag slik de andre informantene fortalte, men i dialog fant de sammen frem til gunstige mål. Hun fikk også god veiledning innen kartleggingsverktøyet ABLLS-R som støttet henne i utformingen av konkrete delmål tilpasset barnets ferdigheter.

Når vi starta da, så er det jo en sånn kartlegging der vi finner ut «hvor er barnet nå?» ikke sant hvor gråe felt er her.. til vi starta.. også har vi tatt to registreringer etterpå.. da plukker vi mål.. når jeg så det der da, at «okey, han kommer dit, også har han dem og her har han ett høl, hvordan må vi jobbe med det?». (Mari)

Informantene opplevde HABU som en stor ressurs med tanke på å utvikle innhold i treningen og hvordan denne skulle gjennomføres. Mari sa at HABU fungerte som en idebank og at de ofte kom med eksempler på oppgaver eller leker som hadde blitt brukt i andre barnehager: «Kanskje hun har tatt et bilde som jeg kan se» (Mari). Dette opplevde hun som svært positivt fordi denne prosessen ville krevd mye energi og tid om hun skulle gjort det helt selv. Kine sa at hun også fikk gode tips til innhold i treningen og at registreringsskjemaene tydeliggjorde hva innholdet burde være. Sara sa at veiledning ofte ble gjennomført ved at veilederen først observerte hva hun gjorde, før tips til nytt eller annerledes innhold ble introdusert, mens Ida fortalte at HABU var behjelpelig med tips til nytt innhold i treningen:

Det er jo veldig mange sånne oppgaver som han har kommet med som han allerede har mestra, før han kommer. Så sier vi sånn «nå må du finne noe som er litt sånn

annerledes og litt vanskeligere». Så kommer det en mail to dager etterpå med en ny oppgave liksom. (Ida)

Sara sa at HABU bidro med nyttig materiell og fortalte: «Han viste oss hvordan vi kunne bygge opp den her språkforståelsen, så han hadde jo oversatt masse sånn der materiell fra engelsk til norsk og hadde laga noen skjema på rekkefølge». Hun fortalte hvordan veilederen viste henne hvordan hun kunne lære barnet å følge instruksjoner og sa: «For eksempel vi hadde en stol, en seng og en bamse også skulle du liksom sette bamsen på stolen (...) så kan vi utvide det etter hvert da, med en dukke og en bamse» (Sara).

Tipsene Sara mottok innebar både hvordan treningen kunne foregå og hvordan barnets motivasjon kunne økes ved bruk av forsterkere. Hun fortalte også om veilederens forslag til hvordan hun kunne trene på språk og hvordan hun kunne bruke dagsplaner.

Han lærte meg jo masse sånn da. For eksempel da når vi skulle lære hu kopp ikke sant, kanskje vi bare begynte med to gjenstander sant og skulle ha hu til å peke på en kopp da. (Sara)

Han kom inn og viste oss hvordan vi kunne bruke bilder da, for å lære ungen at nå skal «det skje» (...) det er en rekke med bilder der.. men man kan ikke begynne med en ferdig dagsplan sant, så da begynte vi med ett og ett bilde, og hu lærte å peke på bildet og handle ut det som skulle skje. (Sara)

Mari fortalte at hun har fått opplæring innen TEACCH metodikken og hvordan en visuell plan kan benyttes, mens Kine lærte hvordan håndveiledning, imitasjon av bevegelser, imitasjon av lyd og forsterkninger kunne brukes i treningen.

Sara og Ida fremhevet at HABU tok hensyn til deres kompetanse og tilpasset veiledningen slik at den ikke opplevdes som overveldende. Sara opplevde at veiledningen ble tilpasset hennes kompetansenivå og hun fortalte at hun ble oppmerksom på dette da hun tok videreutdanning innen ASF. Hun la merke til at veiledningen endret seg og sa: «Da opplevde jeg litt at da kunne jeg mer, og da kunne jeg stille andre spørsmål og da fikk jeg veldig mange nye svar da». Hun fortalte at kompetansen hun tilegnet seg bidro til et bedre samarbeid: «Før jeg visste så mye så fikk jeg jo annen hjelp.. sett sånn at hva man har av erfaring og innspill selv, det er fort at det er viktig sant da» (Sara). Sara tror veilederen fra HABU tilpasset

veiledningen etter hennes forutsetninger og fortalte: «(...) så det kan være han ikke gav meg mer enn jeg klarte å håndtere heller».

I likhet med Sara opplevde Ida at veiledningen tok hensyn til hennes kompetanse og erfaring slik at oppgavene ble overkommelig.

Og det som er veldig greit er at han kommer med veldig få ting hver gang, så du slipper at noen liksom bøtter masse nedpå deg også klarer du ikke å gjøre det. Så det er bare noen få fokuspunkt til neste gang også ser du hvordan det har gått. (Ida)

HABU tilpasset, ifølge informantene, veiledningen etter spesialpedagogens behov. Mari opplevde at hennes kompetanse og erfaring ble utnyttet i samarbeidet og sa at HABU har vært en god støttespiller. Hun fortalte at veiledningen ble tilpasset hennes behov og sa: «Altså veiledning kan egentlig være på alt». Hun gjengir spørsmålene hun kan ha i veiledninger slik: «Gjør jeg det riktig nå, skulle jeg heller ha gjort sånn? Er det enklere å..». Ida fortalte at valg innen mål, innhold og metode ble tilpasset hennes ønsker og sa: «Dem er flink til å tilpasse det etter det vi tenker da... synes jeg.. så ja, jeg synes vi får komme med innspill og at vi får brukt det vi er gode på».

Sara opplevde også at HABU var veldig opptatt av hennes opplevelse av barnets kompetanse og potensiale og at veiledningen tok tak i det hun opplevde som viktig. Kine fortalte at forholdet med veilederen blir veldig personlig og fremhevet at hun har fått veiledning på det hun har hatt behov for. I situasjoner der hun har opplevd at tiltak har fungert kan hun be om mer veiledning i samme stil, mens da hun opplevde at tiltakene ikke gav ønsket resultat kunne hun be om nye forslag.

Alle informantene var enige i at HABU gav tydelige signaler om at det er spesialpedagogene som til syvende og sist gjør selvstendige vurderinger og avgjørelser. Spesialpedagogene skal avgjøre hvilke mål som settes, innholdet i treningen og hvilke metoder som skal benyttes. Mari presiserte dette da hun snakket om registreringskjemaene. Hun fortalte at det er hennes oppgave å velge ut hvilke registreringskjemaer som skal benyttes: «For jeg kan ikke bruke tid på å fylle ut skjema som jeg ikke ser er viktig..». Hun viste frem en bunke med skjemaer og sa: «Det her er materiale som jeg har fått fra dem da, også plukker jeg litt da, som jeg ser er nødvendig». Sara sa at HABU presenterte alternativ til

hva hun kunne trene på, men at det var hun som valgte hva som skulle brukes og fortalte: «Ja, så da kunne jeg plukke ut det som passa da».

Ida og Kine fortalte også at det er de som bestemte hvordan treningen skal foregå. Ida sa at mål kunne justeres og endres slik hun selv ønsket og sa: «Hvis vi sier «det tror vi er for avansert nå, eller.. eller det der er for lett» så er han veldig sånn på hør på det fordi han er opptatt av at vi kjenner han best». Hun gjenfortalte også HABU sin reaksjon i en situasjon der hun valgte å benytte seg av en metode som de ikke hadde anbefalt: «Dere må bare holde på med det, jeg skal ikke legge noen føringer for at dere ikke får det». I denne situasjonen fikk Ida svar på spørsmål som hun stilte, men det var tydelig at HABUs hovedfokus var rettet mot de metodene de selv foreslo. Kine fortalte at HABU fremhevet at spesialpedagogene kjenner barnet best, selv om HABU har mye teori og kompetanse. HABU var ifølge Kine gode til å lytte i situasjoner da hun sa ifra at noe ikke fungerte og gjenfortalte hvordan HABU reagerte da en slik situasjon oppsto: «(...) da hopper vi over det der ikke sant, det var et forslag, men da funker det ikke for det her barnet..».

### 5.3 Spesialpedagogenes utbytte av samarbeidet

Informantene hadde som tidligere forklart ulike behov for veiledning. Ida, Kine og Sara uttrykte at samarbeidet har bidratt til at de vet hvilke mål de kan starte med i arbeidet med å støtte barn med ASF. Sara fortalte at denne veiledningen gav henne hjelp til å vurdere hva treningen kan starte med og at hun ble sikrere på hva hun skulle gjøre: «Det var veldig okey, å få hjelp da, for da føler du deg ikke så usikker på hva du skal gjøre».

Når jeg visste hvordan jeg skulle begynne, at jeg visste at jeg måtte ha en helt knallsikker blikk-kontakt først sant, og jeg viste at hu må kunne respondere på navnet sitt, å klare å sitte på en stol i litt ro og.. sånne ting.. så da var det lettere da». (Sara)

Ida sa at tiltakene som ble satt i gang i samarbeid med HABU gjorde at frustrasjonen og rådvillheten hun hadde opplevd tidligere forsvant: «Når vi fikk noen tiltak der så var det så mye enklere med en gang da. For at da.. det funka!». Ida fortalte videre: «Vi har fått mye mål og sånne ting på plass og vi vet akkurat hva vi skal jobbe med». Kine sa at arbeidsoppgavene hennes ble tydelige og fortalte: «Jeg kom ikke ordentlig i gang før habiliteringstjenesten kom i gang med veiledninga».



Mari var sikrere enn de andre informantene i sin rolle og visste hva hun kunne starte med innen trening selv før samarbeidet startet. Hun trakk i stedet frem at HABU hjalp henne med å arbeide mer strukturert ved å definere målene og evaluere gjennom registreringsskjemaer. Til dette kommenterte hun: «(...) og det trengs virkelig». Hun viste tydelig entusiasme i ytringen da hun sa: «Jeg vet til enhver tid hvilket utviklingsområde jeg jobber med, og jeg kan være såpass grundig at jeg vet at det ikke blir noen hull ikke sant».

De andre informantene understreket også at den strukturerte måten HABU arbeidet på hjalp dem å sette konkrete mål som var enkle å evaluere. Kine fortalte: «De skjemaene var så klare, det var så synlig.. hva har jeg jobba med og hvordan har progresjonen vært og hvordan mål har det vært.. når hadde jeg de og hvor fort gikk det». Kine sa at registreringen gjennom skjemaene fungerte veldig bra for henne fordi hun fikk tydeliggjort og bekrefte at det hun gjorde fungerte. Hun opplevde den systematiske treningen som svært positivt for barnets utvikling av ferdigheter og sosial kompetanse: «Fra august til november så hadde vi vært igjennom en himmel, et spekter av ferdigheter.. bare fått på plass, fått på plass, fått på plass. Og systematisk trening da, en til en.. det var greia for hu». I motsetning til søledam eksempelet fra høsten oppdaget Kine neste vår at barnet var i et slags samspill med de andre barna i søledammen og fortalte: «Hun stoppa opp, hørte latter, kikka opp, så noen hoppa og flira i søledammen, og så gikk bort dit og hadde et slags samspill med dem som hoppa. Hun hoppa, kikka på dem som flira, hu hoppa og flira...».

Uten de konkrete målene og registreringen var det ifølge Ida en fare for å feiltolke barnets mestringsnivå. Hun fortalte om opplevelser hun har med dette og sa: «Vi trodde kanskje han kunne det, men han gjør ikke det likevel». HABUs råd om at barnet måtte klare minst 80 prosent av oppgaven for at den kunne registreres som mestret har vært nyttig i evalueringsprosessen til Ida. Hun sa også at registreringen har gjort det mulig å tilpasse treningen, og gav et eksempel der barnet trente på imitasjon.

Vi har jo jobba med imitasjon av bevegelser, både med objekter og med kroppen da. Og det har jo vært vanskelig og, men det begynner vi å få til, og det har vi jo klart å gå videre på fordi at vi har registrert da og sett at, det her får han til. Neste oppgave er liksom på tide nå da. Så det er veldig nyttig. (Ida)

Sara fortalte også at evalueringsskjemaene fra HABU satte henne i stand til å observere på hvilket tidspunkt barnet mestrer en oppgave og når nye utfordringer kan bli presentert: «(...)

vi registrerte hvor mange rette hun fikk da.. når hun begynner å ha rett hver gang da, så tenker vi at da har hun lært seg det». Hun fortalte om en hendelse der registreringen bidro til å avdekke at en assistent gjennomførte treningen på en uhensiktsmessig måte. Registreringen fra treningstimen sammen med assistenten viste mye bedre resultater enn i Saras treningsøkter. Den tydelige forskjellen overrasket Sara og i samtale med assistenten kom de frem til årsaken. Assistenten hadde gjennomført treningen i samme rekkefølge hver gang og dette førte til at barnet memorerte rekkefølgen fremfor å løse oppgaven slik den var tiltenkt.

HABU har ifølge informantene bidratt til at de føler seg trygge i arbeidet med å støtte barn med ASF. Samarbeidet og veiledningen foregikk ifølge informantene på en måte som trente opp spesialpedagogenes kompetanse og gjorde dem sikrere i sine oppgaver.

Ida sa at bekreftelsen hun har mottatt fra HABU har bidratt til at hun klarer å gjøre en bedre jobb: «Vi har fått anerkjennelse for det vi gjør, det er jo kjempeviktig når man står og stanger i veggen dag etter dag for det er tungt å jobbe med sånne unger». På grunn av samarbeidet følte hun at valgene hun tok var riktige og at HABU bidro til å gjøre henne trygg. Kine var enig i at bekreftelsen fra HABU var viktig og sa: «Hu er veldig god på å gi tilbakemelding på det vi gjør. Og da får man bekrefta at det man gjør, det er riktig og sånne ting». Mari sa i likhet med de andre informantene at HABU gav god støtte og bekreftelse angående valg hun tok og fremhevet at HABU støttet henne da hun opplevde usikkerhet: «Og da er hun veldig god til å klargjøre for meg.. hva jeg bør satse på.. og det er veldig greit». Sara sa at hun opplevde en trygghet ved å vite at hun kan kontakte noen med god kompetanse og fortalte: «For nå veit jeg at jeg ikke er aleine».

Informantene uttrykte at deres kompetanse oppleves som tilstrekkelig etter samarbeidet og Ida fortalte: «For vi har fått mye mer kompetanse (...) Jeg føler meg trygg nok til å.. at det jeg gjør er rett». Hun sa at det har blitt lettere å ta på seg nye oppgaver og fortalte om en situasjon hvor HABU spurte om hun kunne holde et foredrag for andre barnehager med samme behov: «(...) og det gjorde vi jo gjerne for vi følte jo oss trygg på det vi gjorde. Så det var jo kjempe spennende». Ida fortalte også at den økte kompetansen hun har opparbeidet seg har gjort henne i stand til å ta egne vurderinger angående valg av verktøy.

Kine sa at samarbeidet har ført til at hun føler at hun har tilstrekkelig kompetanse og la til: «Takk være habiliteringstjenesten så synes jeg det». Hun har opplevd at hennes økte kompetanse og støtten fra HABU har hjulpet henne med samarbeidet med det øvrige personalet i barnehagen og i nettverksmøter. Kine sa at hun opplevde motstand i det øvrige

personalet du hun tilrettela treningen for barnet. Ifølge Kine manglet det øvrige personalet kompetanse om ASF og derfor forsto de ikke barnets vansker og forutsetninger for læring. I denne situasjonen måtte hun forklare og forsvare tiltakene hun gjorde, spesielt tiltakene knyttet til enetrening. Hun sa at hun var trygg i denne oppgaven fordi hun kunne støtte seg på og referere til HABU: «Men det er veldig greit når man kan fortelle og begrunne ut i fra habiliteringstjenesten og det samarbeidet med dem da, absolutt». I nettverksarbeidet kom tryggheten hun opplevde også til syne ved at hun påtok seg en veilederrolle: «Så der har det vært på en måte jeg som har ja, hjulpet dem andre eller fortelt dem andre.. de har spurt meg og jeg har veileda dem da» (Kine).

Mari fortalte også at hennes kompetanse oppleves som tilstrekkelig etter å ha samarbeidet med HABU og fortalte at dette bidro til at hun oppdaget at et annet barn i samme barnehage hadde ASF. Hun observerte typiske trekk som lignet ASF og fortalte: «Så det første, ja.. null blikk kontakt, ehh og jeg satt ved siden av han og han satt og spiste, han var et og et halvt tror jeg da.. og han reagerer ikke på at jeg sitter der». Hun observerte også at fotografiene av barnet også viste trekk på ASF: «(...) ikke på et eneste bilde hadde han blikk-kontakt med kamera, han kikka på noe helt annet». Hennes kompetanse bidro til at hun kunne fungere som veileder før HABU tok over: «Jeg måtte instruere eller veilede dem som jobba på avdelinga med han, sånn at dem måtte bruke all den ledige tida dem hadde».

Sara sa at HABU har bidratt til at hun føler trygghet i rollen og fortalte: «Først og fremst så har jo dem vært med på å skape en trygghet for meg som spesialpedagog». Hun sa at veiledningen som handlet om hvordan hun skulle bygge opp treninga var til stor hjelp og bidro til å gjøre henne tryggere i sine oppgaver. Hun sa også at veiledningen bidro til hennes opplevelse av selvstendighet: «Det er en viktig faktor det at noen viser deg veien litt, vet hvor du skal» hun sa videre: «At dem har lært meg nok til at jeg blir litt mer selvstendig da».

Ida, Sara og Mari fortalte at kompetansen de har oppnådd i samarbeidet også vises gjennom hvordan de opplevde å arbeide med neste barn med ASF som kom til barnehagen. Ida sa at hun følte seg trygg på at det hun gjorde er riktig og at dette hjalp henne da hun startet å jobbe med et annet barn med ASF. Hun sa at hun kunne ta i bruk de samme hovedprinsippene, men at tiltakene måtte tilpasses barnets interesser og kompetanse. Da hun skulle tilrettelegge treningen for barn nummer to med ASF fikk hun satt i gang tiltak med en gang og fortalte: «Når han starta her så hadde vi jo litt mer kompetanse så der klarte vi å komme i gang med tiltak med en gang da».

Sara opplevde også rollen som lettere da hun arbeidet med neste barn med ASF og fortalte at hun visste mer om hvordan hun skulle jobbe og hva hun skulle trene på: «Jeg fikk jo også bygd det opp systematisk fra starten, for da visste vi jo hvordan vi skulle gjøre det her da, litt bedre». Ifølge Sara var dette grunnen til at dette barnet har hatt så god utvikling. Hun påpekte også at behovet for veiledning har avtatt, selv om HABU fortsatt bidrar med veiledning.

Så da fikk vi jobba veldig systematisk med barn nummer 2.. det er jo grunnen til at hun lærte seg mange av de her ferdighetene, for vi fikk begynt så kjempe tidlig.. så når hun kom så kunne hun ikke bable engang, da var hun nesten to.. og nå så snakker hun jo. (Sara)

I det siste så har vi jobba ganske selvstendig så da har vi ikke trengt så mye.. men de er inne likevel og kikker og ser på hvordan det går da.. også kan vi trekke oss tilbake og snakke litt kjapt med veilederen. (Sara)

Mari opplevde at hun hadde enda mer kompetanse innen hva hun skulle starte å trene på etter samarbeidet med HABU og fortalte:

Du må gå helt ned ikke sant. Også må du tenke «okey, turtaking» her må vi begynne å se om vi får til en helt enkel turtaking, både i forhold til verbalt også i forhold til.. altså han snakka jo ikke, verbalt kan jo også være lyder.. om jeg får han til å svare meg, herme etter meg, imitere. (Mari)

Kine har hittil ikke arbeidet med flere barn med ASF, men hun hevder at kompetansen sannsynligvis vil komme til nytte: «Om man møter et barn med samme diagnose så kanskje.. forhåpentligvis så har man noe kunnskap man kan bruke videre.. for det noen ting vil gå igjen, ikke alt, men noen ting».

Informantene uttrykte at samarbeidet med HABU har vært veldig godt. Ida sa at hun er veldig fornøyd med samarbeidet, Kine uttrykte det samme og fortalte: «Det er super oppfølging og veiledning». Sara sa at hjelpa har vært god, mens Mari fortalte at hun har samarbeidet med mange forskjellige veiledere fra HABU og at hun har vært gjennomgående fornøyd. Hennes entusiasme for samarbeidet og at hun var fornøyd med HABUs veiledere

kom også til syne da hun fortalte at hun vanligvis ikke stiller opp som informant. Hun takket derimot ja til å stille som informant til denne studien grunnet det gode samarbeidet.

Jeg opplever det som veldig bra, veldig nyttig og ikke minst... kan hende jeg er veldig heldig med veilederen da, men jeg har faktisk hatt flere altså. jeg synes vi har vært like heldig med dem å. (Mari)

Jeg håper jeg har gitt et positivt inntrykk av habiliteringstjenesten hvertfall for det hadde jeg virkelig ønske om. Jeg takker som regel ikke ja til å være med på sånne intervju, men når det var akkurat det her så synes jeg det var veldig greit. (Mari)

## 6.0 Drøfting

Drøftingen argumenterer for at mestringstroen og kompetansen er varierende for de fire informantene før samarbeidet med HABU. Det diskuteres hvorfor empirien kan tilsa at samtlige informanter har et behov for veiledning. Det argumenteres videre for at samarbeidet med HABU har vært av betydning for spesialpedagogenes økte mestringstro. Empirien tilsier at HABUs veiledningsstrategi kan sees i lys av de fire kildene til mestringstro av Bandura (1997, s. 80-106) og det argumenteres for at dette kommer til syne gjennom HABUs tilpasning av hyppighet for veiledning, tilgjengelighet og innhold for veiledning. Det belyses at det ser ut til at HABU både benytter opplæring og gir veiledning innen konkretisering av mål, registreringsskjemaer og metodikk. Det argumenteres for at HABU tar hensyn til informantenes opplevde balanse mellom ressurser og utfordring og slik kan Csikszentmihalyis (2002, s. 74) beskrivelse av flyt også benyttes for å belyse HABUs tilpasning.

### 6.1 Mestringstroens betydning

Før starten av samarbeidet med HABU kan det tolkes slik at Ida, Kine og Sara hadde mangel på det Bandura (1997, s. 80) kaller autentiske mestringserfaringer, og i lys av Bandura (1977, s. 193, 194) kan dette ha redusert deres tro på mestring slik at innsatsen viet til oppgaven ble svekket. I oppgaven om å støtte barnet med ASF visste ikke Kine og Sara hva de skulle starte med. Ida sa at tiltak ikke ble satt i gang før samarbeidet med HABU startet. Slik kan det hevdes at en svak mestringstro påvirket deres innsats. De nevner «trygg relasjon», «gode dager», «bli kjent», «kartlegge interesser», «felles fokus», «leke» og «ha det artig» som deres oppgaver i forkant av samarbeidet. Valgene av arbeidsoppgaver kan tolkes å

ha sammenheng med deres kompetanse- og erfaringsbakgrunn og at det slik ble forsøkt å skape samsvar mellom utfordring og ressurser. Opplevelsen er derimot ikke flyt slik Csikszentmihalyi (2002, s. 39) beskriver denne tilstanden.

Slik Ida, Sara og Kine beskriver diagnosen kan det hevdes at diagnosens omfang og egenart utfordrer deres kompetansenivå. De beskriver den som «kompleks og sammensatt» og barnets vansker beskrives som «fremmed», «annerledes» og «null sosial forståelse». At diagnosen er kompleks er i samsvar med Øzerk & Øzerk (2013, 55) og i ICD-10s beskrivelse av vanskenes omfang vises det at vanskene er omfattende (Helsedirektoratet, 2015, s. 197). De gav en beskrivelse som tilsa at deres ressurser ikke var tilstrekkelig i møte med utfordringen. Deres opplevelse av diagnosen og forventninger til arbeidet tilknyttet barnet med ASF ble beskrevet som en «stor oppgave», «skremmende» og «overveldende». Dette kan tyde på at de befinner seg i området Csikszentmihalyi (2002, s. 74) kaller «angst» i sin modell for flyt. Før samarbeidet med HABU kan det hevdes at deres ressurser ikke var tilstrekkelig for å utføre arbeidsoppgavene i tråd med Barnehaeloven (2005) som blant annet sier at alle barn skal utvikle grunnleggende ferdigheter.

Arbeidsoppgavene som nevnes, et felles fokus og å kartlegge interesser, kan sies å være i tråd med elementer Øzerk & Øzerk (2013, s. 153, 154, 204) sier er viktig i trening for barn med ASF. Slik kan det hevdes at treningen til en viss grad inneholder kjente elementer som anvendes i trening med barn med ASF. Målet med dette og hvordan treningen evalueres er derimot ikke nevnt. Det kan derfor hevdes at treningen manglet systematikk, slik Øzerk & Øzerk (2013, s. 153, 154) påpeker viktigheten av. Mangel på konkrete mål og mangel på evaluering, som kan anses som øyeblikkelige tilbakemeldinger kan ifølge Csikszentmihalyi (2005, s. 47) gi en forklaring på hvorfor opplevelsen av flyt ikke oppstår for disse informantene.

Informantene fortalte om reaksjoner som «rådvillhet» og «følelsen av å mislykkes» og sier de opplever «sjelden mestring» og «ingen kompetanse». Disse reaksjonene kan sees på som negative autentiske mestringserfaringer og disse erfaringene kan ifølge Bandura (1997, s. 195) virke negativt for mestringstroen blant informantene. Grunnet fraværet av positive autentiske mestringserfaringer kan det argumenteres for at informantene hadde begrenset mestringstro i arbeidet med å gjennomføre treningen på en tilfredsstillende måte. Samtidig sier Bandura (1977, s. 194) at kompetanse og evner må stå i samsvar med utfordringen, dette er også essensen i Csikszentmihalyis (2002, s. 74) flytmodell. Mangelen på mestringsopplevelser og tilstrekkelig kompetanse ser derfor ut til å fungere som barrierer for

spesialpedagogenes igangsetting av tiltak for barnet med ASF. Med dette som bakteppe kan det hevdes at tverrfaglig samarbeid slik det presiseres av Tetzchner, Hesselberg & Schiørbeck (2008, s. 21) er nødvendig for disse spesialpedagogene. Øzerk & Øzerk (2013, s. 53) påpeker viktigheten av at personer som arbeider med ASF trenger å styrke sin kompetanse, og dette ser ut til å stemme godt overens med de tre informantenes opplevelse.

Mari opplevde at tidligere arbeid med andre diagnoser var relevant da hun skulle starte arbeidet med barnet med ASF. I lys av Bandura (1997, s. 80) kan arbeidet med andre diagnoser anses som autentiske mestringserfaringer og kan se ut til å ha en positiv påvirkning for hennes mestringstro. Dette kan ha vært bidragsytende for at Mari opplevde oppgaven som håndterlig. Dette er viktig med tanke på opplevelsen av flyt ifølge Csikszentmihalyi (2002, s. 46, 49). Barnets motivasjon lå til grunn for Maris valg av trening da hun startet treningen med barnet med ASF der hun nevnte konkrete tiltak som «kort med tall på baksiden». Dette er i tråd med det Øzerk & Øzerk (2013, s. 153, 154, 204) sier om motivasjon og grunnleggende ferdighetstrening. Det ser slik ut til at Mari hadde en bedre forståelse av hvordan hun kunne tilrettelegge treningen. Det kan argumenteres for at mestringstroen ble ytterligere styrket ved at hun gjennomførte det hun anså som hensiktsmessige tiltak for barnet med ASF. Denne treningen kan antas å ha gitt Mari autentiske mestringserfaringer og dermed ifølge Bandura (1977, s. 80) skapt mestringstro. Det kan slik hevdes at Mari hadde gode forutsetninger for mestringstro og var bedre rustet i oppgaven om å støtte barnet med ASF enn de andre informantene.

Graden av Maris konkretisering av mål og tilbakemelding av treningen, slik Csikszentmihalyi (2002, s. 46, 49) beskriver som viktig innen opplevelse av flyt, kommer ikke frem i empirien. Innen habiliteringsarbeid er det ifølge Helse- og omsorgsdepartementet (2011) behov for samarbeid mellom flere aktører, og Tetzchner, Hesselberg & Schiørbeck (2008, s. 21) sier tverrfaglighet er nødvendig fordi ingen enkeltgrupper er i stand til å forvalte all den kunnskap som er nødvendig for et godt habiliteringsarbeid. Til tross for at Mari opplevde å ha et godt utgangspunkt før samarbeidet med HABU startet, kan det i lys av dette hevdes at Mari også hadde et behov for kompetanseøkning. Hennes uttalelser om at arbeidet hennes har blitt styrket i samarbeid med HABU, kan også tyde på Maris behov for kompetanseøkning før starten av samarbeidet.

Før samarbeidet med HABU startet kan empirien tyde på at informantene i ulik grad tilfredsstilte barnehagens oppgave om å fremme læring og dannelse som grunnlag for allsidig utvikling, presisert i Barnehageloven (2005). Veiledningen fra HABU bidro til at

informantene utforsket nye arbeidsmåter og strategier som kan hevdes å føre til økt kompetanse og mestringstro. Kompetansen og mestringstroen ser ut til å øke i takt med veiledningssamarbeidet, men hvordan skjer dette? De neste kapitlene vil forsøke å forklare dette ved drøfting.

## 6.2 HABU skaper mestringstro og flyt

Informantene beskriver samarbeidsavtalen mellom HABU og barnehagen som positiv. De sier avtalen skaper struktur, og slik den omtales kan det hevdes at den avklarer forventninger og etablerer felles forpliktelser og normer for samspill i tråd med Høihilders (2011, s. 6, 7) kriterier for et godt samarbeid. Slik Kine opplevde sin forgjenger ble ikke avtalen fulgt slik HABU ønsket, og dette skapte problemer for Kines oppstart av trening sammen med barnet. Barnet hadde også svært begrenset utbytte av treningen med den forrige spesialpedagogen ifølge Kine, og dette kan være en indikasjon på nødvendigheten av struktur og en samarbeidsavtale. Det kan slik se ut til at forpliktende samarbeid er en forutsetning for godt tverrfaglig arbeid slik det presiseres av Tetzchner, Hesselberg & Shiørbeck (2008, s. 21).

Å oppleve oppgaven som overkommelig er vesentlig for å kunne oppleve flyttilstanden ifølge Csikszentmihalyi (2002, s. 46, 49). Bandura (1997, s. 36, 37) sier at nødvendige ressurser ikke er tilstrekkelig om det er mangel på mestringstro. HABUs hyppighet for veiledning og tilgjengelighet kan se ut til å styrke informantenes ressurser, men også øke deres mestringstro. Informantenes ytringer, som at de «ikke føler seg alene», «får tilbakemeldinger», «mottar støtte» og «bekreftelse» og «betrygger dem om at de tar riktige valg» kan tyde på fysiologiske og emosjonelle reaksjoner som bidrar til økt mestringstro ifølge Bandura (1997, s. 106). Informantene var tilfreds med hyppigheten på veiledninger og sa at den avtok etter hvert som de opplevde bedre balanse mellom ressurser og utfordring. Sett i lys av Øzerk & Øzerk (2013, 55), som sier alvorlighetsgraden av symptomene varierer, både mellom individ og alder, kan tilpassingen av veiledningene anses som hensiktsmessig. Ifølge Skagen (2013, s. 19, 27) er en av veilederens oppgaver å tilpasse veiledningsstrategien til situasjonen. De entydige skildringene av at tilpassingen baserte seg på informantenes behov kan tyde på at dette er en bevisst strategi fra HABU. Informantenes ytringer kan også tyde på at samarbeidet innebar god dialog og anerkjennelse for hverandres kompetanse slik Tetzchner, Hesselberg & Shiørbeck (2008, s. 21) fremhever viktigheten av i et tverrfaglig samarbeid.



Det som kan anses som god dialog kommer også til syne ved at informantene uttrykte at de føler trygghet ved å vite at de kan kontakte noen med kompetanse via SMS og epost. HABU er altså tilgjengelig og ser ut til å øke informantenes mestringstro gjennom verbal overtalelse, som er en av Banduras (1997, s. 101) kilder til mestringstro. Csikszentmihalyi (2005, s. 98, 101, 102) påpeker at trivsel er sterkt påvirket av de tilbakemeldinger som gjøres i sosiale relasjoner. Trivselen kan vises gjennom informantenes utsagn, de sier at de blir hørt og at veiledningen omhandler deres behov. Det kan slik se ut som at informantene og HABU jobber mot et felles mål, noe Csikszentmihalyi (2005, s. 98, 101, 102) sier er viktig for at interaksjon skal føre til orden i bevisstheten og ikke ytterligere kaos. Med dette som bakteppe kan tilgjengeligheten ha vært av betydning for informantenes trivsel ifølge Csikszentmihalyi (2005, s. 98, 101, 102). Det kan hevdes at HABU lykkes i å skape god kontakt og trygghet slik Høihilder (2011, s. 6, 7) påpeker viktigheten av i veiledningssamarbeid. Det ser ut som informantene opplever HABU som en trygg base i det Tetzchner & Hesselberg (2008, s. 85) beskriver som en jungel av instanser. Bandura (1997, s. 36, 37) sier den opplevde mestringstroen er av betydning og det kan slik argumenteres for at hyppigheten for veiledninger og tilgjengeligheten kan anses som faktorer som bidrar til informantenes reise mot autentiske mestringserfaringer.

I samarbeid med HABU beveget Ida, Kine og Sara seg fra å løse oppgaven om å støtte barnet med ASF innenfor rammene av deres kompetanse, til å begi seg ut i ukjent farvann. Mari opplyser også om kompetanseheving, selv om hennes situasjon ikke var like prekær som de andres. Ifølge Forskrift om habilitering og rehabilitering er HABU pliktet til å gi både råd og veiledning, og formålet med forskriften sier at de skal sikre at personer som mottar habilitering tilbys og ytes tjenester som kan bidra til læring og utvikling (Helse- og omsorgsdepartementet, 2011). Empirien viser at HABUs struktur, tilpassing av hyppighet for veiledning og tilgjengelighet kan anses som strategier med formål om å sette informantene i stand til å løse sine oppgaver i tråd med forskriften.

Empirien viste også at veiledningens innhold er viktig. Saras opplevelse med sin første veileder kan belyse viktigheten av innholdet i veiledningen og at hyppighet og tilgjengelighet ikke i seg selv er tilstrekkelig for opplevelsen av mestringstro. Veilederen lyktes ikke å gi Sara ressurser som stod i samsvar med utfordringen slik Csikszentmihalyi (2002, s. 74) skisserer viktigheten av modellen for flyt. Ifølge Sara var mangel på utvikling i samarbeidet med den første veilederen årsaken til at veiledningene foregikk sjeldent sammenlignet med neste veileder. Dette eksempelet kan på denne måten også tolkes i lys av Bandura (1977, s.

193, 194) som sier at en situasjon kan unngås om mestringsstro mangler. Dette kan belyse viktigheten av veileders oppgaver om å finne balansen mellom råd og veiledning og tilpasse innhold og metode i den situasjonen det skal veiledes i, slik Skagen (2013, s. 19, 27) sier. Med unntak av denne opplevelsen kan det argumenteres for at HABU tilpasser veiledningen i tråd med Skagens (2013, s. 19, 27) beskrivelser av veileders oppgaver.

### 6.3 Veiledningen leder mot autentiske mestringserfaringer

HABU gir ifølge informantene veiledning som setter dem i stand til å arbeide mot klare mål. Informantene uttrykte at målene utarbeides etter informantenes og HABUs vurderinger og informantene er enige om at veiledningen tilpasses deres behov. Saras opplevelse av at veiledningen endret seg da hun fikk mer kompetanse er et eksempel som viser tilpasningen. Hun uttaler seg også om at HABU først observerer og gir veiledning etterpå. Med dette som bakgrunn kan det argumenteres for at HABU kartlegger informantens ressurser i lys av utfordringen, og slik kan det se ut som at HABU tar hensyn til informantenes opplevde balanse mellom angst og kjedsomhet slik Csikszentmihalyi (2002, s. 74) viser i sin modell for flyt.

Tilpasningen kan hevdes å vises i utformingen av mål. Ida, Kine og Sara fortalte at HABU utformet målene for dem i starten av samarbeidet og at dette var til stor hjelp. Manglende mestringsstro blant disse informantene kan støtte HABUs valg om å konkretisere målene for dem. Konkretiseringen av mål kan betegnes som verbal overtalelse som ifølge Bandura (1997, s. 101) er en kilde til mestringsstro. HABUs konkrete forslag til tydelige mål kan i lys av Csikszentmihalyi (2002, s. 46, 49) anses å støtte informantene mot opplevelsen av flyt. Det kan hevdes at HABU tilpasser veiledningen til informantenes kompetansenivå og det opplevde misforhold mellom ressurser og utfordring. Slik kan det også hevdes at HABU tilpasser veiledningens balanse mellom råd og en mykere form for veiledning i tråd med Skagen (2013, s. 19, 27). Opplevelsen de tre informantene uttrykte da de visste hva de skulle gjøre, som for eksempel Ida som sa at frustrasjonen og rådvillheten forsvant, kan tolkes som fysiologiske og emosjonelle reaksjoner, noe som er en kilde til mestringsstro ifølge Bandura (1997, s. 106). HABUs konkretisering av mål kan slik ha vært en medvirkende faktor mot en styrket mestringsstro for disse tre informantene.

I motsetning til resten fortalte Mari om erfaringer før samarbeidet med HABU som kan tolkes som autentiske mestringserfaringer, og disse kan anses å ha satt henne i stand til å

tidlig definere mål som hun opplevde som hensiktsmessig for barnet med ASF. Det ser ut til at Maris ressurser var mer i balanse enn de øvrige informantene, viktig for opplevelsen av flyt. Mari fortalte blant annet at hun avviste rådet om tegn til tale, noe som også kan støtte opp under påstanden om en bedre balanse mellom ressurser og utfordringer. Til tross for dette sa hun at målene ofte er vide og vanskelig å evaluere. Dette kan belyse viktigheten av økt kompetanse også i hennes tilfelle. HABUs balanse mellom råd og veiledning vises ved at Mari, i motsetning til de andre, fra starten av samarbeidet utformet mål i dialog med HABU. Dette kan også anses som verbale overtalelser, en kilde til mestringstro ifølge Bandura (1997, s. 101). Ved at målene ble utformet i dialog kan dette tilsi et jevnere maktforhold i veiledningssituasjonen og ifølge Tetzchner, Hesselberg & Shiørbeck (2008, s. 21) er anerkjennelse av hverandres kompetanse en av forutsetningene for godt tverrfaglig arbeid. Slik kan det hevdes at HABU anerkjenner Maris kompetanse og tilpasser veiledningsstrategien i tråd med Skagens (2013, s. 19, 27) beskrivelse av veileders oppgave. Med bakgrunn i Maris uttalelse «Jeg vet til enhver tid hvilket utviklingsområde jeg jobber med, og jeg kan være såpass grundig at jeg vet at det ikke blir noen hull ikke sant», kan det også hevdes at bruken av registreringsskjemaene for hennes del var av stor betydning i arbeidet med å utforme mål.

HABU gav samtlige informanter registreringsskjemaer. Informantene fikk opplæring i bruken av disse, og dette kan regnes som vikarierende erfaringer, en av Banduras (1997, s. 86) kilder til mestringstro. I tillegg til opplæringen evalueres skjemaene jevnlig i samarbeid med HABU. Slik ser det ut til at HABU også benytter verbal overtalelse i veiledningen. Evalueringen av registreringsskjemaene kan sees på som veiledning i den milde betydningens forstand i motsetning til opplæringen som kan anses som råd. Det ser ut som direkte råd avtar etter hvert som informantene opplever mestringstro og at HABU tilpasser strategien mot mer veiledning i tråd med Skagen (2013, s. 19, 27).

Informantene fortalte om at deres arbeidsoppgaver ble tydeligere og enklere ved hjelp av registreringen. De uttrykte også at disse skjemaene satte dem i stand til å evaluere treningen og dermed tilpasset de målet i lys av barnets forutsetninger. Ved hjelp av skjemaene kan det tolkes slik at informantene får et verktøy som setter dem i stand til å foreta mer selvstendige vurderinger angående mål. Dette tyder på at de opplever oppgaven som mer overkommelig, de kan konsentrere seg om oppgaven ved at oppgaven har tydelige mål og gir øyeblikkelige tilbakemeldinger. Dette er viktig innen opplevelse av flyt (Csikszentmihalyi, 2002. s. 46, 49, 74).

Det kan slik se ut som at HABU benyttet registreringsskjemaene som metode for å styrke samtlige informanters mestringstro. Gjennom verbal overtalelse og vikarierende erfaringer ser det ut som at informantene fikk økt kompetanse slik at ressursene samsvarte bedre med utfordringen i tråd med flytmodellen. Skjemaene kan gjennom argumentasjonen hevdes å legge til rette for at informantene erfarer autentiske mestringsopplevelser og slik oppleve oppgaven som mer håndterbar (Bandura, 1997, s. 80). Ut ifra informantenes omtale kan det hevdes at skjemaene var av betydning for informantenes arbeid med å støtte barna med ASF i sin utvikling og læring i tråd med Barnehageloven (2005).

Verbal overtalelse, kan hevdes å vises i HABUs tips til innhold i treningen. Ida, Sara og Kine fortalte om nødvendigheten av at noen viste veien og gav uttrykk for at de trengte konkret veiledning og tips. De fortalte at HABU gav konkrete tips til innhold i treningen og de kunne kontakte HABU om de opplevde at innholdet ikke var i samsvar med barnets ferdighetsnivå. Selv om Mari hadde et bedre utgangspunkt sa hun at HABU fungerte som en idebank og slik kunne hun bruke sin energi på andre oppgaver. Ved at HABU avlaster informantenes oppgave om å utvikle innhold kan det hevdes at informantenes evner og ressurser kan konsentreres mot oppgaven om å støtte barnet. Konsentrasjon om oppgaven er viktig for opplevelsen av flyt ifølge Csikszentmihalyi (2002. s. 46, 49).

Informantene fortalte at de fikk opplæring eller mottok konkret veiledning innen håndveiledning, forsterkere, dagsplaner og imitasjon, TEACCH metodikken og visuellplan. Det kan derfor se ut til at HABU benytter vikarierende erfaringer og verbal overtalelse i den metodiske opplæringen. Informantenes uttalelser, som for eksempel Ida som sa at veilederen bidro med få ting i hver veiledning og Sara som sa at veilederen ikke gav hun mer enn hun klarte å håndtere kan tyde på at HABU tilpasser seg som modell, slik Bandura (1997, s. 87) sier er viktig for observatørens tro på egen mestring. Ved HABUs opplæring innen metode ser det ut til at informantenes oppgaver ble tydeligere, slik kan oppgaven oppleves som mer overkommelig.

Egne opplevelser av å mestre er ifølge Csikszentmihalyi (2002. s. 46, 49) en stor motivasjonsfaktor for å begi seg ut på en oppgave. Dette kan sees i sammenheng med informantenes utsagn om nye oppgaver etter oppstartet samarbeid. De nevner forskjellige oppgaver som å holde foredrag for andre barnehager, å ta en veilederrolle i nettverksmøter og å ta en veilederrolle for personalet i barnehagen. Disse oppgavene kan hevdes å tyde på en styrket mestringstro, og en bedre balanse mellom utfordring og ressurser. Disse nye utfordringene kan også tyde på at informantene anstrenger seg ytterligere for å kunne kjenne

på følelsen av flyt igjen slik (2002, s. 42) Csikszentmihalyi sier. En større mestringstro kan også hevdes å komme til uttrykk da Ida, Sara og Kine snakket om sitt møte med neste barn med ASF. De fortalte om en opplevelse av økt kompetanse og påpeker at de vet hva de skal starte med av trening. Kine hadde også forventninger til økt kompetanse i møte med neste barn, selv om hun ikke har fått ansvaret for et nytt barn med ASF enda. Slik kan gapet mellom ressurser og utfordring i lys av Csikszentmihalyi (2002, s. 74) flytmodell anslås å være mer i balanse enn før veiledningssamarbeidet. Som Bandura (1997, s. 36, 37) sier er opplevd mestringstro viktig i møte med en utfordring.

Samtlige informanter er tilfreds med veiledningsstrategien HABU benytter i deres situasjon slik Skagen (2013, s. 19, 27) påpeker viktigheten av. Mari presiserer blant annet at det gode samarbeidet er selve grunnen til at hun deltok i denne studien. Empirien tilsier at det kan argumenteres for at HABU arbeider etter kriteriene for godt tverrfaglig samarbeid beskrevet av Tetzchner, Hesselberg & Shiørbeck (2008, s. 21). Informantenes begeistring over å lykkes, deres tro på egne ferdigheter og at utfordringen oppleves som overkommelig er signaler som tilsier at de opplever flyttilstanden slik Csikszentmihalyi (2002, s. 74) beskriver den. Slik det er argumentert for kan det se ut som veiledningen fra HABU inneholder kilder til mestringstro som verbal overtalelse og vikarierende erfaringer, og som resultat opplever informantene fysiologiske og emosjonelle erfaringer. Gjennom samarbeidet med HABU beskriver informantene at barnet med ASF som de har ansvaret for, har oppnådd utvikling og læring. Dette bekrefter det handlingsplanen for habilitering av barn og unge sier om tidlig bistand og innsats fra helse- og omsorgstjenesten (Helsedirektoratet, 2009, s. 16). Slik kan det hevdes at HABU sikrer at det tilbys og ytes tjenester som bidrar til stimulering av barnets læring og økt funksjons- og mestringsevne slik det presiseres i Forskrift om habilitering og rehabilitering (Helse- og omsorgsdepartementet, 2011).

Det er ifølge informantene deres støtte, arbeid og utførte treningssituasjoner sammen med barnet som har ført frem til barnets utvikling og læring. Dette kan betegnes som Banduras (1997, s. 80) viktigste kilde til mestringstro, autentiske erfaringer. Det kan slik antas at samarbeidet har ført til at de i større grad oppfyller barnehagens formål som innebærer å støtte barn i utviklingen av grunnleggende ferdigheter og at barnehagen skal fremme læring som grunnlag for allsidig utvikling (Barnehageloven, 2005).

## 7.0 Avslutning

Problemstillingen tar sikte på å finne opplevelsen til fire spesialpedagoger som arbeider med å støtte barn med ASF i barnehage, før og under samarbeidet med HABU. I likhet med historien om Maren i innledningen viser denne studien at samarbeidet med HABU er vesentlig for informantene. Som i filmens kriterier for suksess viser denne studien at samarbeid, kompetanse og «et enormt engasjement fra alle hold om at ingenting er umulig» eller mestringstro er viktige faktorer for informantenes opplevelse av utvikling.

Denne studiens empiri viser at arbeidet tilknyttet å støtte barn med ASF er en utfordrende oppgave om informanten ikke opplever tilstrekkelig kompetanse. Drøftingen belyser viktigheten av balanse mellom utfordring og ressurser og betydningen av mestringstro for fire spesialpedagoger som utfører dette arbeidet. At et godt samarbeid er gunstig for informantenes arbeid mot å gi barnet mulighet for utvikling og læring av den spesialpedagogiske hjelpen belyses også i denne studien. Diagnosens kompleksitet og variasjonen i hvordan vanskene kan utspille seg, både i grad og uttrykk, er tilknyttet individuelle forutsetninger som kan belyse viktigheten av et tverrfaglig samarbeid. Det kan hevdes ved denne studiens drøfting at HABUs balanse mellom råd og veiledning tilpasset informantens forutsetninger er av betydning for informantenes mestringstro og kompetanseheving.

Dersom andre spesialpedagoger med tilsvarende ansvar kjenner seg igjen i empiri og drøfting kan denne studien være av betydning, og det vil da vise at studiens empiri har overføringsverdi. Informantenes beskrivelse av reisen mot mestring kan hevdes å ha en positiv effekt og kan virke som kilde til mestringstro for andre spesialpedagoger med tilsvarende utfordringer. Denne påstanden kan begrunnes ut ifra Bandura som sier at mestringstro kan oppstå ved å observere at modeller lik seg selv opplever mestring.

For HABUs veiledere kan denne studien bidra til økt innsikt i hvordan fire spesialpedagoger opplever samarbeidet, og hvordan HABU kan ha innflytelse for spesialpedagogers mestringstro og kompetanse.

Empirien i denne studien sier ingenting om tidsperspektivet. Spørsmål som kan stilles er: hvor fort får informantene hjelp? Hvor lang tid tar det før informantene opplever at veiledningen gir resultater? På hvilket tidspunkt oppleves det samsvar mellom utfordring og ressurser og økt mestringstro? Disse spørsmålene er ikke svart på i denne studien, da dette er utenfor studiens problemstilling, men dette kunne vært interessant å studere videre. Den

spesifikke kompetansen, som kan antas som nødvendig for å gjennomføre treningen, kan hevdes å være avhengig av et stabilt og kompetent personell omkring barnet. Hvor mange ansatte i barnehagen som tilegnet seg denne kompetansen kom ikke frem i studien. Hvordan treningen foregår dersom spesialpedagogen med ansvaret for å støtte barnet er syk eller i permisjon er også ukjent. Dette kunne også vært interessant å finne ut av.

## Litteraturliste

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Hentet fra: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf>
- Barnehageloven. (2005). *Lov av 17. Juni 2005 nr. 64 om barnehager*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Corbin, J. & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory* (4. utg.). California: SAGE publications.
- Csikszentmihalyi, M. (2005). *Flow og engasjement i hverdagen* (1. utg.). Danmark: Dansk psykologisk forlag.
- Csikszentmihalyi, M. (2005). *Flow optimalopplevelsens psykologi* (1. utg.). Danmark: Dansk psykologisk forlag.
- Csikszentmihalyi, M. (2002). *Flow. The classic work on how to achieve happiness*. London: Rider an imprint of the random house group Ltd.
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2011). Forskrift av 16. desember 2011 nr. 1256 om habilitering, rehabilitering, individuell plan og koordinator. Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet.
- Gudmundsdottir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I R. Karlsdottir (red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. (s. 15-31). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Helsedirektoratet (2009). Handlingsplan for habilitering av barn og unge. Hentet fra: <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/203/Handlingsplan-for-habilitering-av-barn-og-unge-IS-1692.pdf>
- Helsedirektoratet (2015, 29. september). Veileder om rehabilitering, habilitering, individuell



plan og koordinator. Hentet fra:

<https://www.fylkesmannen.no/Documents/Dokument%20FMBU/Helse%20og%20omsorg/Opptrappingsplan%20habilitering%20og%20rehabilitering/Rehabilitering,%20habilitering,%20individuell%20plan%20og%20koordinator.pdf>

Helsedirektoratet (2015, januar). ICD-10: Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av

sykdommer og beslektede helseproblemer 2015. Hentet fra:

<https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/743/Icd-10-den-internasjonale-statistiske-klassifikasjonen-av-sykdommer-og-beslektede-helseproblemer-2015-IS-2277.pdf>

Høihilder, E. K. (2011). Spørsmålstyper og kommunikasjon. I K-R, Olsen (red.), *Pedagogisk veiledning. Metoder og tilnæringsmåter*. (1. utg., s. 6-12). Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.

Isaksen, T. R. (2017, 23. mars). Inkludering og spesialpedagogikk. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/inkludering-og-spesialpedagogikk/id2544922/>

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo:

Universitetsforlaget.

Kleven, T. A. (2014). Forskning og forskningsresultater. I T. A. Kleven (red.). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utg., s. 9-26). Bergen: Fagbokforlaget.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Opplæringslova. (1998). *Lov av 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Regjeringen (2017, 18. mai). Habilitering og rehabilitering. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/tema/helse-og-omsorg/helse--og-omsorgstjenester-i-kommunene/habilitering-og-rehabilitering/id732467/>

Skagen, K. (2013). *I veiledningens landskap. Innføring i veiledning og rådgivning* (2. utg.).

Oslo: Cappelen damm akademisk.

Tetzchner, S. V. Hesselberg, F. & Schjørbeck, H. (2008). Funksjonshemning, habilitering og livskvalitet. I S. V. Tetzchner, F. Hesselberg & H. Schjørbeck (red.). *Habilitering. Tverrfaglig arbeid for mennesker med utviklingsmessige funksjonshemninger*. (2. utg., s. 1-28). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Tetzchner, S. V, Hesselberg, F. (2008). Organisering av tjenester og samarbeid. I S. V, Tetzchner, F, Hesselberg & H, Schjørbeck (red.). *Habilitering. Tverrfaglig arbeid for mennesker med utviklingsmessige funksjonshemninger*. (2. utg., s. 85-107). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Tveiten, S. (2013). *Veiledning – mer enn ord...* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Øzerk, M. & Øzerk, K. (2013). *Autisme og pedagogikk. Teoretiske og pedagogisk-metodiske tilnærminger til arbeid med barn med autisme-spekter-forstyrrelser* (1. utg.). Latvia: Cappelen damm.

# Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD



Audhild Løhre  
Institutt for pedagogikk og livslang læring NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 02.01.2017

Vår ref: 51373 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 30.11.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

|                      |   |
|----------------------|---|
| 51373                | <i>Samarbeid mellom spesialpedagoger og habiliteringstjeneste</i> |
| Behandlingsansvarlig | <i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>                     |
| Daglig ansvarlig     | <i>Audhild Løhre</i>  |
| Student              | <i>Christian Wike</i>   |

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, 20.01.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf. 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 51373

Ifølge meldeskjema informeres utvalget skriftlig og/eller muntlig om hva deltakelse i studien innebærer. Personvernombudet finner at det gis noe mangelfull informasjon til utvalget. Personvernombudet legger til grunn at utvalget informeres om følgende:

- Formålet med studien
- Hvilken institusjon som er behandlingsansvarlig for studien
- Navn og kontaktopplysninger til daglig ansvarlig for studien, samt til studenten(e) ved studentprosjekt
- Hvilke opplysninger som samles inn
- Hvordan opplysningene samles inn
- At deltakelse er frivillig
- At enkeltpersoner ikke vil kunne identifiseres i masteroppgave/publikasjoner
- Når (dato) behandlingen av opplysningene opphører, og eventuelle lyd eller bildeopptak slettes
- Dersom data arkiveres etter prosjektslutt må det opplyses hvor lenge data arkiveres

Vi ber om at revidert informasjonsskriv sendes oss for arkivering; [personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no). Du vil ikke motta ny tilbakemelding på informasjonsskrivet, og kan gå i gang med studien når skrivet er revidert og sendt inn. Dersom utvalget allerede har mottatt informasjon, kan du supplere informasjonen f.eks i forbindelse med gjennomføring av intervjuet.

Personvernombudet har lagt til grunn for vår vurdering at det ikke behandles sensitive eller taushetsbelagte opplysninger i forbindelse med studien. Vi legger videre til grunn at data sikres i tråd med NTNU sine retningslinjer for datasikkerhet.

Ved prosjektslutt anonymiseres data ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår. Eventuelle lyd-/bildeopptak slettes.

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv til spesialpedagoger og samtykkeerklæring

Hei! Jeg ønsker et intervju med deg i forbindelse med min masteroppgave. Jeg er mastergradsstudent i pedagogikk ved NTNU. Jeg har gjennomført førskolelærerutdanning og spesialpedagogikk ved DMMH samt jobbet som assistent i barnehage i to år.

Masteroppgaven skal handle om hvordan spesialpedagoger opplever samarbeidet med habiliteringstjenesten med tanke på å støtte utvikling og læring til barn med autismespekterforstyrrelser. Formålet med studien er å innhente og belyse erfaringer og opplevelser som noen spesialpedagoger har i dannet seg i samarbeidet med habiliteringstjenesten.

### **Anonymisering og frivillig deltagelse**

Jeg ønsker et intervju med deg, grunnet din kompetanse og erfaring innenfor dette temaet. Ditt navn, arbeidsplass og andre sensitive opplysninger som kan bidra til at du kan bli identifisert, vil bli anonymisert i masteroppgaven. Det er frivillig å delta i undersøkelsen, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle innsamlende data jeg har innhentet fra deg, bli slettet.

Jeg har et ønske om å ta et lydopptak av intervjuet, dette lydopptaket transkriberes og slettes etterpå. Intervjuguide tilsendes på forhånd om du ønsker dette. Alle opplysninger om deg vil bli slettet når masteroppgaven er levert og godkjent.

Takk for at du er villig til å stille opp i undersøkelsen.

Hilsen Christian Wike.

**Behandlingsansvarlige institutt for masteroppgaven:** Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU.

**Student: Christian Wike. Mail: [christianwike@gmail.com](mailto:christianwike@gmail.com). Mobil: 458 64 644.**

**Daglig ansvarlig for prosjektet:** Audhild Løhre, Førsteamanuensis ved Institutt for lærerutdanning, Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap. Mail: [audhild.lohre@ntnu.no](mailto:audhild.lohre@ntnu.no).

**Samtykkeerklæring til deltakelse i undersøkelsen:**

Spesialpedagogers samarbeid med habiliteringstjenesten.

---

(Underskrift)

---

Sted

---

Dato

## Vedlegg 3: Intervjuguide

### **Bakgrunnsinformasjon om spesialpedagogen:**

- Hvilken utdanning har du?
- Hvilke institusjoner har du arbeidserfaring fra?
- Hvor lenge har du arbeidet med barn og med barn med spesielle behov?
- Hvor lenge har du arbeidet med barn med ASF?
- Hvilken erfaring hadde du med barn med ASF før du møtte barn med ASF i arbeidssammenheng?

A) I dagliglivet (privat)

### **Spesialpedagogens rolle før samarbeidet med habiliteringstjenesten:**

- Hvor gammel var barnet når habiliteringstjenesten ble med i samarbeidet?
- Hadde barnet diagnosen ASF da det startet i barnehagen?
- Hvordan opplevde du ditt møte med ASF i arbeidssammenheng? (før samarbeidet)?
- Hvilken rolle og arbeidsoppgaver hadde du med tanke på å støtte barnet i sin læring og utvikling? (før samarbeidet)?
- Hvilken kompetanse hadde du med tanke på å støtte barnet med ASF i sin læring og utvikling? (før samarbeidet)?
- Hvordan opplevde du å arbeide med barnet (før samarbeidet)?
- Hvordan opplevde du samarbeidet med foreldrene? (før samarbeidet)

### **Samarbeid med habiliteringstjenesten:**

- Hvilke forventninger hadde du til habiliteringstjenesten før første møte?
- I hvilke sammenhenger samarbeides det med habiliteringstjenester? Ulike gruppe- eller møtesammensetninger?
- Hvordan planlegges møter med habiliteringstjenesten?
  - A) Hvem deltar i samarbeidet?
- Hva tenker du om foreldrenes rolle i samarbeidet med habiliteringstjenesten?
- Hvordan opplever du samarbeidet med foreldrene etter at samarbeidet med habiliteringstjenesten startet?
- Hvordan utvikles mål, innhold og metode for treningen?
  - A) Evaluering.
  - B) Hyppighet for evaluering?

- C) Tilstrekkelig tid under møter?
- Hvordan er din opplevelse av samarbeidet med habiliteringstjenesten?
  - A) Oppnå kontakt
  - B) Ventetid?
  - C) Veiledning?
  - D) Felles mål?
  - E) utfordringer?
- Erfarer du at dine styrker og kompetanse blir utnyttet?
  - A) Dine innspill og forslag
  - B) Dine erfaringer
- Hvordan påvirker samarbeidet med habiliteringstjenesten de øvrige i barnehagen?
  - A) Ansatte
  - B) Barn
- Hva mener du skal til for et optimalt samarbeid?
- Hvordan kan barnet være en ressurs for resten av barnegruppen?
  - A) Hvordan blir dette drøftet i samarbeidet med habiliteringstjenesten?

**Din rolle som spesialpedagog i dag:**

- Har din rolle som spesialpedagog endret seg etter du startet samarbeidet med habiliteringstjenesten?
  - A) Hvordan eller på hvilken måte?
- Hvordan oppleves dine arbeidsoppgaver om å støtte barnet med ASF i sin utvikling og læring?
  - A) Tilstrekkelig kompetanse?
  - B) Tydelige arbeidsoppgaver?
  - C) Tilstrekkelig tid med barnet?
  - D) Tilstrekkelig tid til å planlegge?
- Har du andre støttespillere enn habiliteringstjenesten, hva bidrar eventuelt disse med?
  - A) Kollegaer
  - B) Instanser/tjenester