

Kirsti V.S Alterskjær

Hvilke føringer ligger det i bestemmelsen «særlig behov for spesialpedagogisk hjelp for barn før opplæringspliktig alder», og hva omfatter denne hjelpen i praksis?

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Pedagogisk institutt

Trondheim, våren 2014

NTNU

Veileder: Ellen Kathrine Fossvoll og Tove Steen-Olsen

Forord

Jeg har ikke ord for hvor vanskelig det har vært å sette punktum i denne oppgaven. Jakten med å følge opp nye spor i oppgaven, har vært både spennende og morsomt. Men nå er tiden inne for å sette en sluttstrek. Det har vært et utrolig slitsomt, krevende, utfordrende og inspirerende år, som har gitt meg ny innsikt i det jeg brenner for faglig. Ikke minst har dette året bestått av forsakelser, da det å studere ved siden av jobb kan betegnes som en god øvelse i selvdisiplin. Det er mange å takke for at masteroppgaven ble ferdig. En velvillig arbeidsgiver som har vært fleksibel og lagt til rette for at dette skulle la seg kombinere med jobb. Forskningsdeltakerne som delte velvillig sin kunnskap med meg, slik at oppgaven ble mulig. Veilederen min Ellen K. Fossvoll som har gitt meg god støtte og tilbakemeldinger underveis i prosessen. Pappan min, Kurt Alterskjær som har tatt seg tid til å lese korrektur og komme med innspill.

Til sist, men ikke minst til min fantastiske mann Thomas, som har stilt opp på hjemmebane og til mine to fantastiske og skjønne barn, Marthe Emilie og Oda Kristine. Uten dere hadde dette ikke vært mulig.

Kirsti V.S Alterskjær

Trondheim, 28.mai, 2014

Innholdsfortegnelse

Kapittel 1. Innledning	1
1.1 Bakgrunn for oppgaven	1
1.2 Formål med oppgaven.....	2
1.3 Problemstilling og avgrensning	2
1.4 Oppgavens struktur	3
Kapittel 2. Teori.....	4
2.1 En barnehage for alle	4
2.1.1 Inkludering og likeverdsprinsippet	5
2.1.2 Tidlig innsats.....	7
2.2 Spesialpedagogisk hjelp før opplæringspliktig alder § 5-7 og barnehagelovens § 13	9
2.3 Sakkyndig vurdering.....	10
2.3.1 Foreldrerådgivning	11
2.4 Organisering av spesialpedagogisk hjelp	12
2.4.1 Kommunens rolle	13
2.4.2 Pedagogisk psykologisk tjeneste sin rolle.....	14
2.4.3 Spesialpedagogens rolle	15
2.5 Tidligere forskning	16
Kapittel 3. Metode	21
3.1 Valg av forskningsdesign.....	21
3.2 Det kvalitative forskningsintervju	22
3.3 Valg av forskningsdeltakere strategisk utvalg	22
3.3.1 Presentasjon av utvalget.....	23
3.3.2 Samtykke til deltakelse og konfidensialitet	24
3.4 Utforming og utprøving av intervju	24
3.5 Intervju og transkribering	26
3.6 Analyse	27
3.7 Forskerens rolle	28
3.8 Kvalitet og etiske betraktninger	29
Kapittel 4. Resultater og drøfting	31
4.1 Føringer for vurdering av behovet for spesialpedagogisk hjelp	31
4.1.1 Særlige behov- skjønnsmessig vurdering	31

4.1.2 Drøfting	32
4.1.3 Likeverd- det samme som likt?	35
4.1.4 Drøfting	36
4.2 Organisering av spesialpedagogisk hjelp	38
4.2.1 Organisering av hjelpen	38
4.2.2 Drøfting	38
4.2.3 Sakkyndig vurdering	40
4.2.4 Drøfting	41
4.3 Innholdet i spesialpedagogisk hjelp	45
4.3.1 Kjennetegn ved et godt pedagogisk miljø	45
4.3.2 Drøfting	46
4.3.3 Foreldresamarbeid	48
4.3.4 Drøfting	48
Kapittel 5. Oppsummering	52
5.1 Konklusjon	54
Litteraturliste	56
Vedlegg	
Vedlegg 1 Tillatelse fra Norsk Vitenskapelig Datatjeneste	60
Vedlegg 2 Intervjuguide overordnet kommunalt nivå	61
Vedlegg 3 Intervjuguide PPT	63
Vedlegg 4 Intervjuguide spesialpedagog	65
Vedlegg 5 Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet	67
Vedlegg 6 Samtykkeerklæring	68
Figurliste	
Figur 1. Hvem skal ha hjelp? Oversikt for tre nivå man må ha fokus på for å avgjøre hvem som skal motta hjelpen. (Hausstätter, 2014)	8
Figur 2. Bruk av målgrupper i intervjuene	23
Figur 3. De tre hovedkategoriene som omfatter det mest sentrale i datamaterialet, og som ligger til grunn for videre analyse og tolkning	28

Kapittel 1. Innledning

Barn er barn og uansett hvilken diagnose eller medisinske utfordringer det har, er det viktig å se hele mennesket. Et hvert barn må få muligheter til å utvikle sitt potensiale, framfor at begrensninger skal være styrende for mulighetene barnet får. Barn med nedsatt funksjonsevne er ingen ensartet gruppe. Selve betegnelsen er vid og ifølge NOU 2001:22, *Fra bruker til borger* (2010), kan *nedsatt funksjonsevne* defineres som tap av, skade på eller avvik i en kroppsdel eller i en av kroppens psykologiske, fysiologiske eller biologiske funksjoner. Å ha nedsatt funksjonsevne betyr likevel at man har en funksjonshemming. En *funksjonshemming* oppstår når det blir et gap mellom individets forutsetninger og samfunnets krav til funksjon eller hvordan omgivelsene er utformet (NOU, 2012:1, 2012). Man kan si at begrepet funksjonshemming forstås relasjonelt, mens nedsatt funksjonsevne viser en mer individuell forståelsesmåte (Mørland, 2008).

For å kunne ivareta og tilrettelegge for barn med funksjonsnedsettelse, har vi lovverk og føringer (i ulike dokumenter) som ivaretar denne rettigheten. Fokus for min studie er tre mennesker som jobber med lovverket for å bistå barn med nedsatt funksjonsevne, og hvordan de tolker dette. Innledningsvis vil jeg først si noe om mitt valg av tema, for deretter å skissere hensikten med oppgaven. Problemstillingen og nødvendige avgrensninger vil bli presentert.

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Gjennom 23 års praksis i barnehagesektoren som pedagog, spesialpedagog, styrer og fagleder, har samfunnets syn på barn med nedsatt funksjonsevne endret seg. Fra begynnelsen av 90-tallet hvor begrepet integrering var sentralt, til begynnelsen av 2000-tallet hvor begreper som inkludering og likeverd, ble introdusert. Denne politiske skiftningen var først og fremst et resultat av en global inkluderingsbølge da Salamanca-erklæringen kom i 1994 (Unesco, 1994) og ble underskrevet av blant annet Norge. Barnehageplasser, en rettighet for alle småbarnsforeldre, har vært en sentral prioritering fra politisk hold det siste tiåret. St. meld. nr. 41 (2008- 2009) *Kvalitet i barnehage*, St. meld.nr. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap*, St. meld. nr. 24 (2012-2013) *Framtidens barnehage*, sier alle om hva og hvordan fremtidens barnehager skal være, både i innhold og form. Barnehagen tiltenkes en stor samfunnsoppgave, noe som også gjenspeiles i barnehagelovens § 1, tredje ledd og barnehagens formål. Der står det følgende:

Barnehagen skal møte barna med tillit og respekt, og anerkjenne barndommens egenverdi. Den skal bidra til trivsel og glede i lek og læring, og være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap. Barnehagen skal fremme demokrati og likestilling og motarbeide alle former for diskriminering. (Barnehageloven, 2005, § 1, tredje ledd, s. 5).

Det uttales at barnas utdanningsløp starter med barnehagen. Begrepet læring har kommet inn i barnehagen. Spesialundervisning i skolen, er et tema som jevnlig nevnes både av politikere og media, mens barn som har nedsatt funksjonsevne før opplæringspliktig alder, sjelden oppleves å være på dagsorden (Solli, 2010).

Temaet i min studie er bestemmelsen om spesialpedagogisk hjelp før opplæringspliktig alder. Føringer for denne hjelpen ligger i opplæringslovens § 5-7 og det ligger andre vurderinger til grunn for å utløse denne rettigheten, enn hos barn i skolepliktig alder. Det er disse vurderingene jeg ønsker å se nærmere på.

1.2 Formål med oppgaven

Hensikten med studien er å få en dypere innsikt i og kunnskap om hva som virker styrende for innhold i spesialpedagogisk hjelp, og om det er sammenheng mellom disse føringene og innhold i hjelpen som gis. Jeg ønsker å se på intensjonen i lovverket, hvordan det blir fulgt opp og om dette sees i sammenheng med likeverd. Ved å ta utgangspunkt i en kommunes forventninger på overordnet nivå ønsker jeg å finne ut av hvordan man tenker tilbudet til barn med rettigheter i forhold til § 5-7 (Opplæringsloven, 1998). *Tidlig innsats*¹ i form av riktig spesialpedagogisk hjelp til riktig tid, kan virke inn på behovet for omfanget av spesialpedagogisk hjelp senere, samt å gi barnet en bedre forutsetning for å begynne på skolen. Det er mangelfull forskning på dette området i barnehagen, og håpet er at dette forskningsprosjektet skal bidra med nye data som kan være hensiktsmessig i forhold til arbeidet videre med barn før opplæringspliktig alder.

1.3 Problemstilling og avgrensning

For å få innsikt i hvordan opplæringslovens § 5-7 (1998) «Særlig behov for spesialpedagogisk hjelp for barn før opplæringspliktig alder» anvendes, og hvordan dette samsvarer med

¹ Tidlig innsats handler om å identifisere hvor det er behov for ekstra tiltak og å utføre disse, samt å legge inn en innsats på et tidlig punkt av barnets liv (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.65)

intensjonene i ulike lovverk, forskrifter, utredninger og tidligere forskning, har jeg følgende problemstilling:

Hvilke føringer ligger det i bestemmelsen «særlig behov for spesialpedagogisk hjelp for barn før opplæringspliktig alder», og hva omfatter denne hjelpen i praksis?

Omfanget av forskningsarbeidet er begrenset. På bakgrunn av dette har jeg tatt utgangspunkt i hvordan en kommunes tjenesteytelse er i forhold til barn med rettigheter i forhold til opplæringslovens § 5-7 (1998). Jeg ønsket å få frem kommunens og Pedagogisk psykologisk tjeneste (heretter kalt PPT eller PP-tjenesten) overordnede føringer for spesialpedagogisk hjelp, og hvordan det innvirker på den hjelpen spesialpedagogen gir til barn i barnehagen. Hovedfokuset i oppgaven er hva disse fagpersonene vektlegger som sentralt i sitt arbeid.

1.4 Oppgavens struktur

Presentasjonen av studien fremstilles i 5 kapitler. I det innledende kapitlet, har jeg gjort rede for bakgrunn og formål med studien, samt valg av problemstilling. I kapittel 2 presenterer jeg teorigrunnlaget for oppgaven. Lovverk, ulike stortingsmeldinger, samt tidligere forskning som er aktuell for studien behandles her. Kapittel 3 omhandler de ulike elementene i forskningsprosessen, herunder valg av forskningsdeltakere, utforming av intervju, datainnsamling, og fremgangsmåte ved dataanalysen. Kapitlet avsluttes med hvilke etiske vurderinger man må ta hensyn til og verifisering av forskningen. I kapittel 4 presenteres forskningens resultater med drøftinger. Et sammendrag av resultatene i hver kategori presenteres, data som behandles blir belyst gjennom drøftinger i forhold til teori og problemstilling. Oppgaven avsluttes med oppsummering og konklusjon i kapittel 5. Trådene samles, og refleksjon over studiets sentrale funn sett i sammenheng med problemstilling og studiets formål, presenteres her.

Kapittel 2. Teori

I dette kapittelet gjøres det rede for teorigrunnlaget i oppgaven. Her presenteres en kort beskrivelse av hvordan barnehagens mandat har endret seg i takt med samfunnets syn på barnehager. Begreper som inkludering, likeverd og tidlig innsats belyses da de vurderes som viktige for å forstå elementer som drøftes senere i oppgaven. Ulike ledd av lovverket i opplæringsloven § 5-7 (1998) behandles, herunder organisering av spesialpedagogisk hjelp og innholdet i hjelpen som gis. Avslutningsvis presenteres tidligere forskning på området. Dette til sammen utgjør grunnlaget for forskningen og drøftingene i oppgaven.

2.1 En barnehage for alle

I barnehagens spede begynnelse i 1837 var dette primært et tilbud for barn med særskilte omsorgs- og tilsynsbehov (Sjøvik, 2007). På 1970- tallet kom Blom-komiteens innstilling. Innstillingen fikk en sentral betydning for tilbudet barn og voksne med nedsatt funksjonsevne skulle få i forhold til opplæring (Sjøvik, 2007). I 1975 kom den første barnehage-loven og dette tiåret blir regnet for å være historisk. En ny æra startet i forhold til ideologi og perspektiver både for barnehagen og spesialpedagogikken.

I det siste tiåret har det vært mye fokus på barnehager i Norge. Fokuset har i hovedsak omhandlet barnehagetilbud til alle, da det inntil 2000- tallet, har vært et gode forbeholdt de få. Det ble enighet i Stortinget (2003) om at foreldrebetalingen skulle ned, og utbygging skulle prioriteres. Barnehagen ble definert som en del av utdanningsløpet. Et ledd for å synliggjøre dette var at ansvaret for barnehageområdet ble flyttet fra Barne- og familiedepartementet og over til Kunnskapsdepartementet (Meld.st. nr. 24, 2012-2013). Det som blir omtalt som barnehageforliket var den daværende regjeringens sitt løfte om barnehageplasser til alle, lavere priser og høy kvalitet. I dag går ca.90 % av barn i alderen 1- 5 år i barnehage (Statistisk sentralbyrå, 2014), og 92% av barna hadde en avtalt oppholdstid på 41 timer eller mer per uke. Barn tilbringer over 8 timer daglig i barnehagen, og barnehagen har fått en mer sentral rolle i barn og foreldres liv, enn tidligere. Barnehagen har fått en annen posisjon. At det har stått på den politiske agendaen har vært helt sentralt, da dette har lagt føringer for prioriteringer som har blitt gjort i barnehagesektoren. Barnehagen har blitt den nye oppvekstarenaen for de fleste barn og skal bidra til å gi alle barn en god start, uavhengig av behov og bakgrunn (Meld.st. nr. 24, 2012-2013). I Prop. 1 S (Kunnskapsdepartementet,

2012-2013) legges det vekt på at et likeverdig tilbud med høy kvalitet henger sammen med å ha kvalifisert personale kombinert med nok personale. Det legges vekt på at barnehagen har en rolle å fylle i forhold til å ruste det enkelte barnet til livslang læring ved å ta utvikling og læring på alvor, samt å legge grunnlaget for at barnehagen blir en god arena for omsorg, lek, læring og danning (Kunnskapsdepartementet, 2012-2013).

2.1.1 Inkludering og likeverdsprinsippet

Forskning (Sjøvik 2007; Tøssebro & Lundeby, 2002) viser til at barnehagen er en av de mest inkluderende organisasjoner i utdanningsløpet. Inkludering er fellesskapets pedagogikk og et grunnleggende prinsipp i regjeringens utdanningspolitikk (Kunnskapsdepartementet, 2011). Barnehagen skal være en arena for alle barn uansett funksjonsnivå, kjønn, sosiale, etniske og kulturelle bakgrunn (Barnehageloven, 2005, § 2, tredje ledd). Barnehagen har fått en spesiell posisjon i forhold til sosial utjevning, men også i forhold til å kunne oppdage barn som har behov for ekstra støtte i sin utvikling, tidlig. Kombinert med at barnehagen har unike muligheter til læring gjennom lek, er barnehagen en inkluderende arena, der de fleste barn har mulighet til å få venner/ lekekamerater på sitt utviklingsnivå.

Ifølge St. meld. nr. 18 (2010-2011) er den inkluderende barnehagen og skolen tuftet på grunnleggende respekt for menneskerettighetene og menneskers likeverd. Dette står også nedfelt i barnehagelovens §1 (Barnehageloven, 2005). I forhold til barn med rett til spesialpedagogisk hjelp er det ifølge St. meld. nr. 18 et mål at « hjelp gis på måter som ikke medfører segregering av barn og unge, men det er hensynet til barn og unges beste som skal være avgjørende» (2010-2011, s.10). Ved å tilrettelegge både innhold og bygg (Diskriminerings- og tilgjengelighetsloven, 2008), skal alle barn ha mulighet til å få tilgang til fellesskapet og være en likeverdig del av det, utfra sine forutsetninger. Gjennom universell utforming, skal tilrettelegging av fysiske forhold sikre barn tilgang til de ulike arenaene i barnehagen. På verdenskonferansen om spesialundervisning i Salamanca (Unesco, 1994), ble begrepet inkludering presentert i sammenheng med utdanning. I Salamanca-erklæringen blir barnehagen også nevnt, først og fremst som en forutsetning og viktig innfallsvinkel i forhold til skolegang. Barnehagens betydning for at barn skal bli klar for skolestart, er også formulert i opplæringsloven (1998). Å være en del av det sosiale fellesskapet handler også om inkludering. Barnehagen må formidle innholdet på en slik måte at alle barn, uansett

forutsetninger skal kunne delta, og at det oppleveres som meningsfylt for enkeltindividet og gruppen som helhet (Kunnskapsdepartement, 2011).

Prinsippet om likeverdig muligheter i opplæring er et prinsipp som står sentralt i demokratisk tenkning. Både FN's barnekonvensjon (1999) og i barnehageloven (2005) er det tydelige forpliktelser om at ingen skal bli diskriminert på bakgrunn av rase, kjønn, hudfarge, språk, religion, politiske eller annen oppfatning, nasjonale, etniske eller sosial opprinnelse, eiendomsforhold, funksjonshemming, fødsel eller annen stilling (artikkel 2).

Hvidsten (2014, s.17-26) hevder i sin bok at barnehagen har større tradisjon for bruk av begrepet likeverd i sammenheng med et likeverdig og inkluderende miljø. I *Rammeplan² for barnehagens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartement, 2006) står det følgende om barnehagens helhetlig læringssyn:

Barnehagens innhold omfatter både formell og uformell læring. Derfor må prinsippet om tilpasset og likeverdig opplæring ligge til grunn for både den formelle og uformelle læringen som skjer i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 36).

I rammeplanen fra 2011 står det at barnehagen skal gi: « et individuelt og tilpasset likeverdig tilbud og bidra til en meningsfull oppvekst uansett funksjonsnivå, bosted, sosial, kulturell og etnisk bakgrunn» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.21). I NOU 2009:18, står det at :

Likeverdig opplæring handler om å gi alle like muligheter til opplæring uavhengig av evner og forutsetninger, alder, kjønn, hudfarge, sosial bakgrunn, seksuell orientering, religiøs eller etisk tilhørighet, bosted, familiens utdanning eller hjemmets økonomi (2009, s. 15).

Å gi likeverdige muligheter er ikke det samme som å gi likt tilbud til alle. Likeverdig muligheter handler om at man tar utgangspunkt i det enkelte barns forutsetninger og gir dem mulighet for å utvikle seg utfra sitt ståsted, men på en slik måte at de ikke opplever å bli diskvalifisert fra fellesskapet. Å følge føringene utfra likeverdsprinsippet handler i stor grad om å anerkjenne at barn har ulike forutsetninger for læring, og at man derfor har nødt til å tilpasse tilbudet man gir for å sikre at alle får likeverdige muligheter til å lære, utvikle seg og delta sammen med de andre (Rammeplanen, 2011). Å anerkjenne og tilrettelegge for at barn

² Rammeplanen gir styrer, pedagogiske ledere og det øvrige personalet en forpliktende ramme for planlegging, gjennomføring og vurdering av barnehagens virksomhet. Rammeplanen gir også informasjon til foreldre, eier og tilsynsmyndighet (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.4)

skal få like muligheter handler om at personalet må ha en kompetanse og et blikk for hvordan man kan organisere det pedagogiske tilbudet på en slik måte at alle kan delta uansett forutsetning. Dette er i tråd med rammeplanens (Kunnskapsdepartementet, 2011) føringer for at barnehagen har et særlig ansvar for å forebygge vansker, men også for å tilrettelegge miljøet rundt barna. Å differensiere tilbudet man gir utfra barnets forutsetninger, er å gi et likeverdig tilbud. I spesialpedagogisk sammenheng er tilbudet barnehagen gir å anse som likeverdig når den spesialpedagogiske hjelpen gir barnet muligheter til å utvikle seg utfra sine forutsetninger. Barnehagen har blitt tildelt et samfunnsmandat, hvor man skal fylle mange roller.

2.1.2 Tidlig innsats

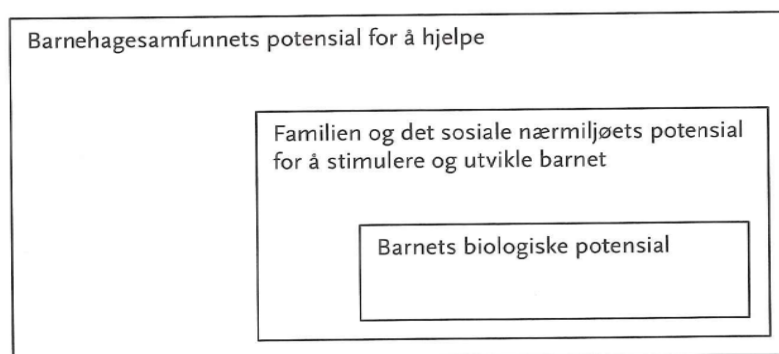
Med St. meld. nr. 16 (2006-2007)og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*, ble begrepet *tidlig innsats* introdusert av departementet (Meld.st.nr.18, 2010-2011). Begrepet kan sees i sammenheng med et godt pedagogisk miljø for små barn, og at problemer dermed kan forebygges eller løses tidlig i utdanningsløpet (Meld.st.nr.41, 2008-2009, s. 5). Prinsippet bygger på at ved å fange opp og korrigere problemer på et tidlig tidspunkt, kan dette på sikt gjøre at behovet for hjelp reduseres i framtiden (Meld.st.nr. 18, 2010-2011, Hausstätter, 2014) . De fleste barn går i barnehagen, og det gjør at barnehagen har ideelle muligheter for fange opp vansker og tilby hjelp på et tidlig tidspunkt. Et tydelig tegn på det økte fokus av tidlig innsats i barnehagen, er framveksten av ulike tester og kartlegginger av barns ferdigheter i barnehagen.

Rammeplanen for barnehager (2011) legger føringer for hva det faglige innholdet i barnehagen skal være. Gjennom de ulike aktivitetene som gjøres i løpet av en barnehagehverdag, og det sosiale samspillet som tilbys, får personalet mulighet til å vurdere barns ferdigheter og eventuelt hvilke støttende tiltak som kan være nødvendig.

Rammeplanen (2011) vektlegger at for noen av disse barna kan det være aktuelt å gi et spesielt tilrettelagt tilbud. Innholdet i denne tilretteleggingen kan være av sosiale, pedagogiske og/eller fysiske forhold i barnehagen. Gjennom å ha god kvalitet i barnehagene, definert som høy kompetanse hos personalet, samt nok personale (Prop. 1 S 2012-2013), bidrar dette til å følge opp styringsdokumentenes intensjon om tidlig innsats. Styringsdokumenter henviser her i hovedsak til St.meld. nr.16 (2006-2007), St.meld. nr. 18 (2010-2011), St. meld. nr. 41

(2008-2009), NOU 2009:18, NOU 2012:1 og rammeplanen for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Ifølge Hausstätter (2014, s.42) er det ikke nok å satse på tidlig innsats, hvis man ikke fyller dette prinsippet med et innhold. Han peker på at når det jobbes med tidlig innsats bør det avklares hvem skal ha denne hjelpen, hva er problemet og hvem det er som kan hjelpe (Hausstätter, 2014, s.42) .



Figur 1. Hvem skal ha hjelp? Oversikt for tre nivå man må ha fokus på for å avgjøre hvem som skal motta hjelpen. (Hausstätter, 2014, s.42)

Hausstätter (2014) sin figur tar utgangspunkt i at det allerede er definert at barnet skal ha hjelp, basert på kognitive ferdigheter (her å forstå som forutsetning for læring, lærings strategier), og sosial ferdigheter (herunder det som omhandler samspill med andre mennesker). Han hevder at for å være sikker på at den hjelpen som gis barnet, hjelper barnet, må man finne ut av om det er forhold rundt barnet som er årsaken til vanskene. Ved et individsentrert perspektiv, vil man ta utgangspunkt i at det er egenskaper ved barnet selv som forårsaker barnets vansker, uavhengig av miljøet rundt barnet. Ved et relasjonelt perspektiv ser man sammenheng mellom samfunnsstruktur, mellommenneskelige relasjoner og individets problemer. Ved barnets biologiske potensial refererer Hausstätter (2014) til at mennesket er født med ulike forutsetninger og evner til å lære og til å utvikle seg. Hvis man har biologiske funksjonsnedsettelse, vil dette ha betydning for om man trenger hjelp for å møte samfunnets utfordringer. Han hevder at hvordan familien og det sosiale nærmiljøet evner til å stimulere et barn som er utsatt, i forhold til kravene som er i barnehagen, er av stor betydning for barnets utvikling. Hausstätter (2014), påpeker derfor at tidlig innsats må også innbefatte nærmiljøets og familiens forutsetninger for å kunne bidra til barnets utvikling. Det siste punktet handler om barnehagens muligheter til å hjelpe barnet og familien. Kort sagt vil tidlig innsats i barnehagen være avhengig av refleksjoner rundt voksenrollen, hvordan

barnehagen organiserer seg og hvilke prioriteringer som blir gjort i den enkelte barnehage. Det vil være glidende overganger, og det er sjeldent at man kan si at problemene bare skyldes den ene faktoren. De tre nivåene i Hausstätters figur illustrerer at tidlig innsats bør håndteres innenfor en systemisk forståelse, hvor samspillet mellom nivåene har betydning for hvilken hjelp som skal gis, hvem som skal ha hjelp og hvem som skal gi den.

2.2 Spesialpedagogisk hjelp før opplæringspliktig alder § 5-7 og barnehagelovens § 13

Barn med særlige behov kan tildeles hjelp i henhold til opplæringslovens § 5-7 (1998) og barnehagelovens § 13 (2005). Barns rett til spesialpedagogisk hjelp før opplæringspliktig alder er regulert i grunnskolelovens §5-7. Retten er individuell og innebærer at barn som fyller kriteriet for denne hjelpen, har krav på dette. I lovteksten står det:

Barn under opplæringspliktig alder som har særlege behov for spesialpedagogisk hjelp, har rett til slik hjelp. Hjelpa skal omfatte tilbod om foreldrerådgivning. Hjelpa kan knytast til barnehagar, skolar, sosiale og medisinske institusjonar og liknande, eller organiserast som eige tiltak. Hjelpa kan også givast av den pedagogisk-psykologiske tenesta eller av ein annan sakkunnig instans.

For spesialpedagogisk hjelp gjeld § 5-4 andre og tredje leddet i lova. § 5-5 andre leddet i lova gjeld så langt det passar. (Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa, 1998)

Det er ikke satt noen nedre grense på spesialpedagogisk hjelp, og hvis det avdekkes et særlig behov, kan også små barn ha denne retten. Dette kan for eksempel gjelde barn som blir født med kjente syndromer og lignende. Slik lovteksten står kan alle barn under den opplæringspliktige alderen, ha rett til spesialpedagogisk hjelp. Dette vil være uavhengig av om de går i barnehage eller ikke (Utdanningsdirektoratet, 2009). Hva som utløser denne rettigheten vil være en skjønnsmessige vurdering, da det ikke ligger noen føringer for hvordan begrepet «særlige behov» defineres.

Retten til spesialpedagogisk hjelp følger andre kriterier for barn før opplæringspliktig alder, enn for barn i skolealder. I motsetning til skolebarn hvor retten til spesialundervisning inntreffer hvis eleven ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringsstilbudet (Utdanningsdirektoratet, 2009), vurderes retten til spesialpedagogisk hjelp §5-7 etter barnets behov. Det vil si at vilkåret for denne hjelpen må vurderes ut ifra et selvstendig grunnlag,

uavhengig av hvordan barnehagen klarer å tilrettelegge (Utdanningsdirektoratet, 2009). Vilkåret for rett til spesialpedagogisk hjelp vil med andre ord vurderes kun ut i fra barnets vansker. Her kan man vurdere dette ut i fra om barnet utvikler seg senere enn andre barn på for eksempel det motoriske, språklige eller sosiale området. Hvis det er tilfelle, kan barnet ha rettigheter i forhold til opplæringslovens §5-7. Det er ikke diagnose som er avgjørende for denne hjelpen. Begrepet særlige behov, kan tolkes som et mer omfattende behov for spesialpedagogisk hjelp, utover det andre barn har med normal utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2009). I FNs barnekonvensjon artikkel 23 står det at: « Et barn som er psykisk eller fysisk utviklingshemmet, bør ha et fullverdig og anstendig liv under forhold som sikrer verdighet, fremmer selvstendighet og bidrar til barnets aktive deltakelse i samfunnet» (Meld. St. nr. 24, 2012-2013, s.98).

I St.meld. nr. 24 står det presisert at det er kommunens plikt å oppfylle denne retten. Barnets rettigheter under opplæringspliktig alder er tuftet på barnets særlige behov, dette til forskjell fra barn i opplæringspliktig alder, hvor det ligger føringer for at tilpasset opplæring også skal inngå som en del av vurderingsgrunnlaget, når barn får fattet vedtak i forhold til opplæringsloven (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Rett til prioritet ved opptak i barnehage for barn med nedsatt funksjonsevne er hjemlet i barnehagelovens § 13 (2005). Denne retten er knyttet til at det må foretas en sakkyndig vurdering for å vurdere om barnet har nedsatt funksjonsevne. (Barnehageloven, 2005, §13, første ledd). Ifølge rammeplanen (2011), skal barnehagen gi et likeverdig og individuelt tilpasset tilbud og det er barnehagen som skal sørge for dette. Barnehagelovens § 13 brukes for å tildele barnehager som har barn med nedsatt funksjonsevne ekstra ressurser.

Departementet under den forrige regjering gikk inn for å flytte reglene om spesialpedagogisk hjelp fra opplæringsloven til barnehageloven jamfør St. meld. nr.18 (2010-2011). Dette forslaget hadde sin bakgrunn i Midtlyngutvalget sitt forslag i NOU 2009:18 *Rett til læring*. Forslaget ble støttet av barnehagelovutvalget, samtidig som utvalget presiserte at en flytting av lovverket måtte gjøres under forutsetning av at rettighetene til barnet og foreldrene ikke svekkes i forhold til gjeldende rett (Meld. st.nr. 24. 2012-2013, s.98).

2.3 Sakkyndig vurdering

Før det fattes et enkeltvedtak om at barnet trenger hjelp i forhold til § 5-7, må det det foreligge en sakkyndig vurdering. Den sakkyndige vurderingen skal gi en beskrivelse av

hvilke behov barnet har og hva slags type spesialpedagogisk hjelp som tilrådes. Innholdet i den sakkyndige vurderingen er angitt i § 5-3. Veilederen til opplæringsloven (2009, heretter kalt veilederen) angir at denne paragrafen gjelder sakkyndig vurdering for de før opplæringspliktig alder, med unntak av strekpunkt 1 « eleven sitt utbytte av opplæringstilbudet» og 4. « kva for opplæring som gir forsvarlig tilbud». Begrunnelsen for at disse to punktene ikke gjelder er at barn med rett til spesialpedagogisk hjelp ikke har noe ordinært opplæringstilbud. Det påpekes derimot at skal være mulig å gi en vurdering om hva som er et forsvarlig tilbud for disse barna. Forsvarlig tilbud for disse barna vil være knyttet til hva innholdet i den spesialpedagogisk hjelpen bør være for å gi en forsvarlig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Veilederen (2009) kommer med klare anbefalinger til hvordan kravene i §5-3 bør tolkes i forhold til om et barn har behov for spesialpedagogisk hjelp. Der står det følgende om dette:

I den sakkyndige vurderingen skal det blant annet utredes og tas standpunkt til:

- Sen utvikling eller lærevansker hos barnet og andre forhold som er viktige for barnets utvikling
 - Realistiske mål for barnets utvikling og læring
 - Hva slags spesialpedagogisk hjelp som vil gi barnet en forsvarlig utvikling?
- (Utdanningsdirektoratet, 2009, s.10)

Det er et krav at omfanget av spesialpedagogisk hjelp skal stå oppgitt i timer, da dette har betydning for fritak for foreldrebetaling. En sakkyndig vurdering må også sannsynliggjøre om det kan være nødvendig med en assistent for å oppfylle retten etter § 5-7.

(Utdanningsdirektoratet, 2009). I opplæringslovens §5-4, tredje ledd (1998) påpekes det at PP-tjenesten har en plikt til å rådføre seg med foreldrene i arbeidet om hva tilbudet i spesialpedagogisk hjelp skal være og foreldrenes synspunkter skal tillegges stor vekt (Utdanningsdirektoratet, 2009).

2.3.1 Foreldrerådgivning

I forhold til § 5-7 i opplæringsloven (1998), skal den spesialpedagogiske hjelpen alltid inneholde tilbud om foreldrerådgivning (Utdanningsdirektoratet, 2009). Jeg bruker begrepet *rådgiving* om all hjelp, støtte og veiledning som gis til foreldrene. Det står ikke definert i loven om hva innholdet i denne rådgivningen skal være, omfanget, hvordan det skal

organiseres eller hvem som har ansvaret for at dette tilbudet gis til foreldrene. Dette blir det opp til kommunen å avgjøre. Cameron, Kovac & Tveit (2011) viser til i sin undersøkelse om PP- tjenestens arbeid med barnehagen, at selv om foreldreveiledning oppfattes som viktig av PPT, er det andre typer oppgaver som får høyere prioritet. Andre undersøkelser blant annet Fylling og Handegård (2009), ser ut til å understøtte dette. I hvilken grad foreldre har behov for veiledning vil være avhengig av den enkelte foreldre. Noen foreldre kan ha mer kunnskap om barnets funksjonsnivå og behov for tilrettelegging enn både leger, psykologer eller spesialpedagog har. Andre foreldre ønsker hjelp og veiledning, både i forhold til å finne ut av hvordan hjelpeapparatet rundt fungerer, men også i forhold til hvordan man kan for eksempel være i samspill med eget barn. Barnehagen har en unik mulighet til å etablere et godt samarbeid med foreldrene, da man møter foreldrene ved levering og henting av barn i barnehagen.

Å komme i posisjon for å kunne veilede eller drive rådgivning, handler i stor grad om å anerkjenne og lytte til den andre parten. Foreldre er ikke en homogen gruppe og det er viktig at man tilnærmer seg samarbeidet med respekt og ydmykhet (Sjøvik, 2007). Foreldre har kommet ulikt i prosessen med å ta inn over seg hvilke behov barnet har. De er også ulike i forhold til hvordan man tilnærmer seg barneoppdragelse, noe som også vil ha betydning for hvordan man bør gå frem i en veiledningsprosess. Den som skal gi veiledning må reflektere over hva slags mandat man har og være seg bevisst. Hva kan man bidra med og når bør man være tydelig ovenfor foreldre på at dette er utenfor ens eget kompetanseområdet. Veilederen (Utdanningsdirektoratet, 2009) påpeker at et tett foreldresamarbeid er nødvendig for at hjelpen skal fungere. Cameron et al. (2011), refererer til at forskning tyder på at det er potensiale for at barn med nedsatt funksjonsevne kan få en bedre situasjon hvis foreldre får veiledning. De viser til sin undersøkelse om at behovet for foreldreveiledning fra PPT i stor grad avhenger av hvor fornøyde foreldre er med samarbeidet til barnehagen.

2.4 Organisering av spesialpedagogisk hjelp

Ifølge § 5-6 er alle kommuner/ fylkeskommuner forpliktet til å ha en pedagogisk psykologisk tjeneste. Man kan enten ha den alene eller i samarbeid med andre kommuner eller fylkeskommunen (Opplæringsloven, 1998).

2.4.1 Kommunens rolle

Kommunen har et overordnet ansvar for at alle kommunens innbyggere får et tilpasset tjenestetilbud, uavhengig av funksjonsnivå (Meld. st. nr. 24, 2012-2013). Det er barnehageeier sammen med kommunen som har ansvaret for at barns rettigheter i forhold til opplæringslovens §5-7 (1998) blir overholdt, sammen med plikten om universell utforming knyttet til fysisk tilrettelegging i barnehagen (Meld.st.nr.24, 2012-2013). Det påpekes i St. meld.nr. 24 at det ikke finnes noen samlet statistikk over samlet ressursbruk for barn med særskilte behov. Det stilles også spørsmål om hvorvidt det kan ha betydning for tilbudet/ressursbruken, at tilskuddet ikke lenger er øremerket, men lagt til kommunen. En undersøkelse som Telemarksforskning (2013) har gjort for Utdanningsforbundet angående konsekvenser for overgangen til rammefinansiering, viser en tendens til at tilbudet til barn med nedsatt funksjonsevne er blitt dårligere (Hulthin & Pålerud, 2013).

Ansvaret for å fatte enkeltvedtak er lagt til kommunen. Med *enkeltvedtak* menes det i denne sammenheng et vedtak om barns rett til spesialpedagogisk hjelp. I vedtaket skal det tydelig komme frem hva barnet tildeles, når det gjelder innhold og omfang av hjelp. Hvis det er avvik mellom sakkyndig tilråding og enkeltvedtak, skal dette begrunnes. Foreldrene har rett til å påklage enkeltvedtaket. Kommunen har plikt til å rådføre seg med foreldrene vedrørende utformingen av den spesialpedagogiske hjelpen barnet får, dersom enkeltvedtaket fraviker den sakkyndige tilrådingen. Foreldrenes synspunkter skal tillegges stor vekt (Utdanningsdirektoratet, 2009). Kommunen har ansvar for at hjelpen blir gitt i samsvar med vedtaket. Det finnes ulike måter å organisere hjelpen på, det kan være i mindre grupper, ene-trening eller i ordinær gruppe. Det kan knyttes til barnehagen, skolen, sosiale medisinske institusjoner og lignende. Det kan også organiseres som et eget tiltak. I veilederen (Utdanningsdirektoratet, 2009) påpekes det at det bør fremkomme i den sakkyndige vurderingen hvordan hjelpen skal organiseres og hvem som har ansvaret for å organisere den. Det fremheves i veilederen (Utdanningsdirektoratet, 2009) at det sentrale i hjelpen er at den kan bidra til å hjelpe barnets utvikling.

Kommunen er ansvarlig for at spesialpedagogisk hjelp blir gitt, uavhengig av om hjelpen gis i kommunal eller privat barnehage. Kommunen har ingen adgang til å redusere hjelp eller la være å gi spesialpedagogisk hjelp til barn med rettigheter i forhold til § 5-7 av økonomiske årsaker. Når det gjelder barn før opplæringspliktig alder kan det være vanskelig å gjøre et skille mellom allmennpedagogisk hjelp og spesialpedagogisk hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2009). For å kunne skille mellom det allmennpedagogiske og det spesialpedagogiske, må man

vurdere om tiltakene er rettet mot hele gruppen av barn eller kun mot de som har særlige behov. Jamfør veilederen (Utdanningsdirektoratet, 2009), vil et tiltak være « å regne som spesialpedagogisk hjelp dersom man tar sikte på å hjelpe et barn for å bedre hans/ hennes lærevansker eller manglende/ sen utvikling» (s.12). Tilbudet skal vurderes utfra hva barnets konkrete behov er. Ifølge veilederen (2009) er hovedformålet med spesialpedagogisk hjelp at barnet skal stå bedre rustet til å begynne på skolen.

2.4.2 Pedagogisk psykologisk tjeneste sin rolle

Den pedagogisk psykologiske tjenestens ansvar overfor barn med særlige behov er hjemlet i opplæringslovens §5-6 (1998). I § 5-3 og i 5-6, er sentrale oppgaver for PPTs arbeide fastsatt vedrørende sakkyndig vurdering og å avgjøre behovet for spesialpedagogisk hjelp.

Pedagogisk psykologisk tjeneste har mandat for å gi sakkyndig vurdering i forhold til om et barn har fortrinnsrett til barnehageplass etter barnehagelovens §13 (2005). Andre oppgaver som er individrettet, nevnes også, som for eksempel kartlegging og observasjon av barnets situasjon. PPT har gjennom lovverket et særlig ansvar for å jobbe systemrettet inn mot skoleverket (§ 5-6 andre ledd). Denne paragrafen gjelder ikke for barnehagesektoren. Dreiningene i samfunnet vedrørende barn med nedsatt funksjonsevne har gått fra et individentsentrert fokus til et mer systemrettet tenkesett rundt barn med nedsatt funksjonsevne. *Systemrettet* arbeid vil jeg her definere til å innebære at :

All læring, utvikling og samhandling i barnehage og skole må forstås i lys av miljømessige forhold. Et slikt perspektiv har som konsekvens at selv når oppmerksomheten rettes mot enkeltbarnas og elevenes behov for individuell tilrettelegging, vil vurderingen av behov og tiltak måtte sees i lys av ulike betingelser i barnas/ elevens omgivelser (NOU 2009: 18, Rett til læring, s. 86).

I St. meld. nr. 18 (2010- 2011), påpekes det at de som er ansatt i PP-tjenesten ønsker å jobbe mer systemrettet inn mot barnehagen. Dette vil i så fall innebære at personalet i barnehagen får veiledning fra PPT i hvordan man kan jobbe med å tilrettelegge miljøet i barnehagen, slik at det kommer alle barn til gode (Meld.st.nr. 18, 2010-2011). St.meld. nr. 24 (2012-2013) viser til at undersøkelser som er gjort finner at mange PP-tjenester i praksis jobber systemrettet inn mot barnehager. I en forskningsrapport gjennomført på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet (Cameron, Kovač, & Tveit, 2011), hvor man har undersøkt PP-tjenestens arbeid med barnehagen, viser det seg at PP-tjenesten bruker hovedvekten av sin tid

på arbeidsoppgaver tilknyttet enkeltbarn. Selv om undersøkelsen viser at tidsbruket på systemarbeid i barnehagen har vært uendret over en lengre periode, kommer det også frem at man ønsker mer tid til systemarbeid i tillegg til enkeltsaker. En av forklaringen hevder Cameron et al. (2011) på at det i undersøkelsen ikke fremkom noen merkbar effekt av systemarbeidet kan skyldes at den måten å tenke på, har relativ kort historie i praksisfeltet i Norge. Det påpekes i ulike rapporter blant annet i Midtlyngutvalgets rapport (NOU 2009:18, s.86), at PPT ikke har endret så mye på hvordan arbeidsprofilen er, til tross for at det er uttrykt et ønske om mer systemrettet arbeid (Cameron et al., 2011, s. 84). I en artikkel av Cameron et al. (Spesialpedagogikk 04/2012, s.43-56) beskrives motpolene i PPT sin rolle som det individbaserte kontra det som er systemrettet. Hvor man i den individbaserte tenkning er opptatt av særtrekk ved individet, er man i en systemrettet tankegang opptatt av at barnets utvikling formes av omgivelsene og at barnet har mulighet til å påvirke omgivelsene sine.

Pedagogisk psykologisk tjeneste sine faglige anbefalinger skal være uavhengig av føringer fra kommunen. Dette gjelder blant annet tilråding av omfang. Det er ikke anledning for kommunen å lage retningslinjer eller påvirke innholdet i en sakkyndig vurdering. Kommunen har heller ikke anledning til å komme med instruksjoner i forhold til hva konklusjonen skal være i de sakkyndige vurderingene (Utdanningsdirektoratet, 2009).

2.4.3 Spesialpedagogens rolle

Spesialpedagogen er som regel den som har ansvaret for at det som tilrås i den sakkyndige vurderingen og enkeltvedtaket, blir fulgt opp i barnehagen. Samarbeidet med foreldrene og andre instanser tilknyttet barnet, vil også som oftest være spesialpedagogen som følger opp. Det er få føringer for hvem spesialpedagogen er og hvordan spesialpedagogen skal gi denne hjelpen. I veilederen til opplæringsloven (Utdanningsdirektoratet, 2009), påpekes det at spesialpedagogisk hjelp skal utføres av pedagogressurs. Hvis det er nødvendig med assistentressurs i tillegg, skal det fremkomme i enkeltvedtaket. Den spesialpedagogiske hjelpen som blir gitt vil være avhengig av personen som innehar denne rollen og hvilke kompetanse vedkommende har. Med *kompetanse* inkluderer jeg her formell kompetanse i form av utdanning og reel kompetanse i form av erfaring og praksis (Fylling & Handegård, 2009).

I opplæringslovens (1998) § 5-5 andre ledd, pålegges den som gir hjelpen å uforme en oversikt på type opplæring, samt vurdering av utviklingsmuligheter for eleven. For

førskolebarn er lovteksten formulert med « så langt det passer» (Befring & Tangen, 2004). Siden det ikke er et krav til at man skriver individuell opplæringsplan for førskolebarn, er praksisen ulik i kommunene om hvordan man lager en oversikt over type hjelp og hvordan den blir gitt. Organisering av hjelpen er ulik og grensene mellom et allmennpedagogisk tilbud og spesialpedagogisk hjelp er flytende (Helland, 2008). Ifølge Groven (2013), kan man inndele hvordan denne hjelpen gis i tre hovedformer. Den første er hjelpen som gis i barnegruppen, det vil si at man bruker hverdagssituasjoner som man har i løpet av dagen til å gi spesialpedagogisk hjelp til barnet. Den andre er organisering av det spesialpedagogiske tilbudet inn i mindre grupper med barn og den tredje måten er at hjelpen blir gitt alene med spesialpedagog/ førskolelærer eller assistent (Groven, 2013). Ifølge St. meld. nr. 18 (2010-2011) ønsker man ikke at hjelpen skal gis på en slik måte at den virker segregerende, men det legges vekt på at det er barnets behov som skal være styrende for hvordan hjelpen blir gitt. Hvordan tilbudet blir organisert vil være avhengig av omfanget av ressursene som er tildelt, hva slags type tiltak som gir barnet gode utviklingsmuligheter, kunnskapene og spesialpedagogens egenart. Barnehagens kultur vil også være av betydning. Få holdepunkt på hvordan hjelpen skal gis, gjør at det blir opp til spesialpedagogen å utvise skjønn og å resonere seg frem til hva en skal gjøre (Groven, 2013). Hvordan hjelpen organiseres i barnehagen, reflekterer også noe om hvilke holdninger som er der, og hva slags spesialpedagogisk kompetanse barnehagen innehar.

2.5 Tidligere forskning

Det er gjort lite forskning på det området jeg har valgt å forske på (Cameron et al., 2011; Fylling & Handegård, 2009; Hopperstad, Hellem, & Kjørholt, 2005). Forskning som jeg har funnet relevant for oppgaven, er prosjekt i regi av Agderforskningen og Nordlandsforskning. Jeg vil her presentere et utdrag av det jeg har vurdert som viktig for mitt studie.

Nordlandsforskningen (Fylling & Handegård, 2009) gjennomførte på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet et prosjekt med formål å kartlegge og evaluere PP- tjenestene i Norge. Nordlandsforskningens overordnede problemstilling i prosjektet var; « Er PP- tjenestens profil, modeller og praksis i samsvar med Opplæringslovens krav til tjenesten? ».

Prosjektet gjorde empiriske undersøkelser, både kvalitative og kvantitative. Undersøkelsene ble gjort i forhold til ledere og fagansatte i PPT, fylkeskommunale og kommunale skoleeiere, barnehageledere, skoleledere for grunnskole og videregående skole, samt lærere. I tillegg ble

det gjort en kvalitativ casestudie i 4 kommuner/ fylkeskommuner som representerte ulike typer PPT-kontor.

Ventetid er et relevant tema, både for PPT, for skoler og barnehager, og for de personene det gjelder (Fylling & Handegård, 2009). Hvis personalet i en barnehage, venter med å igangsette tiltak i påvente at PPT skal komme å utrede barnet, vil barnet bli veldig sårbar for ventetiden som er i PP- tjenesten. Det påpekes at det kan generere en ond sirkel, da man må prioritere å få ferdigstilt sakkyndige vurderinger, noe som gjør at man ikke får tid til å jobbe med systemrettet arbeid. Tid til systemrettet arbeid, kunne i neste omgang ha bidratt til å få ventetiden ned. Det finnes ingen sentrale føringer for ventetid i PP-tjenesten, men i forvaltningsloven §11 står det at forvaltningsorganet skal « forberede og avgjøre saken uten ugrunnet opphold» (Forvaltningsloven, 1967, §11). Det vil si at det ikke finnes klare grenser for hva som er akseptabel saksbehandlingstid. I rapporten til Nordlandsforskningen nr.5/2009, viser de til at gjennomsnittlig ventetid er på 82,3 dager. Det er ikke sammenheng mellom størrelse på kontorer eller budsjett og ventetid. Fylling og Handegård (2009) viser til at 80% av PP- tjenestene har en ventetid på inntil 3 måneder og at 2% har en ventetid på over 9 måneder.

Et av de punktene som ble undersøkt var PP- tjenestens kompetanse og behov for kompetanse. Forskningen deres viser at omkring 60 % av fagpersonalet hadde utdanning tilsvarende master/ hovedfag eller embedsnivå. De fant at hovedvekten hadde pedagogisk utdanning. Grappa med sosialfaglig utdanning hadde en reduksjon fra 6,3 % til 4,3 % i Fylling og Handegårds materiale fra 2008. Mye av forskningen på dette punktet handlet om hvordan personalet holdt seg faglig oppdatert og behovet for mer kompetanse. Det kom frem at de hadde størst behov for mer kompetanse knyttet til lovverk, læreplan, organisasjonsutvikling og samspills- /relasjonsanalyse. De vanskene som ble definert av PP-tjenesten selv til å ha minst kompetanse på, var psykososiale vansker/ atferdsvansker. Det kom også frem at 35 % av lederne i PP- tjenesten syntes det var vanskelig å rekruttere kvalifisert personale.

Under punktet som gikk på organisering av PP- tjenesten, ledelse og arbeidsprofil har jeg valgt å presentere utvalg av resultatene for organisering og arbeidsprofil. I forhold til organisering av PP- tjenesten peker forskningen på at innenfor systemer som sikrer kvaliteten på arbeidet, er det bedre ivarettatt i de større PP- tjenestene enn i de mindre. Undersøkelsen fant at ved de kontorene som er minst har cirka 55% etablert slike systemer, mot 100% ved de PP-tjenestene som har over 20 fagstillinger. Systemene omhandler intern vurdering og

oppfølging. Når det kommer til arbeidsprofil, det vil si hvilke arbeidsoppgaver PP- tjenesten bruker mest tid på, viser forskningen at den stort sett er uendret siden 2003. Sakkyndige vurderinger, rådgivning mot skoler og barnehager, samt direkte arbeid med enkeltindivider, tar fortsatt mesteparten av arbeidstiden til PPT. PPT selv ønsker å redusere individrettet arbeid og jobbe mer mot organisasjonsutvikling og kompetanseutvikling i barnehager og skoler. Den delen av arbeidet PP-lederne er mest fornøyd med er kvaliteten på sakkyndig vurdering, samarbeid med foreldrene og samarbeid med barnehagene og skolene i enkeltsaker. Det er skolens og barnehagens ledelse det samarbeides oftest med, i tillegg til andre i førstelinjetjenesten. Samarbeidet omhandler i stor grad om tilrettelegging av opplærings situasjoner (Fylling & Handegård, 2009).

Barnehager og skolars vurdering av PPT viser at kun 20% av lederne innenfor denne sektoren mener at PP-tjenesten skal ha organisasjonsutvikling som en av PPT sine sentrale arbeidsoppgaver. På spørsmål om PPT har den nødvendige kompetansen som kreves, har 61% av ledere i barnehage og skole, svart at det er den i stor eller svært stor grad. Tilgjengeligheten hos PP- tjenesten, blir imidlertid ansett for å være lav. Dette gjelder for både ledere og lærere. Undersøkelsen viser at det er ulik oppfatning i hva de legger i begrepet systemperspektiv og systemarbeid. Ifølge rapporten bruker PP- tjenesten en liten del av tiden sin på rådgivning til foreldrene, internt arbeid og administrasjon, organisasjonsutvikling og kompetanseheving til skole/ barnehage.

Forskningen viser til at de kommunale PP-tjenester opplever i større grad å blir styrt av skoleadministrasjonen i forhold til tilråding av ressurser til spesialundervisning, mens interkommunale PP- tjenester opplever at det skjer i mindre grad. (Fylling & Handegård, 2009).

Agderforskningens prosjekt: «En undersøkelse om PP- tjenestens arbeid med barnehagen» (Cameron, Kovac & Tveit, 2011) er utført på oppdrag fra Kunnskapsdepartement og er en del av prosjektet «Kunnskapsstatus om PP-tjenestenes arbeid med barnehagen». Det hadde som mandat å undersøke i hvor stor grad PPT arbeider systemrettet mot barnehagen.

Datagrunnlaget i denne rapporten er hovedsakelig kvantitativ data som er innsamlet gjennom spørreundersøkelse til ledere og ansatte som jobber med barn i førskolealder (Cameron et al., 2011, s.9). De trekker frem i sin rapport at det gjennom flere år har pågått en diskusjon om arbeidsprofilen til PP-tjenesten. Cameron et al. (2011) hevder at det er strømninger som lett kan oppfattes som motpoler som utkrystalliserer seg. Den ene tilnærmingen går for å være tradisjonell da den retter seg inn mot individet selv, det vil si at barnets vansker er knyttet til

noe i barnet selv. Den andre omhandler systemrettet arbeid mot skolen og barnehagen som organisasjoner. Dette er i tråd med teoretiske og normative føringer som har preget spesialpedagogisk felt, både i Norge og internasjonalt.

Jeg har valgt å presentere et lite utvalg av det forskningsrapporten kom frem til. De delte inn spørsmålene i 3 fokusområder som til sammen utgjør PPT's systemrettede arbeid. Jeg har også selv brukt noen av spørsmålene som stilles her i min studie.

Agderforskningen viser til at deres undersøkelse viser at 50% av PPT kontorene hadde en ventetid på 1 måned eller mindre. Noe som man kan betrakte som kort ventetid. Forskningen viser også at noen kontorer har 6 måneder ventetid eller mer, noe som ikke kan ansees å være akseptable utfra hvor mye som skjer i alderen 0- 6 år. Dette er sammenfallende med Nordlandsforskning (2005) sine resultater.

Undersøkelsen viser stor variasjon i forhold til PPT' s arbeidsmåter forhold til barnehagene. 44% av kontorene svarte at de ikke var fast tilknyttet barnehager, men at de kom ved behov. Tallene viste også at over 51% av barnehagene ikke hadde en fast en kontaktperson i PPT. I undersøkelsen kom det frem at faste møter med barnehagene og PPT kontorene primært er individrettet, men at systemrettet arbeid også er en del av disse møtene (Cameron et al., 2011).

Undersøkelsen viste til at svarene fra leder og ansatte i PPT var en jevn positiv oppfatning av barnehagens kompetanse i forhold til å oppdage barn tidlig, kartlegge barn og følge opp barn med spesielle behov. Cameron et al. (2011) er litt usikker på hvilket grunnlag informantene svarte utfra og om at de som svarte la seg litt rundt midten på svarskaalen.

Barnehageansattes kompetanse innenfor systemarbeid, oppfattes i denne undersøkelsen til å være best innenfor inkludering av barn med spesielle behov, samarbeid med foresatte og tilrettelegging av overgangen til skolen. På bakgrunn av funn i undersøkelsen synes det å være en tendens til at PPT er mer forsiktig i tilråding av spesialpedagogisk hjelp til barn i barnehagealder enn barn i 1. trinn. Noen de mene delvis kan skyldes en «vente og se» holdning, og delvis at skolen stiller andre krav til barna (Cameron et al., 2011).

Prosjektrapporten viser til at selv om PPT i undersøkelsen mener at veiledning av foreldre i barnehagealder er en viktig arbeidsoppgave, ser det ut til andre arbeidsoppgaver vurderes høyere. På den annen side kan det se ut som at andre studier viser at foreldrene har andre

forventninger til PPT, enn for eksempel lærere og administratorer har. Det kan hende at det viktigste for foreldrene er at barnet får effektiv oppfølging (Cameron et al.,2011).

I Cameron og Tveits (Tidsskriftet FoU i praksis, 7 (1), 9-26, 2013) casestudie av «Profesjonsutøvelse i tverrfaglig samarbeid rundt et barn med spesielle behov i barnehagen», har de studert samarbeidet rundt en 5 år gammel jente med en omfattende funksjonshemming. De brukte en kvalitativ tilnærming og samlet datamaterialet gjennom halvstrukturerte intervjuer med 5 personer som var involvert i utvikling og oppfølging av jentas individuelle plan. Hensikten var å vise hvordan profesjonsutøvelse kan bidra til å fremme eller hemme at samarbeid fører til et vellykket resultat for barnet. I konklusjonen presenterer de funn som tyder på at hvordan fagpersoner synliggjør sin ekspertise gjennom bruk av språket, er med på å definere deres legitimitet og bidrar til at deres innspill blir verdsatt fra foreldrene. De fant også at når deltakere i ansvarsgruppa hadde motstridende verdier og dette ikke ble tatt opp, var dette direkte skadelige for samarbeidet. Videre refererer Cameron & Tveit (2013) til at foreldrene i studien relaterte samarbeidet utfra kvaliteten på tilbudet og muligheten til å bidra til barnets positive utvikling. Ifølge Cameron og Tveit, indikerer deres funn at hvorvidt samarbeid oppleves som vellykket eller ikke, også må sees i sammenheng med kvaliteten i prosessen rundt samarbeidet. Faktorer som er avgjørende for kvalitet i samarbeid blir her definert som at dialog, respekt og likeverdig deltagelse. Oppsummeringen av studien understreker at å «samarbeide ikke er et mål i seg selv, men et arbeidsredskap for å oppnå et mål».

Kapittel 3. Metode

I dette kapitlet vil de metodiske aspektene ved studien presenteres. Jeg vil ta for meg valg av metode, valg av forskningsdeltakere og datainnsamlingsprosessen, og gjøre rede for disse valgene. Formålet med studien var å få en dypere forståelse av hvordan bestemmelsen særlige behov for barn med rett til spesialpedagogisk hjelp «i henhold til § 5-7 tolkes, og hvordan det innvirker på hjelpen barnet får i praksis».

3.1 Valg av forskningsdesign

I valg av forskningsdesign er problemstillingen styrende. I mitt studie finner jeg at kvalitativt forskningsdesign er mest hensiktsmessig. Begrunnelsen for valg av dette designet er at den nærheten og fleksibiliteten som datainnsamlingsmetoden gir, gjør at jeg som forsker får en bedre tilgang til kunnskapen på det jeg forsker om. Ifølge Postholm (2010) er *kvalitativ forskning* å utforske menneskelige prosesser eller problemer i en virkelig setting. Ved bruk av kvalitativt intervju kan det gi en bred informasjon om hvordan en kommune tolker opplæringslovens §5-7 (1998) og hva slags hjelp til barna denne tolkningen gir i praksis. Den kan i tillegg avdekke ulike fagpersoners, (men innenfor det samme fagfeltet), opplevelser tilknyttet problemstillingen. Ved valg av en slik design, blir jeg som forskeren et viktig instrument i datainnsamlingen (Kleven, Hjordemaal, & Tveit, 2011). Jeg får muligheten til å bruke fagkunnskapen min i selve datainnsamlingsprosessen.

Da jeg er uerfaren som forsker, valgte jeg å ha semistrukturerte intervju. Samtalene i slike intervjuer blir mer fokusert på bestemte temaer som jeg hadde valgt ut på forhånd (Dalen, 2011). En slik struktur på intervjuet gjorde det lettere for meg å holde tråden i intervjuet og å sikre at datamaterialet jeg fikk var relevant i forhold til problemstillingen. Gjennom refleksjonene som forskningsdeltakerne kommer med får jeg som forsker innsikt i forskningsdeltakernes perspektiv. Jeg har valgt å bruke Postholms (2011) definisjon av forskningsdeltaker da dette begrepet innbefatter både en respondent og en informant, noe som jeg mener er dekkende i forhold til å være forskningsdeltaker i et kvalitativt forskningsintervju. Utfordringen med valg av et slikt design er forskerrollen, noe som jeg vil beskrive nærmere i delen om forskerens rolle.

3.2 Det kvalitative forskningsintervju

I forskningstradisjonen har kvalitativ forskningsmetode vært kritisert for at den blir for verdiladet og således gjør det vanskelig å anerkjenne resultatene som valide. I motsetning til kvantitativ forskningsmetode, hvor man ønsker å finne ut av hva populasjonen mener om utvalgte tema, er kvalitativ metode spesielt egnet til å gå i dybden på hva den enkelte forskningsdeltager mener. Ifølge Dalen (2011) er kvalitativ forskningsmetode et hensiktsmessig valg, hvis man ønsker å forske på fenomener knyttet til personer og situasjoner. Dalen hevder også at kvalitativt forskningsintervju er særlig egnet hvis man ønsker å få innsikt i menneskers erfaringer, tanker og følelser. Ifølge Kvale og Brinkman (2009), kan *intervju* defineres som utveksling av synspunkter mellom to personer om felles tema, forholdet mellom forskeren og forskningsdeltakeren er et subjekt-subjekt forhold. I dette forholdet påvirker aktørene hverandre gjensidig. Det kvalitative forskningsintervjuet følger allmenne prinsipper for empirisk forskning (Dalen, 2011). I motsetning til en kvantitativ metode, hvor progresjonen i forskningsprosessen følger et bestemt løp, finnes det i kvalitativ metode større muligheter for å avvike fra fastlagt plan.

Det finnes ulike måter å strukturere et intervju på, jeg valgte å benytte en semistrukturert utforming. En slik måte å utforme intervjuet på, gir meg muligheten til å ha faste tema. Spørsmålene var åpne, for å gi forskningsdeltakerne fleksibilitet i forhold til å kunne trekke fram hva de syntes var viktig. Fordelen med det kvalitative forskningsintervjuet er at jeg har muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet, men at det fortsatt er sammenligningsbart med de andre intervjuene. Gjennom bruk av intervju ønsker jeg å løfte deltakerens stemme frem. Hensikten med å bruke intervju var å få fyldige beskrivelser om hvordan forskningsdeltakerne forsto opplæringslovens §5-7 og hvilken betydning denne forståelsen vil ha for hjelpen som gis i praksis.

3.3 Valg av forskningsdeltakere strategisk utvalg

Jeg valgte å foreta et strategisk utvalg, hvor blant annet lang yrkeserfaring innenfor det området jeg forsket på, var et av kriteriene. En slik måte å velge forskningsdeltakere på, krever ifølge Dalen (2011) at forskeren kjenner feltet godt, slik at man kan plukke ut forskningsdeltakere som avspeiler det temaet man forsker på. En annen begrunnelse for å velge forskningsdeltaker ut ifra disse kriteriene, var at jeg ønsket å få belyst hvordan ulike fagpersoner innenfor dette fagområdet opplever lovverket innenfor spesialpedagogisk hjelp. Dette for å fange opp nyanser og mangfold (Dalen, 2011). I denne sammenheng betød det at

jeg ønsket å finne sakkyndige og spesialpedagoger i praksisfeltet som hadde erfaring og kunnskap om barn i førskolealder som har særlige behov for spesialpedagogisk hjelp. Det var også interessant å få med perspektivet fra et overordnet nivå.



Figur 2. Bruk av målgrupper i intervjuene (idè hentet fra Dalen 2011, s.51)

Jeg tok kontakt med to av de aktuelle forskningsdeltakerne på telefon i desember. Begge deltakerne svarte ja, og vi gjorde en avtale om at jeg skulle sende skriftlig informasjon om studiet og hva deltagelse i dette innebar. Jeg sendte informasjon om informert samtykke når tid for intervju nærmet seg (Vedlegg 5). Den siste forskningsdeltakeren tok jeg muntlig kontakt med etter jul og to uker før intervjuet skulle gjennomføres.

På forhånd hadde jeg tenkt igjennom hvor mange forskningsdeltakere jeg ønsket å ha med. Avveiningen var om hvor mange deltakere jeg trengte for å få tilstrekkelig materialet til gjennomføre analyse og tolkning (Dalen, 2011). Da både gjennomføring av intervju og transkriberingen er tidkrevende prosesser, ønsket jeg i den grad det var mulig å sikre at kriteriene for fastsettelse av utvalget var gode nok. Det ble derfor mest hensiktsmessig å avgrense utvalget til tre forskningsdeltakere, ettersom studiet er et mindre forskningsarbeid.

3.3.1 Presentasjon av utvalget

Utvalget består av tre fagpersoner som jobber med fagområdet spesialpedagogisk hjelp til barn før opplæringspliktig alder. De representerer ulike ledd i en kommunes tjenester til barn med nedsatt funksjonsevne. Forskningsdeltaker 1 er i kommunens overordnede administrasjon og har blant annet ansvar for oppfølging av forpliktelser i forhold til gjeldende lovverk for denne gruppen barn. Forskningsdeltaker 2 jobber som pedagogisk psykologisk rådgiver og har ansvaret for å følge opp opplæringsloven av 1998. Forskningsdeltaker 3 er spesialpedagog

med ansvar for å følge opp barns rett til spesialpedagogisk hjelp i direkte arbeid med barn og foreldre. De har mellom 8 år og 17 års arbeidserfaring innenfor det spesialpedagogiske fagområdet. Av hensyn til anonymisering velger jeg å ikke skrive kjønn eller alder i oppgaven.

Utfordringen ved å ha et utvalg fra et arbeidsfelt og en kultur som man kjenner godt, er at man må være bevisst sin egen forforståelse. I den grad det er mulig må jeg legge forforståelsen til side ved transkribering og tolkning av datamaterialet. Creswell (2007) påpeker at forskeren som bruker kvalitativ metode vet at hennes forskning aldri kan bli objektiv eller fri for verdier (Nilssen, 2012).

3.3.2 Samtykke til deltakelse og konfidensialitet

Jeg var i muntlig kontakt med aktuelle forskningsdeltakere. Det ble sendt ut en skriftlig forespørsel, hvor det ble redegjort for hva deltakelse til studiet innebærer, hva slags type opplysninger som innhentes og at data vil bli registrert i form av lydopptak. Videre ble det informert om at alle opplysninger blir behandlet konfidensielt, og at når prosjektet avsluttes, vil alt datamaterialet bli slettet. Deltagerne i prosjektet ble bedt om å skrive under en samtykkeerklæring, hvor det ble informert om at deltagelse er frivillig og at man når som helst kan trekke seg (Vedlegg 6).

I intervjuet kan det komme fram opplysninger som gjør det mulig å identifisere deltagerne. Som forsker har jeg ansvaret for å sikre at prinsippet med anonymitet blir ivaretatt gjennom måten jeg behandler og oppbevarer datamaterialet på. Under selve intervjuet strøk jeg informasjon som forskningsdeltakerne ba meg om å se bort fra, da enkelte opplysninger som kom fram i intervjuet, kunne bidra til at det ble vanskelig å opprettholde løfte om anonymitet. Ved bruk av fiktive navn på personer og steder, overholdt jeg NESH (Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi, 2009) sine retningslinjer.

3.4 Utforming og utprøving av intervju

Før jeg startet utformingen av intervjuguiden, leste jeg i hovedsak lovverk, stortingsmeldinger og forskningsrapporter tilknyttet tema jeg ønsket å forske på. Jeg ønsket å sikre meg at jeg hadde en oppdatert og grundig kjennskap til tema, da dette har betydning for kvaliteten på intervjuet. Det ble utarbeidet tre intervjuguider med overordnede spørsmål innenfor de ulike

temaene jeg ønsket å belyse. Ifølge Postholm (2010) er ikke rekkefølgen på spørsmålene vesentlig, det som er av betydning er at man er innom alle temaene underveis i intervjuet. Intervjuguiden ble utarbeidet etter «*traktprinsippet*» (Dalen, 2011), det vil si at guiden startet med noen innledende spørsmål først, som handlet om utdanning, yrkeserfaringer og arbeidsoppgaver. Formålet med dette var at jeg ønsket at forskningsdeltakeren skulle føle seg vel og avslappet (Dalen, 2011). Etter hvert ble spørsmålene spisset inn mot temaene barn med særlig behov for spesialpedagogisk hjelp, foreldrerådgivning, samarbeid mellom instansene og likeverdsprinsippet. Spørsmålene som handlet om systemarbeid i forhold til pedagogisk psykologisk tjeneste og barnehagen, var hentet fra forskningsrapporten «En undersøkelse om PP-tjenestens arbeid med barnehagen (Cameron et al., 2011). Avslutningsvis i intervjuguiden ble «trakten» åpnet opp ved at spørsmålene ble mere generelle igjen, for så avslutte intervjuet med spørsmål om det var andre temaer forskningsdeltakeren ønsket å snakke om.

Jeg testet ut spørsmålene i et prøveintervju med en tidligere kollega innenfor det spesialpedagogiske feltet. Det viste seg å være svært nyttig. Formålet med å ha et prøveintervju, var tredelt. Jeg ønsket å få testet ut spørsmålene i intervjuguiden var adekvate i forhold til problemstillingen, og jeg ønsket å finne ut av om spørsmålene var forståelige. Den siste intensjonen med prøveintervjuet var å teste meg selv som intervjuer. Ifølge Dalen (2011), kan en få gode tilbakemeldinger på hvordan intervjuguiden er formulert og om egen væremåte i situasjonen. Noen av spørsmålene ble forkastet, da de ikke fungerte. Det ble også behov for omformuleringer av enkelte spørsmål, samt at jeg fikk luket ut spørsmålsstillinger som virket tvetydige og lite klare. Prøveintervjuet ga meg også muligheten til å øve meg opp på å ikke gå inn i meningsutvekslinger på det som ble sagt.

Spørsmålene var forholdsvis like, men noen små justeringer ble nødvendig, da de som ble intervjuet har ulike funksjoner. I selve utarbeidelsen av intervjuguiden, prøvde jeg å være bevisst på at spørsmålene mine ikke skulle være ledende eller være av en sånn art at det satte forskningsdeltakeren i forlegenhet fordi de ikke hadde kunnskap til å svare, eller at det tangerte inn på områder vedkommende opplevde som for sensitive å dele informasjon om. Testing av det tekniske utstyret var også hensiktsmessig, samtidig fikk jeg også en ganske klar indikasjon på hvor lang tid intervjuet ville ta. Vedlagt ligger intervjuguidene (vedlegg 2, 3 og 4).

3.5 Intervju og transkribering

Jeg søkte tillatelse fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD), med bakgrunn i at intervjuene vil bli tatt opp på lydbånd og at slike lydopptak ikke regnes som anonyme. Forskningsprosjektet faller derfor innunder kriteriet for meldeplikt til NSD. Ifølge NESH (2009), sine retningslinjer, er alle prosjekt som innhenter opplysninger på en slik måte at det kan spores tilbake forskningsdeltakeren, pliktig til å meldes. Datamaterialet man samler inn skal behandles på en slik måte at man sikrer seg at anonymiteten ivaretas. Søknaden om tillatelse ble funnet tilfredsstillende (vedlegg 1) og datainnsamling kunne starte.

Intervjuene jeg planla tok cirka 1 time å gjennomføre, og ble gjennomført i uke 9, 10 og 11. Alle intervjuene ble tatt opp på lydbånd og sted for intervju ble bestemt av forskningsdeltakerne. To oppsøkte jeg og en forskningsdeltaker kom til meg. Jeg hadde avsatt god tid til intervjuet, og avklarte med deltakerne i forkant når det måtte avsluttes. I selve intervjuet følte jeg at atmosfæren var avslappet og det ble også litt humor underveis. Spørsmålene fungerte som intensjonen var i to av intervjuene, men i det tredje opplevde jeg at spørsmålene burde ha vært formulert litt annerledes får å få innhentet mer presis materiale i forhold til problemstillingen jeg forsket på.

Av og til under intervjusituasjonen, ble det stille fra deltakeren rett etter at spørsmål ble stilt, noe som gjorde at jeg ble litt nervøs og var kjapt ute med å spørre om spørsmålet var forståelig. Det at utrenede intervjuere synes pauser kan være vanskelige, er noe Dalen (2011), trekker frem som ganske vanlig. Ifølge henne er slike pauser skapende og viktige, da dette gir deltakeren tid til å reflektere over hva hun eller han mener om dette temaet. Hun påpeker også at deltakeren i motsetning til forskeren ikke er like godt forberedt på spørsmålet, og at det kan være første gangen deltakeren har fått tid til å tenke på dette temaet.

Transkriberingen av lydopptakene gjorde jeg selv, dette fordi jeg ønsket å bli kjent med mine data. Intervjuene hadde en varighet på 60 til 100 minutter, og alle ble tatt opp med lydopptaker. Jeg valgte å notere i stikkordsform underveis, da det for meg er enklere å komme med oppfølgingsspørsmål når jeg hadde notater som underlagsmateriale. Feltnotatene utgjorde 30 håndskrevne sider. Jeg skrev også korte stikkord om mine egne tanker i loggboken jeg har, i etterkant av intervjuet. Dette materialet utgjorde 3 sider. Nilssen (2012) beskriver at slike feltnotater kan gi viktige spor i det videre arbeidet med materialet, og at som kvalitativ forsker man må ta høyde for at man glemmer svært raskt.

Kvale og Brinkmann (2009) hevder at prosessen ved å omforme lydfil til tekstfil er en form for datareduksjon og er noe kritisk til at man bare forholder seg til tekstfilene. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009), bør man alltid forholde seg til lydfilene som et råmateriale for analysen. Jeg valgte å transkribere intervjuene like etter at de var gjennomført og før jeg foretok et nytt intervju. Fordelen med det var at jeg hadde materialet veldig nært, noe som jeg tror gjorde transkriberingen lettere. Transkriberingen tok veldig lang tid, mye fordi jeg valgte å transkribere alt som ble sagt, selv om jeg hadde lydfilene til å støtte meg på. Nilssen (2012) påpeker at selve transkriberingen er en viktig del av analyseprosessen, da det fremkommer nye tanker og ideer underveis.

3.6 Analyse

Etter transkriberingen av intervjuene, satt jeg igjen med 99 sider råmateriale. I tillegg satt jeg med egne forskningsnotater i form av logg og memos. Selve loggen har mange ulike funksjoner, som for eksempel å sikre fremdriften i forskningen, hjelpe meg til å holde orden på de ulike fakta, og ikke minst som et bidrag for å ivareta forskningsrefleksiviteten. I følge Nilssen (2012) kan også bruk av forskerlogg, bidra til at forskningen blir mer transparent. Noe som vil styrke troverdigheten i arbeidet mitt. Memoskriving brukte jeg underveis i prosessene med å kategorisere og kode datamaterialet mitt.

For å kunne få tak på innholdet i det forskningsdeltagerne har sagt, ble materialet analysert. Før jeg startet analyseprosessen, begynte jeg med å lese igjennom intervjuene. Dette var for å danne meg et inntrykk av helheten. Datamaterialet var omfattende og jeg valgte derfor å forkorte forskningsdeltakernes ytringer til kortere formuleringer, noe som Kvale og Brinkmann (2009) referer til som meningsfortetting.

Nilssen (2012) referer til at selve prosessen med koding og kategorisering, er kjerneaktiviteten i en kvalitativ analyse. Jeg hadde på forhånd tematisert spørsmålene jeg stilte, slik at analyseringsprosessen skulle bli enklere. Deretter startet jeg prosessen med å gå gjennom alt materialet. Jeg markerte utsagn som tilhørte problemstillingen, og forkastet det andre. Deretter organiserte jeg dem inn i ulike kategorier. Jeg satt igjen med følgende kategorier til slutt.

Føringer for vurdering av behovet for spesialpedagogisk hjelp	Organisering av spesialpedagogisk hjelp	Innholdet i spesialpedagogisk hjelp
--	--	--

Figur 3. De tre hovedkategoriene som omfatter det mest sentrale i datamaterialet, og som ligger til grunn for videre analyse og tolkning

I kategorien *føringer for vurdering av behovet for spesialpedagogisk hjelp*, inneholder forskningsdeltakernes tanker om hjemmelen særlige behov og likeverdsprinsippet. Kategorien *organisering av spesialpedagogisk hjelp* er det forskningsdeltakerens fokus på hvordan hjelp organiseres og sakkyndig vurderings betydning for denne hjelpen. Den siste kategorien, *innholdet i spesialpedagogisk hjelp*, omhandler hva forskningsdeltakerne vektla i forhold til betydningen av et godt pedagogisk miljø og foreldresamarbeid. Jeg mener disse kategoriene belyser hva forskningsdeltakerne vektlegger i forhold til problemstillingen.

I analyseprosessen er det ulike typer koding. Jeg vil her kort redegjøre for disse. Åpen koding kommer fra Grounded Theory som er inspirert av Glaser og Strauss (Nilssen, 2012).

Hovedtanken bak åpen koding er at man som forsker legger helt til side sin egen forforståelse og har et åpent sinn i forhold til hva datamaterialet kan fortelle deg. *Forforståelse* kan kort defineres ifølge Nilssen (2012 s.68), som det teoretiske rammeverket man har med seg som forsker, i tillegg til den mer eller mindre skjulte bagasjen man har med seg, som erfaringer, kunnskaper, verdier, forskningsfilosofi og holdninger til feltet eller området man forsker på. Å legge til side sin egen forforståelse er nok en urealistisk, da alt man gjør som forsker er preget av ens egen forforståelse.

3.7 Forskerens rolle

Som nevnt er forskeren et forskningsinstrument i kvalitativ forskningsmetode (Postholm, 2011). Nilssen (2012) begrunner dette utsagnet med at det er forskeren som samler inn datamaterialet og konstruerer det (i stor grad) gjennom interaksjon mellom forskningsdeltakerne. Det er forskeren som selv gjennomfører og tolker det samme materialet. Jeg er selv utdannet spesialpedagog og har mange års erfaring innenfor dette feltet i barnehage, både som spesialpedagog, men også som leder gjennom flere år. I tillegg har jeg som foreldre til et barn med funksjonsnedsettelse, kjennskap til hvordan det er å være mor til et barn som har rett til hjelp i henhold til opplæringslovens §5-7. Erfaringsbakgrunnen som jeg har vil være en del av min forforståelse og det er viktig at jeg er bevisst dette under

forskningsprosessen. For å kunne møte forskningen med et så åpent sinn som mulig, er det viktig av jeg som forsker forholder meg refleksivt til min subjektivitet. Jeg må være bevisst hva min subjektivitet gjør meg i stand til å se og hva den hindrer meg i å se (Nilssen, 2012). Jeg må legge bort min forforståelse av hvordan jeg mener at §5-7 i opplæringsloven blir tolket av mine forskningsdeltakere, og mine opplevelser som mor i forhold til dette. Det vil være interaksjonen mellom forskningsdeltakeren og meg som forsker, som vil definere og vise retningen for forskningen.

3.8 Kvalitet og etiske betraktninger

Forskeren farger hele prosessen fra begynnelsen til siste punktum er satt. Valg av problemstilling, valg av teori, utvalg av forskningsdeltakerne, datainnsamlingsstrategi med mere, er tuftet på forskerens erfaringer og verdisyn. Den kvalitative forskeren erkjenner at forskningen er verdiladet (Postholm, 2011). Når man snakker om kvalitet i kvalitativ forskning, refereres det til begreper som troverdighet, pålitelighet og overførbarhet (Postholm, 2011).

Studiens troverdighet handler om hvordan forskerens forståelse utvikles. Forståelsen avhenger av alle de som har deltatt, samt konteksten forskningen er gjort i (Postholm, 2011). Hvorvidt forståelsen av denne studien og presentasjonen oppfattes som troverdig er et annet spørsmål. Jeg har gjennom redegjørelse for mitt teoretiske ståsted og forforståelse, forsøkt å gjøre forskningen min mest mulig transparent. Gjennom beskrivelser av valg av metode, utvalg av forskningsdeltakere og hvordan jeg gikk fram i innsamlings og analyseringsprosessen, er det et bidrag til studiets troverdighet. På grunn av at forskningen er tidsbegrenset, ble det vanskelig å gjøre en member-checking, det vil si å ta funnene tilbake til kilden. Ifølge Cuba & Lincoln (1986), er dette en måte å øke studiets troverdighet på.

Pålitelighet handler om at jeg som forsker må dokumentere forskningsprosessen slik at den kan gjennomgås og godkjennes (Postholm, 2010). Ved å beskrive alle ledd i forskningen min og ved å legge ved vedlegg, er dette med på å vise påliteligheten av studiet mitt.

Studiets overførbarhet er begrenset da resultatene fra denne studien er særegne for den konteksten og det tidspunktet den er gjort i. Forskningen kan allikevel ha en nytteverdi for andre i lignende situasjoner. Ifølge Postholm (2011) kan dette beskrives som naturalistisk generalisering, hvor leseren gjennom teksten min kan kjenne seg igjen i studiet og således være nyttige for leseren.

I all kvalitativ forskning er etiske betraktninger viktige. Som forsker må man være bevisst sitt eget ståsted og at dette påvirker valgene man gjør gjennom hele forskningsprosessen. Etiske vurderinger må være en del av forskningsprosessen. I mitt tilfelle hvor jeg har en viss nærhet til forskningsfeltet, gjorde jeg visse vurderinger i forhold til valg av forskningsdeltakere. Vurderingen gikk blant annet på hvorvidt utvalget vil sette meg i etisk dilemma i forhold til forskningen min. All forskning er lovregulert gjennom forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2009). Da jeg var usikker på hvorvidt datainnsamlingsmetoden min falt under kravet om meldeplikt til Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste, drøftet jeg dette med veilederen min og saksbehandler hos NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste). Studiet mitt falt under kriteriene for meldeplikt. I prosessen med å samle inn datamateriale fulgte jeg retningslinjene i forhold til å informere tydelig i forkant om hva formålet med intervjuet ville være, at de kunne trekke seg når som helst og hvordan jeg ville ivareta kravet om anonymitet og konfidensialitet. Jeg gjentok det samme i forkant av intervjuet, samt informerte om at jeg kom til å behandle alt materiale selv og at opplysningene jeg fikk ble styrende for hvordan det ble brukt i oppgaven. Med en av forskningsdeltakerne ble jeg enig om at informasjon som kunne spores tilbake til vedkommende, ble strøket i transkriberingen. Forskningsdeltakeren fikk tilsendt skriftlig informasjon om deltakelse i studiet, samt at de skrev under en samtykkeerklæring da de ble intervjuet. Gjennom dette mener jeg at jeg har fulgt og tatt hensyn til etiske prinsipper for forskning.

Kapittel 4. Resultater og drøfting

I dette kapittelet blir resultatene fra studien presentert og drøftet. I denne studien har problemstillingen vært: Hva ligger i bestemmelsen «særlige behov for spesialpedagogisk hjelp» og hva slags føringer gir det for hjelpen i praksis? I analysen fant jeg at det ble naturlig å organisere materialet inn i de tre hovedkategoriene: føringer for vurdering av behovet for spesialpedagogisk hjelp, organisering av spesialpedagogisk hjelp og innholdet i spesialpedagogisk hjelp. Dette kapittelet vil bli organisert inn i drøftinger rundt de tre ulike kategoriene.

De tre forskningsdeltakerne representerer ulike nivå i en kommunes tjenesteytelser til spesialpedagogisk hjelp før opplæringspliktig alder. Forskningsdeltaker 1 – overordnet kommunalt nivå, forskningsdeltaker 2- PP- tjenesten og spesialpedagog i barnehage, forskningsdeltaker 3.

4.1 Føringer for vurdering av behovet for spesialpedagogisk hjelp

Hvilke kriterier som ligger til grunn for vurderingen av at barn før opplæringspliktig alder, trenger eller har rett til spesialpedagogisk hjelp, står ikke eksplisitt i opplæringsloven. I analysen kom det frem hva forskningsdeltakerne legger til grunn for sine vurderinger for spesialpedagogisk hjelp. I drøftingen trekker jeg frem hva de mener ligger i bestemmelsen særlige behov, hvilke føringer de mener bestemmelsen i opplæringslovens § 5-7 og likeverdsprinsippet gir.

4.1.1 Særlige behov- skjønnsmessig vurdering

Forskningsdeltaker 1 mente at det skulle være relativt store behov og at man burde skille seg en del ut av barnegruppa, for å kunne kvalifisere til betegnelsen særlige behov. Det utdypes at vanskene allerede må være etablerte og at bestemmelsen ikke gir rom for at hjelpen gis tidlig, slik at man kunne ha forebyggt disse vanskene. Vedkommende påpekte også at lovverket har ikke spesifisert innholdet i dette begrepet og at det derfor gjør det vanskelig å avgrense. Det trekkes frem at det til tross for at begrepet oppleves å være rundt formulert, så viser tallene at det er flere barn som kan kvalifisere for spesialpedagogisk hjelp, men som ikke får det.

Fra forskningsdeltaker 2 sin side ble det lagt vekt på at barnet trenger trening og stimuleringstiltak utover det de får i vanlig barnehagegruppe for å utvikle seg. At det er

behov for en ekstra person som kan følge opp dette. Det påpekes også at PPT har erfaring for at mange utvikler seg godt hvis det blir satt inn tidlig tiltak. Det vektlegges at målsettingen er at barnet skal være klar til skolestart.

Forskningsdeltaker 3 definerer særlig behov for spesialpedagogisk hjelp utfra at vanskene ikke kan avhjelpest innenfor et ordinært pedagogisk tilbud, og at barnet derfor ikke nyttiggjør seg det pedagogiske tilbudet. Det trekkes også frem at begrepet gir føringer for tiltak og målsettinger rundt barnet og at det er behov for litt ekstra i forhold til rammebetingelsene.

Oppsummert kan man si at alle forskningsdeltakere opplever bestemmelsen slik at barnet må ha behov for hjelp utover hva et ordinær barnehagetilbud kan tilby. Det er litt forskjeller i hvordan de vurderer hva omfanget av behovet bør være for at hjelpen skal utløses.

Forskningsdeltaker 2 og 3 viser også til at det må noe ekstra tiltak og ressurser til for at barnet skal utvikle seg.

4.1.2 Drøfting

Barn før opplæringspliktig alder sine rettigheter for spesialpedagogisk hjelp er hjemlet i opplæringslovens § 5-7 (1998). I § 5-7 er det barns «særlige behov» som er styrende for hjelpen. Analysen av datamaterialet viser at forskningsdeltakernes tolkning av bestemmelsen «særlige behov» har fellestrekk, men samtidig kommer det frem ulike syn på innholdet i bestemmelsen. Alle forskningsdeltakerne vektla at det var hvordan barnet utviklet seg som var styrende for behovet for spesialpedagogisk hjelp. Dette er også er i tråd med opplæringslovens §5-7 (1998). Fra deltaker 1 påpekes det at begrepet er rundt formulert og at det gjør det vanskelig å avgrense.

Lovteksten utdyper ikke hva det ligger i formuleringen særlige behov, utover at det er barnets vansker i seg selv som er avgjørende for om man har rett til spesialpedagogisk hjelp eller ikke. Det vil derfor være hensiktsmessig å anvende veilederen (Utdanningsdirektoratet, 2009) sin presisering av §5-3 som omhandler innholdet i sakkyndig vurdering, når man skal vurdere om et barn har behov for spesialpedagogisk hjelp. Sakkyndig vurdering har blant annet som formål å utrede og ta standpunkt til om barnet har behov for spesialpedagogisk hjelp, og i §5-3 første ledd skal de særlige behovene til barnet vurderes. Et av forholdene som skal utredes er om barnet har sen utvikling eller lærevansker og om det er andre forhold som er viktig i forhold til å vurdere om barnet har behov for hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2009, s.10). Det ligger klare føringer i barnehagens rammeplan (Kunnskapsdepartement, 2011) og barnehageloven (2005) om at arbeidet i barnehagen skal få barn til å oppleve glede og

mestring og at de skal få muligheten til « å leke, lære og utvikle seg og delta aktivt i et sosialt og kulturelt fellesskap» (Meld.St.nr. 18, s.65). Avveiningene om hvorvidt barnet har særlige behov, må derfor sees i kontekst med organisering av barnehagens tilbud og om det er andre forhold i barnets miljø som kan innvirke på dette behovet. Barnehagen er ingen statisk organisasjon og det vil derfor være avhengig av den enkelte barnehages kompetanse, hvorvidt barnet defineres å ha rett til spesialpedagogisk hjelp.

Ifølge Cameron et al. (Agderforskningen, 2011), er vanskeområdene som ser ut til å utløse spesialpedagogisk hjelp i hovedvekt innenfor språk og kommunikasjonsvansker og psykososial eller konsentrasjonsvansker. Dette er også de vanskeområdene som barnehagen anvender flest kartleggingsverktøy³ i forhold til. Innenfor disse vanskekategoriene var det her PP- tjenesten krysset av for at de hadde mest kompetanse, og at det var innenfor disse vanskene at PPT opplevde at barnehagen hadde mest kompetanse (Fylling og Handegård, 2009). Utfra dette kan man gjøre seg en antagelse om at det kan oppleves lettere for både barnehagen og PPT å identifisere denne typer vansker, og gi rettigheter i forhold til § 5-7. Opplæringslovens tekst åpner opp for at tolkningen av bestemmelsen «særlige behov» er en skjønnsmessig vurdering. Det vil si at begrepet behov ikke er objektivt, men må sees i sammenheng med et subjektivt og sosialt definert fenomen. Det tilbys ikke noen kategorier eller klassifikasjonssystemer i dagens lovverk (Fylling og Handegård, 2009), noe som kan bidra til at det kan oppleves som uklart, når rettigheten til spesialpedagogisk hjelp inntreffer. Sitat fra forskningsdeltaker 1 bidrar til å belyse kompleksiteten i begrepet:

(...) i utgangspunktet holder det ikke, behov for spesialpedagogisk hjelp for å få vedtak etter § 5-7, det skal være særlige behov. Og det vil jo si at du har relativt store behov, du har noe som gjør at du skiller deg en del utfra barnegruppa.

Utsagnet kan tolkes slik at det som legger føringer for om man har krav på spesialpedagogisk hjelp, ikke ligger til barnets vansker, men utfra en tankegang om at hvis man skiller seg vesentlig ut fra andre barn, da har man særlig behov for hjelp. Dette utsagnet kan sees i korrelasjon med betydningen av miljøet for hvorvidt et barn defineres med særlige behov. I et individualistisk perspektiv vil man ha mer fokus på barnets iboende egenskaper og at

³ TRAS er et observasjonsmateriale som består av et skjema der åtte områder som er av betydning for språkutvikling tenkes observert.

Alle med er observasjonsskjema som dekker barnets seks utviklingsområder: Språkutvikling, lek, sosio-emosjonell utvikling, hverdagsaktiviteter, trivsel og sansemotorisk utvikling.

ASQ:SE er et screeninginstrument for sped- og småbarns sosiale og emosjonelle kompetanse og identifiserer barn som trenger videre kartlegging og eventuell utredning.

vanskene er tilknyttet egenskaper hos barnet selv. Ved et systemisk perspektiv, tenker man at hvordan miljøet og samspillet er mellom de rundt barnet og barnet, vil ha betydning. Dette samspillet tenker man seg innvirker på hvor store vansker barnet har for å kunne leke, lære og utvikle seg og delta aktivt i et sosialt og kulturelt felleskap, noe som er definert inn i mandatet til barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2011). Disse perspektivene åpner opp for at når man vurderer et barns særlige behov for spesialpedagogisk hjelp, bør man inkludere systemet rundt sine forutsetninger til å kunne avhjelpe barnets vansker. På den ene siden kan man tenke seg at hvis personalet i PPT eller barnehagen har et individsentrert syn på barnet, vil dette kunne utløse rettigheter fra §5-7.

Spesialpedagog og PP-tjenesten i studien min, vektla at barnet hadde behov for stimulerings og treningstiltak, utover det barnehagen kan gi innenfor sine rammer. Dette er sammenfallende med § 5-7 føringer for at det er barnets vansker som er styrende for behovet. Det kan også signalisere en tendens til at ved vurdering av om barn har rettigheter i forhold til §5-7, ikke vurderer hvorvidt miljøet kan ha betydning for vanskene. Noe som vil være i strid med den tolkningen veilederen (2009) presiseres skal brukes i forhold til tolkning av opplæringslovens (1998) § 5-3, « andre forhold som viktige for barns utvikling» (s.10). Motsatsen til dette vil være et mer systemorientert syn på barnets vansker, noe som eksempelvis kan medføre at hjelp i form av veiledning til personalet i barnehagen på systemnivå, vil være en mer hensiktsmessig måte å hjelpe barnet på.

Et sitat fra forskningsdeltaker illustrerer dette:

(...) det er flere unger med funksjonsnedsettelse som ikke får spesialpedagogisk hjelp og det der slutter jeg meg aldri og undre over. Hvorfor er det unger med funksjonsnedsettelse som ikke får spesialpedagogisk hjelp når det er så vidt begrep?

Ved at loven legger opp til at bestemmelsen særlige behov for spesialpedagogisk hjelp er en skjønnsmessig vurdering, gjør dette til at «samme type» vansker kan utløse ulikt omfang og innhold av hjelp i henhold til bestemmelsen § 5-7. Denne ulikheten i forhold til omfanget og innholdet til spesialpedagogisk hjelp, kan bli vanskelig for både barnehagen og foreldre å forstå hvis de ikke blir presentert sammenhengen mellom tankegangen bak en individ- og systemrettet orientering,

Sitat fra forskningsdeltaker 1:

(...) det kan være to barnehagestyrere som diskuterer to like barn og sier at dem har fått vidt antall forskjellige timer med spesialpedagog, og det kan være rett at det skal være sånn, for ingen unger er like, og ingen unger har like behov, men det kan også være et tegn på at likeverdigheten ikke er godt nok ivaretatt.

Føringene i de ulike stortingsmeldingene viser en klar tendens til at man ønsker en dreining mer over til systemfokus, hvor begrepet tidlig innsats står sentralt. Samtidig er det også klare synspunkter fra politisk hold, at barnehagene skal inn å kartlegge og å teste barn mer i forhold til ferdigheter, enn det barnehagen tidligere har hatt tradisjon for. Således gir føringene i sentrale dokumenter motstridende signaler. På den ene siden er det ønskelig at barnehagen skal ha mer fokus på systemarbeid, på den andre siden «tvinges» barnehagen til å ha et større fokus på individuelle ferdigheter hos barn.

4.1.3 Likeverd- det samme som likt?

Opplæringsloven (1998) legger likeverdsprinsippet i bunn i forhold til vurdering av barns rett til spesialundervisning. Selv om prinsippet i utgangspunktet forbindes med prinsippet tilpasset opplæring i forhold til skolen, mener jeg at begrepet likeverd er vesentlig i forhold til hvordan man tenker sakkyndig vurdering i forhold til barn i førskolealder. Jeg spurte derfor forskningsdeltakerne om hvordan dette prinsippet anvendes i sakkyndighetsarbeidet.

Forskningsdeltaker 1 svarte at spesialpedagogisk hjelp gis for å gi ungene en likeverdig mulighet til utvikling. Og at det jobbes med at PPT skal ha en likeverdig kompetanse for å vurdere dette her. Det påpekes at utfordringen med likeverdig behandling er at det er en skjønnsmessig vurdering hele veien, slik at vurderingen blir veldig personavhengig. Derfor skal sakkyndig vurdering leses av minst to fagpersoner før den ferdigstilles. Det vises også til at rådmannsnivået har mulighet til å gi tilbakemeldinger hvis det oppstår store forskjeller, hvis det er enkelte som synes å skrive for mange eller for få timer.

Forskningsdeltaker 2 svarer at det jobbes med å få likt antall timer i enkeltsaker og at det ikke skal være de foreldrene som står på mest som får høyest antall timer. At de er nøye med at den og den vansken, så skal barnet ha de og de timene. Det jobbes med lik behandlingstid og at alle får samme type hjelp. Vi har en fagleder som har helhetsbilde slik at det ikke blir ulikt antall timer i samme barnehagen. Vurdering fra andre kommuner kan ha annet timeantall, noe som skaper forvirring for foreldrene.

Forskningsdeltaker 3 trekker frem at man har diskusjoner med kommunen om hva som er godt nok og optimalt, det påpekes at likeverd i forhold til for eksempel kommunikasjon, at det ikke blir noe likeverd, hvis man ikke har nok antall timer. Det kan ikke være slik at barn skal kun få kommunisert når spesialpedagogen kommer på jobb kl.10.00.

4.1.4 Drøfting

Hva ligger i begrepet likeverd og likeverdig mulighet til utvikling? Er likeverdig og tilpasset tilbud i barnehagen, det samme som tilpasset opplæring? Hvordan anvendes begrepet likeverd når det kommer til de barna som har rett til spesialpedagogisk hjelp? Dette var noen av tankene jeg hadde før jeg stilte spørsmålet om hvordan likeverd anvendes i forhold til sakkyndighetsarbeid. Alle de tre forskningsdeltakerne hadde fokus på antall timer som ble gitt og sammenheng med likeverd. De hadde imidlertid ulike perspektiver på hva antall timer og likeverds betydning.

Barnehagens helhetlig læringssyn forutsetter at prinsippet om tilpasset og likeverdig opplæring ligger til grunn, både for den formelle og uformelle læringen som skjer i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2006). I lys av dette vil spesialpedagogisk hjelp, være å anse som et ledd i å sikre barn med særlige behov, de samme muligheter for å tilegne seg læring, som barn som ikke har dette behovet. Veilederen (2009) understreker at dette forutsetter at hensynet til inkludering og fellesskapet ivaretas (s.18). Når en sakkyndig vurdering skal utformes, bør også prinsippet om hva som gir barnet mulighet for tilpasset og likeverdige opplæring inngå. Dette vil ha betydning for hvordan man kan avhjelpe barnets vansker. Forskningsdeltakerne 1 og 2, ser i stor grad likeverdsprinsippet i sammenheng med at samme type vansker hos barnet skal gi likt antall timer spesialpedagogisk hjelp. Dette illustreres i følgende sitater:

(...) vi har jobbet veldig lenge med å få likt timetall i enkeltsaker. At det ikke skal være de foreldrene som står på, som får høyere timetall, enn de foreldrene som ikke står på.

Vi har jobbet mye med at det skal være likt utfra den og den vansken, så skal barnet ha de og de timene.

Det med timetall jobber vi fortsatt med egentlig, for det er veldig vanskelig å sette timetall. Jeg synes det har vært kjempevanskelig (...)

En slik tilnæringsmåte er motstridende med opplæringslovens (1998) føringer for likeverdsprinsippet og at hjelpen skal gis utfra en vurdering av det enkelte barns vansker. I

veilederen (2009) sine føringer for hvordan §5-3 bør tolkes, kommer det tydelig frem at det er behovet hos det enkelte barnet som er styrende, at man skal ha realistiske læringsmål og at hjelpen skal gi barnet en forsvarlig utvikling. Ved å sidestille prinsippet om likeverd med likt antall timer og lik behandlingstid, vil resultatet bli at barn ikke får like muligheter. Noe som også forskningsdeltaker 3 trekker frem som utfordrende i forhold til diskusjoner som de har om spesialpedagogisk hjelp innad i kommunen.

Ifølge rammeplanen (2011) handler likeverdsprinsippet i stor grad om å anerkjenne at barn er forskjellige og har ulike forutsetninger for læring. Man er derfor nødt til å tilpasse tilbudet man gir, slik at alle får likeverdige muligheter til læring. Det ligger klare føringer i de ulike styringsdokumentene for likeverdig opplæring. Utfordringen med begrepet slik det står, er at det ikke er noen klare definisjoner på hva som ligger i begrepet likeverd. Hvordan det skal anvendes i forhold til barn med særlige behov for spesialpedagogisk hjelp, blir derfor en skjønnsmessig vurdering. Når ressursene er knappe kan dette fort bli en salderingspost under dekke av at tilbudet er godt nok.

At det er en skjønnsmessig vurdering og at det gir rom for ulike tolkninger, er noe som forskningsdeltaker 1 og 2 påpeker at de er klar over. Det er derfor utviklet en form for internt kvalitetssikringssystem hvor andre fagpersoner leser igjennom vurderingen. Å ha interne systemer for å sikre kvaliteten på arbeidet i PP- tjenesten, var noe Fylling & Handegård (2009) fant i sin undersøkelse var vanlig ved de større kontorene i PP-tjenesten. Ved å utvikle et slikt kvalitetssystem, får man på den ene siden muligheten til å drøfte med andre fagpersoner hva grunnlaget er for sine vurderinger. På den andre siden kan det skape noen utfordringer hvis man innenfor en og samme PPT har veldig ulike oppfatninger av hva begrepet favner. En slik ordning kan skape et internt miljø for at man lager seg egne regler for hva de ulike vanskene hos barna tildeles av timer, noe som i sin ytterste konsekvens kan føre til at man «glemmer» å ta utgangspunkt i det enkelte barns forutsetninger. Slik forskningsdeltaker 2 fra PPT beskriver likeverdsprinsippet kan det tyde på at tanken er at hvis man sikrer at man gir likt tilbud, er likeverdighetsprinsippet ivaretatt. Dette illustreres av følgende utsagn:

Selve intensjonen bak en slik måte å gjøre det på er godt ment utfra et ønske om at man prøver å lage et system på at vurderingen av omfanget av timer til spesialpedagogisk hjelp, ikke skal bli så personavhengig. Dette vil kunne komme de barna det gjelder til gode. Men man kan stå i fare for å glemme å ta det enkelte barns forutsetninger med i betraktningen. I såfall vil man kunne få et system som kun vurderer omfang av hjelp basert på vansketype. En

slik måte å vurdere barns særlige behov for spesialpedagogisk hjelp, vil i såfall kunne true likeverdsprinsippet. Det vil heller ikke være i tråd med opplæringslovens (1998) føringer og veilederen (2009) som presiserer at likeverdig tilbud betyr ikke likt.

4.2 Organisering av spesialpedagogisk hjelp

Hvordan spesialpedagogisk hjelp skal organiseres må sees i sammenheng med intensjonen av opplæringslovens § 5-7 (1998) og hva som tilrås i sakkyndig vurdering. Her presenteres hva analysen viser forskningsdeltakerne vektlegger i denne kategorien, for deretter å drøfte det i lys av lovverk og ulike styringsdokumenter.

4.2.1 Organisering av hjelpen

I forhold til spørsmålet om hvordan man vurderer hva denne hjelpen skal være og hva den er knyttet til svarer forskningsdeltaker 1 at et barn skal få et likeverdig tilbud som andre og utvikle seg som andre barn. Det blir vektlagt at å utvikle seg positivt før skolestart og at barnet blir i bedre stand til å starte skolen, er viktig, noe som forskningsdeltaker 1 mener at veilederen (2009) sier noe om. Forskningsdeltaker 1 mener at hjelpen i altfor stor grad gis til barna i enesammenhenger, framfor å styrke barnet i fellesskapet. Det stilles også et spørsmål om dette er riktig bruk av hjelpen, og om den ville ha hatt større effekt vis den ble gitt inn mot fellesskapet. Forskningsdeltaker 2 svarer at det er utredningsarbeid og hva barnehagen beskriver som blir styrende for hva behovet blir, noe som forskningsdeltaker 3 også vektlegger. Vedkommende sier at gjennom observasjoner, kartlegginger og bruk av film, samt diskusjoner i personalet, er grunnlaget for å gjøre en vurdering om hva behovet for hjelp kan være.

4.2.2 Drøfting

Forskningsdeltaker 1 viser til at det er lagt opp et system i kommunen som gjør at rådmannsnivå har mulighet til å gi tilbakemeldinger hvis det skulle oppstå store forskjeller i anbefalingen av omfanget på timer. Denne praksisen kan sees i sammenheng med at det er ønskelig å unngå at de sakkyndige vurderingene blir veldig forskjellige, samtidig gir denne praksisen grunnlag til å vurdere de etiske sidene av dette. I veilederen (2009) er det tydelige føringer for at sakkyndig vurdering skal utrede og ta standpunkt til barnets behov og at den vurderingen er uavhengig av hvorvidt for eksempel barnehagen klarer å tilrettelegge, eller andre forhold. Ved at man på rådmannsnivå etterspør PPT i deres sakkyndige vurderinger, kan dette oppfattes som en form for kontroll eller forsøk på inngripen i grunnlaget for

sakkyndig vurdering. Noe som kan være i strid med opplæringsloven (1998), som påpeker at PP- tjenestens faglige vurderinger skal være uavhengig av kommunens føringer. Avgjørende for hvordan en slik tilbakemelding kan bli oppfattet, vil være måten tilbakemeldingen blir gjort på. Er det faglig fundamentert i forhold til barnets vasker, eller begrunnes tilbakemeldingen med omfanget på hjelpen som tilrås?

Opplæringsloven (1998) pålegger kommunene å ha en PP tjeneste, men rammene for en selvstendig vurdering kan hende ble endret da tilskuddet til spesialpedagogisk hjelp, ikke var øremerkede midler fra staten, men ble satt ut til kommunene for å administrere. Selvråderetten til kommunen var statens argumentasjon for dette, men det kan jo hende at resultatet blir den berømmelige «bukken som passet havresekken» i en stram kommuneøkonomi. Uansett kan det bli en hårfine balanse mellom det som oppleves som styring av innhold og av omfang av hjelp i sakkyndig vurdering og det som oppfattes som faglige tilbakemeldinger hvor ønsket er en økt kompetanse i forhold til de faglig vurderingen i sakkyndig vurdering.

Likeverdsprinsippet slik det står omtalt i veilederen for spesialundervisning (2009), legger vekt på at en forutsetning for prinsippet, er prinsippet om tilpasset opplæring. Begrepet tilpasset opplæring har sin bakgrunn i skolesektoren og siden barnehagen ikke driver opplæring, er dette et begrep som ikke nødvendigvis passer inn der. Hvidsten (2014) viser til at Groven hevder at begrepet tilpasset opplæring kan framstå som uklart, da det legger føringer på offentlige styringsdokumenter, uten etablerte og kjente resepter for gjennomføring (Groven, s. 75). Utfra slik forskningsdeltaker 3 gir uttrykk for kommer det frem at det er uklarheter i forhold til hva som skal til for at barnet skal utvikle seg og at dette medfører diskusjoner med kommunen.

I følge bestemmelsen § 5-3 i opplæringsloven (1998), som angir innholdet i hva den sakkyndige vurderingen bør inneholde, står det i paragrafens annet ledd strekpunkt 4 står det at «*kva for opplæring som gir et forsvarleg opplæringstilbod*», skal stå angitt i sakkyndig vurdering for spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2009, s.10). Dette punktet gjelder ikke for spesialpedagogisk hjelp, men i veilederen (2009) står det at bør tolkes slik at man skriver i sakkyndig vurdering noe om hva slags spesialpedagogisk hjelp som vil gi barnet en forsvarlig utvikling. I forhold til hva som vil gi barnet en forsvarlig utvikling stilles det samme grad til konkretisering som til spesialundervisning. Forsvarlig utvikling legger også til grunn en skjønnsmessig vurdering, som kan være utfordrende å diskutere. Dette er noe forskningsdeltaker 3 gir uttrykk for:

(...) kommunen synes vi skal, at vi skal legge oss på godt nok, og det er vi uenige i. For likeverd i forhold til kommunikasjon, det er en rett du har.

Og det blir ikke et likeverdig tilbud, hvis vi ikke har nok timer til å hjelpe barnet med.

Det kan ikke være slik at barnet kun skal få kommunisere fra kl.10.00 for da er det en spesialpedagog som kan bidra.

Forsvarlig utvikling kan også sees i sammenheng med likeverd. Ny paragraf i opplæringsloven skal sikre at barn som trenger alternativ eller supplerende kommunikasjon (ASK), skal få opplæring i dette. ASK har blitt sidestilt med de som trenger tegnspråksopplæring. Hvis et barn trenger alternativ kommunikasjon, vil barnet som oftest være avhengig av mye hjelp til innlæring og til bruk for å kommunisere. Hva vil være forsvarlig utvikling i forhold til å utvikle et nytt språk? For å kunne få de samme mulighetene til å være en del av barnegruppa, vil det å møte barnet på en likeverdig måte, vil det å bli møtt på sin måte å kommunisere på, være en del av det. Kan man si at hjelpen er forsvarlig hvis den setter begrensninger på barnets muligheter for utvikling? Er det forsvarlig når barnet utvikler seg litt, eller er hjelpen forsvarlig når barnet får brukt hele sitt potensiale? Hvor skal man sette grensen og hvem skal ha ansvaret for å gjøre det? Vil forsvarlig utvikling si at man gjør barnet litt klar til skolen, men ikke helt? At man i en kommune diskuterer godt nok og optimalt, i forhold til barn med rett til spesialpedagogisk hjelp, tyder på at grensene for hva som gir barnet en forsvarlig utvikling er uklare. Dette er kanskje noe som med fordel kunne ha vært utdypet mer i opplæringsloven.

4.2.3 Sakkyndig vurdering

Sakkyndig vurdering er et viktig dokument i forhold til innholdet for spesialpedagogisk hjelp og hvordan denne skal organiseres. De tre forskningsdeltakerne trekker alle frem at det er viktig at man har en god beskrivelse av barnets og dets behov i en slik vurdering.

Forskningsdeltaker 1 trekker også frem at det ikke er hensiktsmessig med en oppramsing av resultater fra tester som er gjort i forhold til barnet, da det vanskeliggjør arbeidet med å sette mål. Det påpekes at testresultater bør brukes for å si noe om et barns utviklingsmuligheter.

Det bør også si litt om hva som er realistisk for barnet, hvor kan det nå med de riktige tiltakene. Tiltak bør være med, men ikke for detaljstyrt og det bør skille mellom det som er i det ordinære og det som er det spesielle. Hvordan hjelpen skal organiseres bør komme frem, hvor mye det er behov for enetrening. Ifølge forskningsdeltaker 2 er det viktig at det står i en

sakkyndig vurdering hva barnet trenger, hvilke tiltak man bør begynne med og at det er tydelig hva slags behov dette barnet har. Det trekkes også frem at det er viktig med evaluering av tiltakene, slik at man ikke fortsetter å arbeide med tiltak som ikke har effekt.

Forskningsdeltaker 3 har mye sammenfallende med forskningsdeltaker 2, men påpeker at det også bør komme frem hvor mye tid av timene som er avsatt til spesialpedagogisk hjelp, skal gå til koordinering rundt barnet. I tillegg trekkes det frem at veldig ofte stemmer ikke sakkyndig vurdering sin beskrivelse av barnet, med hvordan barnet faktisk er, noe som forskningsdeltaker 3 uttrykker frustrasjon over. På grunn av lang saksbehandlingstid i PPT, er vurderingene sjelden adekvate.

4.2.4 Drøfting

Sakkyndig vurdering er sentralt dokument for vurdering av omfanget på den spesialpedagogiske hjelpen barnet skal få og innholdet i denne hjelpen. Den er grunnlaget for at enkeltvedtak kan fattes i forhold til opplæringslovens §5-7. Alle de tre forskningsdeltakerne er enige om at en god beskrivelse av barnet og barnets behov er essensen i en sakkyndig vurdering. Dette er også i samsvar med beskrivelsen i veilederen for spesialundervisning (2009). Forskningsdeltaker 3 trekker frem at de opplever at sakkyndig vurdering sine beskrivelser av barnets og dets behov, ofte ikke samsvarer med hvordan barnet fungerer, når vurderingen foreligger. Særlig er dette en utfordring når de ber om ny sakkyndig vurdering, da når PPT begynner arbeidet med denne, er den pedagogiske rapporten fra barnehagen allerede foreldet når det gjelder barnets fungeringsnivå. Det trekkes også frem at ofte har ikke de som skriver vurderingen sett barnet, men tufter sakkyndig vurdering på barnehagens pedagogiske rapport eller epikriser fra sykehuset, samt informasjon fra foreldrene.

(...) vi skriver og dem klipper og limer. Og det står det samme som vi på en måte har skrevet, så hvorfor skal det ta 3 måneder. (...) hvordan kan du sitte med samvittighet til å skrive hva et barn har behov for, når du ikke har sett barnet? Ovenfor foreldrene blir det også litt sønn. (...) vi er samme kommune, men det blir vanskelig å forsvare det (...) for det er jo et dokument som de støtter seg veldig på (...)

Det at sakkyndige ikke har sett barnet skaper frustrasjon, da barnehagen opplever at mesteparten av det som står i sakkyndig vurdering, er tatt rett ut av barnehagens rapport om barnet. Flere forskningsrapporter (Hopperstad et al., 2005, Cameron et al., 2011, Fylling & Handegård, 2009), trekker frem at saksbehandlingstiden hos PPT ofte er lang. Variasjon i ventetid i Cameron et al. (2011), varierer fra 1 måned til over 6 måneder. For de kommunene med den lengste ventetiden, blir det satt spørsmålsteget om hvorvidt dette er bra nok, med

tanke på hvor mye av barns utvikling som skjer i førskolealder. PPT signaliserer at de ikke har nok tid til å løse de oppgavene som blir tillagt dem. I opplæringsloven (1998) er det ikke satt tidsfrist for saksbehandlingstid for PPT, men i veilederen (2009) står det anført at lovens tekst bør forstås slik at behandling skjer innenfor rimelig tid og at saksbehandlingen skal være forsvarlig. Å vente 6 måneder på sakkyndig vurdering for et barn under opplæringspliktig alder, kan kanskje ikke sees på som forsvarlig. Da behandling av en slik søknad skal skje innen rimelig tid, har ikke PPT adgang til å innføre venteliste (Utdanningsdirektoratet, 2009). Sakkyndig vurderingen defineres som en del av saksbehandlingen til enkeltvedtak, og ved uforholdsmessig lang saksbehandlingstid må derfor PPT varsle kommunen, slik at de kan varsle foreldrene.

At PPT ikke har sett barnet de skriver sakkyndig vurdering om er noe forskningsdeltaker 3 trekker frem som et kritikkverdig punkt. Derimot belyser forskningsdeltaker 1 at det ikke er nødvendigvis slik at selv om PPT har observert barnet noen timer at det gir det riktige grunnlaget for å få belyst barnets behov og hvilke tiltak som bør settes inn i form av spesialpedagogisk hjelp. Det trekkes fram at foreldrene og barnehagen, som har sett barnet i ulike sammenhenger har kanskje bedre forutsetninger for å kunne gi en god beskrivelse av barnet og hva det trenger for å kunne få hjelp til vanskene sine. En slik vurdering av foreldrene og barnehagens rolle i forhold til sakkyndighets arbeid, kan tolkes dithen at barnehagen tiltenkes en større i forhold til utredningsarbeid, i form av kartlegginger og tester. Dette vil i så fall bygge opp under de politiske dreiningen når det gjelder barnehagen, hvor man tenker barnehagen som en del av utdanningssystemet og hvor det legges opp til at barnehagen skal jobbe mer mål og progresjonsbasert i forhold til barn, enn den tidligere har hatt tradisjon for. Et mer ferdighetsbasert innhold i barnehagen, vil kunne medføre at flere barn faller utenfor normen av det man tenker er adekvat for dets alder, og i neste omgang gjøre at flere barn trenger tiltak i form av tilrettelegging av barnehagehverdagen. Samtidig trekkes det frem fra forskningsdeltaker 1 at testresultater bør brukes til å si noe om hva som er realistiske utviklingsmuligheter for barnet.

I opplæringsloven (1998) står det at sakkyndig vurdering skal si noe om hva som er realistiske mål for barnets utvikling og læring. Hvis det er slik at sakkyndig vurdering i stor grad er basert på foreldrenes og barnehagens syn på barnets forutsetninger, gir dette rom for å reflektere over i hvilke grad spesialpedagoger i barnehagen er klar over dette mandatet. Og i hvilken grad innehar barnehagen den kompetansen det kreves for å kunne gjøre disse vurderingene på en faglig forsvarlig måte. Veldig mange barnehager sliter med å oppfylle

dagens krav til pedagogisk bemanning, og det vil ha betydning for hvilke faglige forutsetninger personalet har for å kunne vurdere, både om barnet har rett til spesialpedagogisk hjelp og hva denne hjelpen realistisk sett burde være.

En slik tilnærming kan bidra til at sakkyndig vurdering ikke får en tydelig nok beskrivelse av barnets vansker. Dette kan føre til at hjelpen som gis i stor grad blir opp til spesialpedagogens kompetanse og skjønn, å resonere seg frem til (Groven, 2013). Når beskrivelsen blir for lite spesifikk står man i fare for at forslagene til innholdet i spesialpedagogisk hjelp, blir for utydelige og at barnehagen får vanskeligheter med å sette opp tydelige mål for hjelpen. I St. meld. nr. 18 (2010-2011) vises det til et sammendrag av en evaluering av Kunnskapsløftet⁴ hvor det kommer frem at sakkyndig vurdering, IOP⁵ og halvårsrapport ofte blir «administrative dokumenter for ressursituasjonens skyld, som ikke har direkte føringer på den faktiske spesialundervisningen» (Meld St. nr. 18, 2010-2011, s.31). Det er ikke krav om at man skriver en individuell opplæringsplan i barnehagen, da barn i barnehagen ikke har opplæringsplikt. I praksis er det mange kommuner som har valgt at det skrives en form for IOP for barn i barnehagealder. Generelle mål i planen for spesialpedagogisk hjelp, har flere aspekter ved seg som man må tenke igjennom. Når målene ikke er konkrete blir evalueringen også lite spesifikk. Hvis et barn har som mål at det skal bli bedre i sosialt samspill med andre barn, hvordan skal man så gå frem for å evaluere dette målet? Utydelige mål, gjør det utfordrende å vite om den hjelpen/ tiltakene gir barnet mulighet for å utvikle seg slik intensjonen er, eller om det er andre tiltak som skal inn. Evalueringene av tiltakene risikerer å bli basert på synsing, og ikke på en vurdering på grunnlag av konkrete mål. Dette gjør at planer for spesialpedagogisk hjelp og evalueringer, risikerer å bli administrative dokumenter for å legitimere behovet for ressurser, fremfor arbeidsdokumenter som styrer veien videre for den spesialpedagogisk hjelpen som skal gis.

En annen konsekvens kan også være at den som skal gi den spesialpedagogisk hjelpen i barnehagen, ikke helt skjønner hva slags type hjelp man skal gi. Dette kan føre til at barnet i hovedsak får det samme tilbudet som før, eller at hjelpen som gis blir preget av utprøving av

⁴ Kunnskapsløftet (ofte forkortet KL06 eller K06) er en norsk skolereform. Den omfatter hele grunnopplæringen (grunnskolen, videregående skole og voksenopplæringen) og trådte i kraft i august 2006. Reformen førte til endringer av skolens innhold, organisasjon og struktur. (Wikipedia)

⁵ Individuell opplæringsplan (IOP) er en tilrettelagt læreplan for skoleelever som har rett til spesialundervisning. Opplæringslova pålegger skolene å utarbeide IOP for elever som får spesialundervisning.

mange forskjellige tiltak, uten å lykkes. Mange forskjellige innfallsvinkler til hjelpen som gis, kan i verste fall utsette barnet få gjentatte opplevelser med dårlig mestring. Det kan også gi den ansvarlige voksen en følelse av maktesløshet, da «ingenting» man gjør hjelper barnet, noe som kan føre til at man definerer at barnets vansker trenger mer spesialpedagogisk hjelp, enn det som er blitt gitt. Utydelige formuleringer i sakkyndig vurdering kan gjøre det vanskeligere for foreldrene å skjønne hva slags hjelp som faktisk blir gitt. Det påvirker foreldrenes mulighet til å klage på hjelpen hvis formuleringene blir så generelle at hjelpen kan romme alt.

En sakkyndig vurdering skal også inneholde en utredning og tolkning av hva slags spesialpedagogisk hjelp som vil gi barnet en forsvarlig utvikling. I veilederen (2009) står det presisert at kravet om konkretisering her er det samme som for sakkyndige vurderinger om spesialundervisning. Utover dette står det ikke noe om utdypning om hvordan man skal tolke begrepet forsvarlig. Begrepet forsvarlig vil også da bli overlatt til en skjønnsmessig vurdering av den som skriver sakkyndig vurdering. Hvis sakkyndig vurdering blir tuftet på foreldrenes og barnehagens vurderinger av forsvarlig hjelp, kan man se for seg at forskjellen mellom PPT sin vurdering og foreldrenes og barnehagens vurdering kan variere ut fra hvilken kompetanse og innsikt disse har. Foreldre og personalet som har kompetanse, vil kunne gi bedre og mer nøyaktig beskrivelse av hva barnets utfordringer og problemer er, enn for eksempel foreldre og personalet som stoler fullt og helt på at det offentlige systemet har kompetanse til å vurdere det. Et spørsmål man kan stille seg er om i hvilke grad dette sikrer at det blir likhet for loven, uansett hva slags kompetanse foreldre og barnehage har.

Et moment som forskningsdeltaker 1 trekker frem er at det bør si noe om hvordan denne hjelpen skal organiseres, om hvor mye behov for enetrening det er, samtidig som vedkommende sier at det ikke skal være for detaljstyrt. I veilederen (2009) står det at sakkyndig vurdering skal si noe om organisering. Å legge føringer for hvordan den organisatoriske biten skal gjøres i forhold til å kunne gi den hjelpen barnet trenger, krever at PPT i utgangspunktet har god innsikt i den enkelte barnehages måte å organisere det generelle tilbudet. Hvis barnehagen har en arbeidsform hvor mye av tilbudet er organisert i mindre grupper gjennom dagen, kan det oppleves som detaljstyring at sakkyndig vurdering legger føringer for enetimer. Hvis det fremkommer at hjelpen skal gis på den måten, skal det stå nedfelt i enkeltvedtaket, noe som gjør at foreldrene har klagerett, hvis dette ikke følges opp av spesialpedagogen i barnehagen. Likeledes hvis organisering ikke står i sakkyndig vurdering, åpnes det opp for at det blir barnehagens vurdering som blir gjeldende, og da vil hjelpen være

avhengig av kompetansen hos den enkelte som skal av avgi hjelpen. Forskningsdeltaker 3 etterlyser at det står mer spesifisert i sakkyndig vurdering av hvor mange timer den spesialpedagogiske hjelpen skal gå til koordinering av hjelpeapparatet rundt barnet. Dette kan tolkes som at ansvarsgruppemøter og IP-planer ikke nødvendigvis fungerer etter intensjonen. Ideelt sett er disse fora tiltenkt å inneha en stor rolle i forhold til koordinering av hjelpetiltak rundt familien og barnet, men flere undersøkelser viser at veldig mange foreldre og ansatte i barnehagen opplever at viktige instanser ikke prioriterer å gå på disse møtene på grunn av høyt arbeidspress. På den ene siden kan dette medføre at foreldrene eller barnehagen bruker uhensiktsmessig med tid til å koordinere utredninger, igangsetting av samarbeid med eksterne instanser, for å sikre at innholdet i hjelpen er adekvat og i tråd med vurderinger gjort i sakkyndig vurdering. Dette kan bidra til at allerede belastede familier sliter seg ut på koordinering av hjelp til eget barn eller at barnehagen bruker uforholdsmessig mye tid på koordinering av hjelp til barnet, noe som igjen tar fra timene barnet har til direkte hjelp i barnegruppa.

4.3 Innholdet i spesialpedagogisk hjelp

Sakkyndig vurdering legger føringer for hva innholdet i spesialpedagogisk hjelp skal være. Denne hjelpen må også tilpasses barnehagens ordinære tilbud som rammeplanen har føringer for. I analysen kom frem ulike synspunkter i forhold til kjennetegn ved et godt pedagogisk miljø og foreldresamarbeid. I drøftingen vil jeg redegjøre for de ulike synspunktene og hvordan dette kan ha betydning for innholdet i spesialpedagogisk hjelp.

4.3.1 Kjennetegn ved et godt pedagogisk miljø

Hva som kjennetegner et godt pedagogisk miljø, er et spørsmål hvor det er sprik mellom svarene til de ulike forskningsdeltakerne. Forskningsdeltaker 1 legger mest vekt på at miljøet skal være inkluderende, aksepterende og at alle skal være med på alt. Det trekkes også frem betydningen av universell utforming av byggene, inkludert støydemping.

PPT som er forskningsdeltaker 2, trekker frem struktur og organisering av barnehagedagen, samt stabile voksne, som viktige kjennetegn.

I forhold til svaret fra forskningsdeltaker 3, blir de voksnes egenskaper i forhold til å kunne jobbe med barn, dratt frem som vesentlig. Egenskaper som blir nevnt er blant annet : omsorgsfull, empatisk, fleksibel, strukturert, faglig sterk, raus, etterspøringskompetanse, god på samarbeid, for å nevne noe.

4.3.2 Drøfting

Utfra et systemorientert perspektiv på spesialpedagogisk hjelp vil det være naturlig å se på barnehagen som organisasjon. Forhold som bygningsmasse, økonomisk handlingsrom, nok ansatte og ansatte med riktig kompetanse, er forhold som har betydning for hvordan behovet for spesialpedagogisk hjelp rundt et barn vurderes og innholdet i hjelpen som gis. Hva som kjennetegner et godt pedagogisk miljø vil være varierende utfra hvem man spør. I min studie kom det frem tre ulike faktorer som forskningsdeltakerne mente hadde innvirkning på det pedagogiske miljøet.

1. Fysiske forhold, universell utforming⁶ av bygg.
2. Indre organisering av dagen i barnehagen, struktur
3. Personalet

Barnehagene i Norge har ulik standard og fysisk utforming. Etter denne store satsningen på full barnehagedekning, følger alle nybygg etter 2008 lovens krav til universell utforming (Diskriminerings- og tilgjengelighetsloven § 9, 2008). De barnehagene som er bygd før dette lovverket trådte i kraft, har bygg hvor dette kravet er ivaretatt i ulik grad. Forskningsdeltaker 1 trakk fram barnehagens fysiske utforming som et av kjennetegnene på et godt pedagogisk miljø for barn med nedsatt funksjonsevne. Det kom også frem at miljøet skulle være inkluderende, aksepterende og at alle skulle få være med på alt. Universell utforming er en del av samfunnets normer for et inkluderende miljø, hvor alle skal ha tilgang på de samme mulighetene. Meld. st.nr.18 (Kunnskapsdepartementet, 2011), viser til at kombinasjonen med å tilrettelegge både innholdet og bygg, vil alle barn få muligheten til å delta i fellesskapet, utfra sine forutsetninger.

Å ha en funksjonsnedsettelse er ikke noe ensartet begrep. Det kan være alt fra å ha redusert hørsel på det ene øret, til å ha store sammensatte vansker. Slik sett er det komplekst å tilrettelegge for barn med ulike funksjonsnedsettelser i en og samme barnegruppe. Det som fungerer bra for et barn, kan medføre ekstra utfordringer for et annet. Å få til et aksepterende og inkluderende miljø hvor alle får bli med på alt, handler i stor grad om rammemessige forhold som nok personalet, men også om personalets kompetanse. Det pedagogiske personalets sitt fokus når det planlegger tilbudet, vil legge føringer for hvordan barn får tilgang på det barnehagen tilbyr. Det betyr i praksis å ha med seg alle barnas forutsetninger

⁶ Med universell utforming menes utforming eller tilrettelegging av hovedløsningen i de fysiske forholdene slik at virksomhetens alminnelige funksjon kan benyttes av flest mulig (Diskriminerings- og tilgjengelighetsloven § 9, 2008).

inn i planleggingsfasen på det pedagogiske tilbudet. Hvis man ikke har det, kan man stå i fare for å planlegge aktiviteter som virker ekskluderende for barn, selv om det ikke trenger å være det. St.meld.nr.18 (2010-2011) påpeker at en inkluderende barnehage har grunnleggende respekt for menneskerettigheter og likeverd. Det krever at voksne har en grunnholdning om at alle skal være med og tar høyde for det. Hvis ikke kan man stå i fare for at den voksne hindrer barnet i å få del i fellesskapet, ved at man definerer på hva barnet ikke kan, fremfor alt det kan. Holdning hos personalet og evne til å se muligheter i måten man organiserer på går hånd i hånd.

I studien sier PPT at deres erfaring er at de barnehagene som har et godt pedagogisk miljø for barn med nedsatt funksjonsevne, er gode på struktur og organisering.

(...) men det er ofte, det jeg hører at PPT ofte må veilede på er, hvis det ikke fungerer godt i barnehagen er det at det flyter ut, at rammene ikke er på plass, voksne som ikke er tydelige og..

Det påpekes at et annet suksesskriterie for et godt pedagogisk miljø, er stabilt personale. Solli og Andresen (2012, 170-190), fant i sin undersøkelse om inkludering i barnehage at utfordringene i det praktiske inkluderingsarbeidet, var fulle barnegrupper, ikke nok personalressurser og sykefravær hos voksne. Blant noen av styrerne i undersøkelsen til Solli og Andresen (2012), ble det også trekt frem personalets holdninger som en utfordring.

Voksenrollen sin betydning og egenskaper hos den enkelte, var faktorer som forskningsdeltaker 3 var opptatt av og trakk frem som essensielt i forhold til et godt pedagogisk miljø.

Jeg tenker at den som har et sånt yrke i hvert fall må være omsorgsfull, ha empati og være fleksibel, synes jeg...

(...) og å ha energi, og ha litt over middels energi vil jeg si

(...) å ha etterspøringskompetanse

I lys av disse sitatene blir det viktig at man har personal med høy kompetanse, slik St.meld.nr. 41 (2008-2009) påpeker er viktig i forhold til kvalitet i barnehagen. For å få en barnehage med godt pedagogisk miljø vil det være viktig å ha høyt utdannet personale, men også nok bemanning.

4.3.3 Foreldresamarbeid

I intervjuguiden hadde jeg flere spørsmål som omhandlet samhandling med foreldrene i forhold til barn med nedsatt funksjonsevne og føringer i lovverket for dette. Når det gjelder denne gruppen med barn, er kravet til samarbeid med foreldrene hjemlet både i opplæringsloven (1998) og barnehageloven (2005), i tillegg til føringer i rammeplanen (2011). Jeg har valgt å ta utgangspunkt i opplæringslovens §5-7 i forhold til samarbeid med foreldrene og veilederen til spesialundervisning (Utdanningdirektoratet, 2009).

I opplæringsloven (1998), står det at ved vurdering om behov for spesialpedagogisk hjelp, skal foreldrene involveres. I spørsmål om å beskrive dette samarbeidet, sier forskningsdeltaker 1 at samarbeidet bør være tett med foreldrene, men at det er en utfordring fordi ventetiden er lang hos PPT. Denne ventetiden gjør at foreldre ofte har glemt at det er bedt om en sakkyndig vurdering, og det slår negativt ut for foreldresamarbeidet. Det trekkes også frem at det er viktig å ha respekt for foreldrene, da de er en viktig kilde til informasjon. En utfordring som nevnes er at foreldrene ikke har sammenligningsgrunnlaget i forhold til andre barn, og at det er derfor kan bli uenighet i forhold til vurdering av omfanget på hjelpen.

Forskningsdeltaker 2 trekker frem at foreldrene skal ha mulighet til innspill på sakkyndig vurdering og at det kan være utfordrende når foreldrene henger seg opp i omfanget av hjelp, i stedet for innholdet i hjelpen som gis. Det trekkes også frem at mange foreldre er redde og at det må det være forståelse for. Stort sett oppleves samarbeidet som positivt.

Forskningsdeltaker 3 snakker om prosessen før det kommer til en forespørsel om sakkyndig vurdering. At det er viktig at foreldrene er med i prosessen i forhold til å bli enige om tiltak som skal prøves ut, og at når disse evalueres, er de fleste foreldrene enige i at det må inn med spesialpedagogisk hjelp.

4.3.4 Drøfting

Svarene har fokus på at det er mange aspekter ved samarbeid med foreldrene som er sentral i arbeid med sakkyndighetsarbeid. Forskningsdeltaker 3 (spesialpedagog i barnehagen), legger vekt på prosessen før man kommer dithen til at det blir skrevet en sakkyndig vurdering. «Det er en ganske lang prosess før vi søker», peker på at det jobbes i barnehagen i forkant av en forespørsel om sakkyndig vurdering. Det beskrives en arbeidsløype hvor man både konfererer med PPT og foreldrene i forhold til hvordan man tenker rundt barnets utfordringer og tiltak. Dette illustreres godt ved utsagnet:

(...) vi er veldig opptatt av hva vi kan samarbeide om, for ofte ser vi jo at mye av utfordringene ligger til foreldrene. Da tar vi dem inn og snakker om systemnivået i

barnehagen og hvordan vi kan jobbe med måltid... (...) såne helt basic ting. Så ser vi at dem tar til seg litt av læringen.

Denne systematiske måten å jobbe på viser flere sentrale aspekter i samarbeid rundt barn med særlige behov. Ved å involvere foreldrene på et tidlig tidspunkt, og å presentere hvordan man tenker tilrettelegging, blir det innhentet informasjon fra foreldrene om hvordan de tenker rundt sitt barn. Det gjør at man kan samarbeide om hvilke tiltak som er hensiktsmessige og sette opp en plan om hva videre fremdrift bør bli. Dette er i tråd med intensjonen i barnehageloven, men også i forhold til kravet i Opplæringslov (1998) om at foreldrene må samtykke til at barnehagen ber om en sakkyndig vurdering. Ved å involvere foreldrene på et tidlig tidspunkt kan man også få avdekket om hvorvidt barnets særlige behov vurderes å være egenskaper ved barnet selv, eller om det er miljømessige forhold som bidrar til barnets vansker eller forsterker vanskene. En slik måte å tilnærme seg barnets behov på, vil være i tråd med St.meld.nr. 18 (2010-2011) prinsipp om tidlig innsats hvor man ved å fange opp og korrigere problemet på et tidlig tidspunkt, kan på sikt redusere behovet for hjelp.

Hausstätter (2014, s 42) trekker frem tre nivåer han mener er sentralt i forhold til å avgjøre hvem som skal motta hjelp, barnets biologiske potensial, familiens og nærmiljøets potensial og barnehagens innhold og systemer. Ved barnets biologiske potensial, vil barn som har biologiske funksjonsnedsettelse ha reduserte forutsetninger og økt behov for hjelp til å møte samfunnet rundt. Hausstätter (2014) viser til forskning fra Guralnick (1998), som sier at barn som har fått omfattende tidlig hjelp, har et høyere funksjonsnivå enn de som ikke har mottatt samme hjelp. For at barnet skal få stimuli hjemme, blir familien og nærmiljøets forutsetninger for å bidra til dette viktige faktorer å ha fokus på. Noe som også spesialpedagogen i barnehagen påpekte, er at de ofte ser at mye av utfordringene ligger til hjemmet. Mange av foreldrene har forventninger til at alle hjelpetiltak rundt barnet er barnehagens jobb. Hvilke holdninger og krav personalet legger til grunn i møte med barn, vil ifølge Hausstätter (2014), være av betydning for om barnets vansker blir forsterket eller avhjulpet. Hvis man kun ser på barnets vansker, vil man kunne stå i fare for at hjelpen man gir og til hvem, ikke er den hjelpen som skal til. Hvis hjemmemiljøet er preget av ikke tilstedeværende voksne, eller voksne som aldri har noe anerkjennende å si, kan man anta at å gi barnet spesialpedagogisk hjelp i barnehagen på grunn av konsentrasjonsvansker, ikke vil avhjelpe vanskene til barnet. Dette kan oppleves som et dilemma for alle parter, jamfør utsagnet fra forskningsdeltaker 2.

Noen saker er vanskeligere enn andre, absolutt. (...) hvor det er barnevern kanskje. At barnehagen blir sånn kompensierende og at sakkyndig vurdering blir adl-ferdigheter⁷ og renslighetstrening fordi det ikke følges opp hjemme da.

(...) så jeg tenker at her burde det egentlig vært barnevern og ikke opplæringslov.

Ved å involvere foreldrene tidlig i samarbeidet, vil man kunne få innhentet nyttig informasjon om barnets miljø. Tidlig involvering kan bidra til at foreldrene får en større forståelse for at barnet trenger utredning og tilrettelegging, når de selv har vært med på å legge opp tiltak, samt evaluert disse. Det kan også gjøre foreldrene mindre engstelige og bekymret for fremtiden til barnet.

At foreldrene er bekymret og engstelige, beskriver forskningsdeltaker 3 (PPT) som noe de opplever når sakkyndig vurdering skal utferdiges. Foreldrene blir oppringt eller tatt inn på møte for gjennomgang av sakkyndig vurdering, som oftest via telefon på grunn av tidspress. Erfaringer fra samarbeidet med foreldrene presenteres som gjennomgående positive, men det kommer også frem at en del foreldre er engstelig og redde, og at både barnehage og skole kan bruke lang tid på å få lov til å henvise barn da foreldrene ikke vil. Hvordan man møter foreldrene er også noe Sjøvik (2007) trekker frem som viktig, da foreldre er ulike og har ulike måter å forholde seg til at barnet trenger hjelp.

Tidsaspektet er noe forskningsdeltaker 1 trekker frem som en ulempe i forhold til samarbeid med foreldrene og PPT. Lang ventetid gjør at foreldrene har glemt at barnet er henvist og hva det er henvist for. Det gjør at man har oppstart på saken flere ganger, noe som innvirker negativt på samarbeidet. At ventetiden er lang, kombinert med at foreldrene er skeptisk i forkant og barnehagen har brukt lang tid på å få henvise, kan innvirke både på foreldrenes tillit til systemet og at barnet kan utvikle større vansker. Cameron et al. (2011) stiller spørsmål ved om den lange ventetiden kan sies å være forsvarlig, med tanke på barnets utvikling. I de saker hvor barnehagen har brukt lang tid for å få foreldrenes tillatelse til å be om sakkyndig vurdering, kan dette bli negativt, da foreldrene kan komme til den slutningen at siden det brukes så lang tid på å komme i gang med saken, kan det ikke være så alvorlig allikevel. Dette kan i verste fall medføre at foreldrene trekker seg og ikke ønsker at barnet skal få hjelp utover det barnehagen klarer å tilby. I forhold til barnet kan lang ventetid forårsake at vanskene blir større og mer etablerte, slik at det kreves mer spesialpedagogisk hjelp enn det som var

⁷ ADL-ferdigheter er dagliglivets aktiviteter, det kan defineres som gjøremål vi til daglig utfører, som for eksempel av- og påkledning, matlaging, spising, holde orden på personlige eiendeler og personlig hygiene

behovet opprinnelig. Intensjonen med tidlig innsats kan således diskuteres. St.meld.nr. 41 (2008-2009) påpeker viktigheten av at man fanger opp og setter inn hjelp på et tidlig tidspunkt. Det fordrer at ressurser følger med, ellers står man i fare for at dette kan bli intensjoner uten innhold (Hausstätter, 2014). Forskningsdeltaker 3 påpeker dette i følgende sitat :

(...) jeg skjønner ikke helt logikken i forhold til tidlig innsats som kommunen er så opptatt av. (...) å så gir de ingen midler til det. Også skal de ta det igjen på skolen der det koster skjorta.

(...) det er litt sånn at styringene står ikke helt i stil med hva vi gjør, tenker jeg.

Andre utfordringer med foreldresamarbeidet som trekkes frem av både forskningsdeltaker 1 og 2, er at man ikke har samme forståelse av hva omfanget av hjelpen bør være.

Av og til er timetallet utfordrende, foreldrene ønsker flere timer enn det som beskrives i sakkyndig vurdering. (...) de henger seg opp i timetallet i stedet for hjelpen som gis da.

At man ikke har samme forståelse for omfanget at spesialpedagogisk hjelp, kan være utfordrende og gjøre samarbeidet vanskelig med de kommunale instansene. En uenighet med PPT kan gjøre at det blir vanskelig å holde fokus på hva innholdet i hjelpen barnet skal ha. Det kan også gi et dilemma i forhold til barnehagen som har ansvaret for å gi denne hjelpen, da omfanget av timer kan ha innvirkning på innholdet. Hvis anbefalingene til innholdet i hjelpen ikke er realistisk i forhold til timeanbefaling, kan det hende at spesialpedagog i barnehagen ser seg nødt til å begrense innholdet. Dette kan medføre en ytterligere belastning på foreldrene, da de kan oppleve en maktesløshet i forhold til systemet som ikke gir barnet deres muligheter til å utvikle seg optimalt og hente ut sitt potensiale.

I veilederen (2009, s 10) refereres det til at vurderingen i sakkyndig vurdering knyttes til « Hva slags spesialpedagogisk hjelp vil gi barnet en forsvarlig utvikling?». Dette begrepet legger opp til en skjønnsmessig vurdering og kan åpne opp for at man diskuterer hva som er godt nok tilbud og optimalt tilbud for barnet. PPT` s sin rolle i denne sammenheng må være å bruke sin fagkunnskap i forhold til å si noe om at gjennom å ha sett flere barn også vet noe om at man har erfaringer på at det finnes løsninger på utfordringene barnet har. Denne kunnskapen har ikke foreldre, da de som regel har kun kjennskap til egne barn og ikke andres med tilsvarende problematikk.

Kapittel 5. Oppsummering

Problemstillingen i denne studien har vært: Hvilke føringer ligger det i bestemmelsen «*særlig behov for spesialpedagogisk hjelp for barn før opplæringspliktig alder*», og hva omfatter denne hjelpen i praksis? Ved å intervju 3 fagpersoner i en kommune som jobber med barn før opplæringspliktig alder med rett til spesialpedagogisk hjelp, har jeg forsøkt å finne svar på problemstillingen. I analysen av materialet fant jeg at de tre kategoriene føringer for behovet av spesialpedagogisk hjelp, organisering av spesialpedagogisk hjelp og innholdet i spesialpedagogisk hjelp, belyser de viktigste aspekter ved problemstillingen.

Gjennom intervjuene og den etterfølgende gjennomgang og vurdering av materialet, mener jeg det er belegg for å påstå at ulik begrepsforståelse ofte får utilsiktede konsekvenser. Lovverket med tilhørende forskrifter gir i for stor grad rom for ulike og til dels svært sprikende fortolkninger av sentrale begreper som særlige behov og likeverd. Fortolkningene blir ofte preget av den enkeltes ståsted, noe som tydelig framkom i intervjuene.

Forskningsdeltakerne legger vekt på at bestemmelsen særlige behov i opplæringslovens § 5-7, legger føringer for at barnet må ha vansker som krever at barnet trenger noe mer utover det et ordinært barnehage tilbud kan gi. Det var sprik mellom hva forskningsdeltakerne la til grunn for å definere at barn har særlige behov og dermed rett til spesialpedagogisk hjelp. Det kom frem at man på overordnet kommunalt nivå hadde en ganske «stram» forståelse av begrepet, og at særlige behov betyr at man skal ha «store behov» og «skille seg ut i barnegruppa», for å kunne anvende denne betegnelsen. En slik anvendelse av bestemmelsen særlige behov, synes ikke å være i tråd med intensjonen i opplæringslovens §5-7 om at det er barnets vansker i seg selv som skal være styrende for å utløse retten til spesialpedagogisk hjelp. Funn i studien tyder på at begrepet særlige behov skaper et spenningsforhold mellom den som jobber nærmest barnet, den som er sakkyndig og den som er på overordnet nivå i kommunen. Spenningsfeltet skapes av opplæringsloven, fordi den gir rom for svært sprikende skjønnsmessige vurderinger. Grunnlaget for vurderingen av rett til spesialpedagogisk hjelp og omfanget på hjelpen, blir således personavhengig. Ved anvendelse av likeverdsprinsippet i sakkyndighetsarbeid, kommer det frem fra forskningsdeltaker 1 og 2, at begrepet likeverd i stor grad knyttes til likt antall timer for «like» vansker og lik saksbehandlingstid. Dette står i kontrast til styringsdokumentenes intensjoner om at prinsippet likeverd handler om respekt for det enkelte mennesket og at likeverdig hjelp er ikke det samme som lik hjelp, men en hjelp som tar hensyn til at barn har ulike forutsetninger. I hovedsak kan man si at

forskningsdeltakerne oppfattelse av begrepet indikerer at det er en utfordring når retten til spesialpedagogisk hjelp i så stor grad er knyttet til en skjønnsmessig vurdering. Veilederen for spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2009), blir et sentralt dokument for å tolke opplæringslovens føringer. Det ligger imidlertid i selve begrepet veileder at dette er en anbefaling på hvordan lovverket bør tolkes, og at det ikke er forpliktende.

Hvilket syn man har på hva som legger grunnlaget for vurdering av behovet for hjelp og hvordan det er knyttet opp mot føringene i sakkyndige vurdering, er noe som vil ha betydning for rammene for hvordan hjelpen skal organiseres. Hovedfunnene indikerer at hvilken spesialpedagogisk tilnærming man har, vil påvirke vurderingene for hvordan og hva som defineres som spesialpedagogisk hjelp til barn med rett til denne. Det ser ut til at inngående kjennskap til barnets forutsetninger og behov, genererer mer differensiert syn på spesialpedagogisk hjelp. Man ser en tendens til det motsatte når man jobber på et overordnet nivå. At sakkyndige ikke har kjennskap til barnet gjør at de som skal utøve hjelpen stiller spørsmålsteget ved det faglige innholdet i sakkyndig vurdering, da dette i stor grad er tuftet på annenhåndsinformasjon. Funnene i undersøkelsen indikerer også at omfang av timer ikke samsvarer med hva behovsvurderingene hos de som kjenner barnet best. Ulik tolkning av lovverket og føringer i veilederen for spesialundervisning, bidrar til diskusjoner om hva kommunens forpliktelser til hjelp er. Er det et optimalt tilbud som gjelder, hvor barn med rett til spesialpedagogisk hjelp får tilbud utfra sine muligheter og forutsetninger? Eller er forpliktelsene oppfylt ved at den spesialpedagogisk hjelpen er god nok?

Innholdet i spesialpedagogisk hjelp ser ut fra studiets funn å bli styrt utfra organisering, ressurser og personalets kompetanse. Forskningsdeltaker 1 og 2 legger vekt på at organisering av det ordinære tilbudet er av betydning for den spesialpedagogisk hjelpen som skal gis. Forskningsdeltaker 3 legger vekt på innholdet i hjelpen i stor grad defineres av den voksnes kompetanse for å kunne jobbe med barn som har særlige behov, og omfanget av ressursene (rammene for hjelpen som blir gitt), og ikke nødvendigvis anbefalingene i sakkyndig vurdering. Den lange ventetiden hos PPT blir også trukket frem som en negativ faktor, både for barnet og for samarbeidet med foreldrene.

5.1 Konklusjon

I denne studien blir det tydelig at slik lovverket står i dag i forhold til barn med særlige behov og rett til spesialpedagogisk hjelp, er det nødvendig med en forpliktende utdyping av sentrale begreper i lovteksten. Retten til spesialpedagogisk hjelp er forankret i begrepet særlige behov, uten at dette defineres nærmere. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning (2009), er gitt ut i den hensikt å gi oversikt over bestemmelsene i loven, samt bidra til at: « de som arbeider med spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning, har en riktig og felles forståelse av regelverket og en felles referanseramme» (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 5). Intensjonen med denne veilederen er god, men samtidig er ikke dokumentet forpliktende, noe som gjør at vurderingen i for stor grad blir opp til den enkelte saksbehandler. Det er mange komponenter å ta hensyn til når man skal vurdere om et barns vansker kvalifiserer til betegnelsen særlige behov. Det er derfor viktig at tankegangen bak prinsippet om likeverd og tidlig innsats blir tydeliggjort og drøftet ytterligere. Det har vært signalisert at hjemmelen om barns rett til spesialpedagogisk hjelp skal flyttes fra opplæringsloven til barnehageloven. Ved en slik endring vil det være hensiktsmessig å tydeliggjøre begrepene i lovverket, slik at barns rettigheter i størst mulig grad ikke blir personavhengig.

Det er også behov for en PP- tjeneste som er mer i kontakt med barnehagen som arena og som kan være en aktiv drøftingspart for personalet i barnehagen. Dette vil i større grad sikre at det spesialpedagogiske tilbudet gir likeverdige muligheter for det enkelte barn, sett i forhold til individ og system. Hvis man ikke har en PP- tjeneste som er faglig på banen, vil arbeidet de sakkyndige gjør i stor grad oppfattes å være av administrativt art, og i liten grad tilføre kunnskap for å videreutvikle tankegangen om et likeverdig tilbud til alle.

Denne studien tar mål av seg til å si noe om hvordan de utvalgte forskningsdeltakerne tenker rundt bestemmelsen særlige behov og føringer for hjelpen i praksis i den tidsperioden intervjuene ble gjort. Tanken er at selv om resultatene ikke kan eller skal generaliseres, kan det bidra til å sette i gang refleksjoner hos de som jobber innenfor dette fagområdet i barnehagen. Studien kan bidra til andre som leser dette, relaterer sin egen kunnskap til deler av det som kommer frem i forskningen. Således håper jeg at forskningen kan ha en viss overføringsverdi til andre, selv om utvalget og tidsperioden for studiet er begrenset.

Det er lite eller ingen forskning på hvordan spesialpedagogisk hjelp blir gitt til barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen. Tanker om videre forskning er at det kunne vært interessant å forske på hvordan arbeidet med barn som har nedsatt funksjonsevne skjer i praksis. Bidrar hjelpen til at barn får videreutviklet sitt potensiale, og at de står bedre rustet til skolestart? Hva er i så fall kriterier for at man lykkes med dette arbeidet? Det er et behov for flere kvalitative studier på dette feltet, slik at man får belyst virkningen av den spesialpedagogiske hjelpen som gis.

Litteraturliste

- Arnesen, Anne-Lise (2012) red. *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Arnesen, A.L. & Simonsen, E (2011). Spesialpedagogikk- merkevare i epistemisk drift? Refleksjoner i et barnehageperspektiv. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. 2011 (02), 116-127.
- Arnesen, A.L. & Solli, K.A (2009). Spesialpedagogiske tiltak i barnehagen skjer ofte ureflektert. *Første Steg*. 2009. September- oktober, 36-38.
- Asnes, K.(2013). *Hvilke forventninger har skolen til PPT og i hvilken grad samsvarer dette med føringer fra lovverk, styringsdokumenter og tidligere forskning?* (Masteroppgave i pedagogisk psykologisk rådgivning. Trondheim: Norges tekniske- naturvitenskapelige universitet.
- Befring, E. (2008). Forebygging i sen psykososial kontekst. I Befring, E & Tangen, R. (Red.), *Spesialpedagogikk* (4.utg. s.170-192). Oslo: Cappelen.
- Befring, E. (2008). Spesialpedagogikk: problemområder, perspektiver og tilnærming. I Befring, E & Tangen, R. (Red.), *Spesialpedagogikk* (4.utg., s.45-73). Oslo: Cappelen.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S (2013). Intensjoner for tidlig innsats- uttrykt eller utelat i utdanningspolitiske dokumenter? En analyse av utdanningsreformer fra 1970- årene og fram til i dag. *Spesialpedagogikk*. 2013 (03), 40-52.
- Cameron, D.L., Kovac, V.B. og Tveit, A.D.(2012):» Ja takk, begge deler». PPTs individ – og systemrettet arbeid i barnehagen. *Spesialpedagogikk*. 2012 (04), 43-56.
- Cameron, D.L., Kovac, V.B. og Tveit, A.D.(2011): *En undersøkelse om PP-tjenestens arbeid med barnehagen*. Skriftserien nr.155, Universitetet i Agder, Kristiansand 2011.
- Cameron, D.L & Tveit, A.D. (2013). Profesjonsutøvelse i tverrfaglig samarbeid rundt et barn med spesielle behov i barnehagen. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 7(1), 9-26.
- Carson, N. (2014). Spesialpedagogikk i barnehagen: Veiledning i barnehagen- den gode samtalen i spesialpedagogisk arbeid. Hvidsten Borthne, BI (red.) *Spesialpedagogikk i barnehagen*. (s.107-118) Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. (2.utgave) Oslo: Universitetsforlaget
- ECON (2008): Tilbud til barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen. ECON-Rapport 2008-061. Oslo (s.20).

- Fejes, A & Thornberg, R. (2009 a). Kvalitativ forskning og kvalitativ analys.I A. Fejes % R. Thornberg (Red). *Handbok i kvalitativ analys* (s.13-37). Stockholm: Liber.
- FNs barnekonvensjon (1989). Hentet 23.mars 2014 fra:
http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/veiledninger_brosjyrer/2000/barnekonvensjonen-kortversjon-norsk.html?id=87582
- Forvaltningsloven (1967). Hentet 8.mai 2014 fra:
http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10/KAPITTEL_6
- Fylling, I. & Handegård, T.L. (2009). *Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten*. NR- rapport nr.5/2009. Bodø: Nordlandsforskning.
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hausstätter, R. S. (2014). Spesialpedagogikk i barnehagen: Tidlig innsats som systemisk strategi i barnehagen. Hvidsten Borthne, BI (red.) *Spesialpedagogikk i barnehagen*. (s.41-51) Bergen: Fagbokforlaget Vigmestad & Bjørke AS
- Helland, S. (2012). Spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. Befring, T & Tangen, R. (red). *Spesialpedagogikk*. (s.594- 609). Cappelen Damm AS
- Hopperstad, M. H, L Hellem og AT Kjørholt (2005). *Funksjonshemmede barn i barnehage*. Kunnskapsstatus og forskningsutfordringer. Norsk senter for barneforskning.
- Hulthin, N. & Pålerud, T. (2013). Ny finansiering har ikke gitt økt kvalitet i barnehagen. Hentet 22.april 2014, fra
<https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Barnehage/Fag-og-utdanning/Andre-artikler/Ny-finansiering-har-ikke-gitt-okt-kvalitet-i-barnehagen/>
- Ingeberg, P.(2013). *Barnehageloven og forskrifter. Med forarbeid og kommentarer, 2013*. PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.
- Kleven, T.A., Hjørdemeaal, F., & Tveit, K. (2011). Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolkning og vurdering. Oslo: Unipub.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). Det kvalitative forskningsintervju. (2.utgave, 2.opplag) Oslo: Gyldendahl Norsk Forlag AS.
- Lovdata (2008). LOV 1998-07-17 nr 61: Lov om grunnskolen og den videregående opplæring (Opplæringslova). Kapittel 5. Hentet 15.02.2014 fra:
<http://www.lovdata.no/dokument/all/tl-19980717-061-006.html>.
- Lovdata (2008). LOV-2008-06-20-42. Lov om forbud mot diskriminering på grunn av nedsatt funksjonsevne (diskriminerings- og tilgjengelighetsloven). Hentet 20.04.2014 fra :
<http://www.lovdata.no/dokument/LTI/lov/2008-06-20-42>

- Moen, T. & Karlsdottir, R.(2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Tapir akademisk forlag.
- Mørland, B. (2008). *Temahefte: om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NESH (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 14.12.2013 fra <http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/> .
- Nilssen, V.L.(2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forsker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2001:22. Fra bruker til borger. Hentet 14.april 2014, fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/asd/dok/nouer/2001/nou-2001-22.html?id=143931>
- NOU 2009: 18. *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2012:1 (2012). *Til barnas beste. Ny lovgivning for barnehagene*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Ot.prp.nr 1. Hentet 26.mars 2014, fra <http://www.regjeringen.no/nm/dep/kd/Dokument/proposisjonar-og-meldingar/prop/2012-2013/prop-1-s-20122013.html?id=702322>
- Pettersen, M. (2014). Spesialpedagogisk arbeid i barnehagen med fokus på individuelle opplæringsplaner (IOP). *Tidsskriftet FOU i praksis*
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlag.
- Rambøll Management (2011): *Kartlegging av spesialpedagogisk hjelp i barnehagen etter opplæringsloven § 5-7*.
- Rammeplan for barnehagen (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Sjøvik, P. (2007). *En barnehage for alle*. Spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen. 2.utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solli, K.A. (2010). Inkludering og spesialpedagogisk tiltak- motsetninger eller to sider av samme sak? *FoU i praksis*. 2010(4), s 27-45.
- Statistisk sentralbyrå (2014). *Barnehager, 2013, endelige tall*. Hentet 30.april 2014, fra <http://www.ssb.no/barnehager>
- Solli, K.A.(2010). Inkludering og spesialpedagogiske tiltak – motsetninger eller to sider av samme sak? *Tidsskriftet FOU i praksis*, 4, 27-45.

St. Meld. nr.18 (2010- 2011). *Læring og fellesskap: tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

St. Meld. nr. 24 (2012-2013). *Framtidens barnehage*. Kunnskapsdepartementet.

St. Meld. nr. 41 (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Utdanningsdirektoratet. (2009). *Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 13.januar 2014, fra

http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Veiledn_Spesialundervisn_2009.pdf

UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education: adopted by the world conference on special needs education: access and Quality*. Hentet 16.april 2014, fra

http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

Vedlegg 1 Tillatelse fra Norsk Vitenskapelig Datatjeneste

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Hans Petter Ulleberg
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 24.02.2014

Vår ref: 37517 / 3 / B

Deres dato:

Deres ref:

Harald Hørfagres gate 29
N-5037 Bergen
Norway
Tel: +47 55 58 21 17
Fax: +47 55 58 96 50
mailto:nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr: 985 321 884

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 06.02.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>37517</i>	<i>Hvilke føringer ligger det i begrepet særlig behov for spesialpedagogisk hjelp for barn i førskolealder, og hva innebærer/omfatter denne hjelpen i praksis?</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Hans Petter Ulleberg</i>
<i>Student</i>	<i>Kirsti V. Sinkusberg Alterskjær</i>

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

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldepliktemaet, 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 ikke skriftlig til ombudet.

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.05.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Inga Brautaset

Kontaktperson: Inga Brautaset tlf: 55 58 26 35

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Auditing/controlling / District Office

OSLO NSD: Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. nsd@uisi.no
TRONDHEIM NSD: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7031 Trondheim. Tel: +47 73 58 19 07. tyns.svarvalst@ntnu.no
TRONDHØI NSD: SIF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. nsd@sifhiof.no

Vedlegg 2 Intervjuguide overordnet kommunalt nivå

Introduksjon

Hvem er jeg og hva er hensikten med studien

Konfidensialitet og informert samtykke

Intervjuet kommer til å bli tatt opp ved bruk av lydopptaker

Bakgrunnsinformasjon

Kjønn

Alder

Utdannelse

Tidligere jobberfaring

Beskrivelse av arbeidsområder

Kan du fortelle om din rolle i forhold til arbeid med sakkyndighetsarbeid i kommunen?

Kan du si litt hvilke samarbeidspartnere du har i din stilling?

Kan du si litt om hvilke retningslinjer, lover etc. du forholder deg til i ditt arbeid? Mandat?

Barn med særlig behov for spesialpedagogisk hjelp

Hva vil du si ligger i begrepet særlige behov for spesialpedagogisk hjelp?

Kan du si noe om hvilke føringer du tenker ligger i forhold til særlig behov for spesialpedagogisk hjelp?

Hvordan vurderer man behovet for hva denne hjelpen skal være?

- Hva knyttes den vurderingen til?

Hva mener du er sentralt i en sakkyndig vurdering?

- Organisering og tiltak

På hvilket grunnlag fattes den sakkyndige vurderingen?

Hva vil du si kjennetegner et godt pedagogisk miljø for et barn som har særlig behov for spesialpedagogisk hjelp?

I hvilken grad påvirkes vurderinger i forhold til behov for spesialpedagogisk hjelp fra politisk hold? Andre?

Foreldresamarbeid/ foreldrerådgivning/veiledning

Kan du beskrive hvordan samarbeid med foreldre er i forhold til sakkyndighetsarbeidet bør være?

Kan du si noe om innholdet og hva rammene rundt foreldrerådgivning for den gruppen foreldre? (jmfr. Loven)

Kan du si noe om foreldrenes rolle i forhold til (hvor, hva) hvordan barnet får spesialpedagogisk hjelp?

Samarbeid med barnehagen

Hva slags kompetanse tenker du PPT bør ha som er spesielt rettet mot barnehagen som organisasjon?

Hvordan vurderes barnehageansattes sin kompetanse til selv å vurdere barns særlige behov og kompetanse til forslag, organisering og igangsetting av «riktige tiltak» mot enkeltbarn i den gruppen vi snakker om?

Kan du beskrive hvordan man tenker PPT bør jobbe systemrettet inn i mot barnehagen?

Hva legger rådmannen i begrepet systemrettet arbeid i barnehagen? Barnehagens måte å gjøre dette på?

Likeverdsprinsippet

I opplæringsloven legger man vekt på likeverdsprinsippet, hvordan anvendes dette prinsippet i kommunen i forhold til arbeidet med sakkyndig vurdering for førskolebarn?

Temaer informanten tar opp

Vedlegg 3 Intervjuguide PPT

Introduksjon

Hvem er jeg og hva er hensikten med studien

Konfidensialitet og informert samtykke

Intervjuet kommer til å bli tatt opp ved bruk av lydopptaker

Bakgrunnsinformasjon

Alder

Utdannelse

Tidligere jobberfaring

Beskrivelse av arbeidsområder

Kan du fortelle om din rolle i forhold til sakkyndighetsarbeidet?

Kan du si litt hvilke samarbeidspartnere du har i din stilling?

Kan du si litt om hvilke retningslinjer, lover etc. du forholder deg til i ditt sakkyndighetsarbeid?

Barn med særlig behov for spesialpedagogisk hjelp

Hva vil du si ligger i begrepet særlige behov for spesialpedagogisk hjelp?

Kan du si noe om hvilke føringer du tenker ligger i forhold til særlig behov for spesialpedagogisk hjelp?

Hvordan vurderer man behovet for hva denne hjelpen skal være?

- Hva er vurderingen knyttet til?

Hva mener du er sentralt i en sakkyndig vurdering?

- Organisering og tiltak

På hvilket grunnlag fattes den sakkyndige vurderingen?

Hva vil du si kjennetegner et godt pedagogisk miljø for et barn som har særlig behov for spesialpedagogisk hjelp?

I hvilken grad påvirkes vurderinger i forhold til behov for spesialpedagogisk hjelp fra politisk hold? Andre?

Foreldresamarbeid/ foreldrerådgivning/veiledning

Kan du beskrive hvordan samarbeid med foreldre er i forhold til sakkyndighetsarbeidet?

Kan du si noe om foreldrenes rolle i forhold til (hvor, hva) hvordan barnet får spesialpedagogisk hjelp?

I hvilken grad gir PPT foreldreveiledning? Omfang og innhold?

Samarbeid med barnehagen

Hva slags kompetanse har PPT som er spesielt rettet mot barnehagen som organisasjon?

Hvordan vurderer PPT barnehageansatte sin kompetanse til selv å vurdere barns særlige behov og igangsetting/ organisering/ forslag av tiltak mot enkeltbarn?

Kan du beskrive hvordan PPT jobber systemrettet inn mot barnehagen?

Hva legger (barnehagen) og PPT i begrepet systemrettet arbeid i barnehagen?

Likeverdsprinsippet

I opplæringsloven legger man vekt på likeverdsprinsippet, hvordan anvendes dette prinsippet i arbeidet med sakkyndig vurdering?

Temaer informanten tar opp

Vedlegg 4 Intervjuguide spesialpedagog

Introduksjon

Hvem er jeg og hva er hensikten med studien

Konfidensialitet og informert samtykke

Intervjuet kommer til å bli tatt opp ved bruk av lydopptaker

Bakgrunnsinformasjon

Kjønn

Alder

Utdannelse

Tidligere jobberfaring

Beskrivelse av arbeidsområder

Kan du fortelle om din rolle i forhold til arbeid med sakkyndighetsarbeid i kommunen?

Kan du si litt hvilke samarbeidspartnere du har i din stilling?

Kan du si litt om hvilke retningslinjer, lover etc. du forholder deg til i ditt arbeid?

Barn med særlig behov for spesialpedagogisk hjelp

Hva vil du si ligger i begrepet særlige behov for spesialpedagogisk hjelp?

Kan du si noe om hvilke føringer du tenker ligger i forhold til særlig behov for spesialpedagogisk hjelp?

På hvilken måte vurderer man behovet for hva denne hjelpen skal være?

- Hva er vurderingen knyttet til?

Hva mener du er sentralt i en sakkyndig vurdering?

- Organisering/tiltak

På hvilket grunnlag fattes den sakkyndige vurderingen?

Hva vil du si kjennetegner et godt pedagogisk miljø for et barn som har særlig behov for spesialpedagogisk hjelp?

Kan du si noe om hvordan denne hjelpen gis i praksis?

I hvilken grad påvirkes vurderinger i forhold til behov for spesialpedagogisk hjelp fra politisk hold? Andre?

Foreldresamarbeid/ foreldrerådgivning

Kan du beskrive hvordan samarbeid med foreldre er i forhold til sakkyndighetsarbeidet er?

Kan du si noe om foreldrenes rolle i forhold til (hvor, hva) hvordan barnet får spesialpedagogisk hjelp?

Kan du si noe om innholdet og hva rammene rundt foreldrerådgivning er for denne foreldregruppen?

Samarbeid med PPT

Hva slags kompetanse tenker du PPT bør ha som er spesielt rettet mot barnehagen som organisasjon?

Hvordan vurderer du PPT sin kompetanse til å vurdere barns særlige behov og tilråding/
forslag av tiltak?

Hva legger du som spesialpedagog i begrepet systemrettet arbeid i barnehagen?

Kan du beskrive hvordan PPT jobber systemrettet inn i mot din barnehage?

Likeverdsprinsippet

I opplæringsloven legger man vekt på likeverdsprinsippet, hvordan anvendes dette prinsippet i forhold til arbeidet med barn som har særlig behov for spesialpedagogisk hjelp i barnehagen?

Temaer informanten tar opp

Vedlegg 5 Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet «Barn i førskolealder med særlig behov for spesialpedagogisk hjelp»

Bakgrunn og formål

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven ved NTNU i Trondheim. Valg av tema er begrepet særlig behov for spesialpedagogisk hjelp for barn i førskolealder, hvilke føringer ligger det i dette begrepet og hva innebærer disse føringene for hjelpen barna får?

Hva innebærer deltakelse i studien?

For å finne ut av dette ønsker jeg å intervju 3-4 fagpersoner som forvalter ulike aspekter lovverket for barn med denne retten i førskolealder. Som informant vil du bli intervjuet en gang, og det vil bli benyttet et semistrukturert intervju. Det vil si at noen spørsmål er laget på forhånd, mens noen spørsmål blir til underveis i intervjuet. Spørsmålene vil dreie seg om hva som vektlegges i sakkyndighetsarbeidet i forhold til barn med særlige behov for spesialpedagogisk hjelp for barn i førskolealder, hvordan disse behovene vurderes og i hvilken grad disse vurderingene blir anvendt i praksis.

Jeg vil bruke lydopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Jeg beregner at det vil ta cirka en time og vi blir sammen enige om tid og sted.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Alle opplysninger anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig innen utgangen av mai 2014. Ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven, og alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne det nærmere. Dersom du trekker deg vil alle data om deg bli anonymisert. Prosjektet er godkjent av pedagogisk institutt og min forskningsstudie blir veiledet av Tove Herborg Steen- Olsen, som hovedveileder og Ellen Fossvoll, som biveileder.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Jeg tar med samtykkeerklæring med på intervjuet, slik at det kan signeres før intervjuet starter.

Med vennlig hilsen

Kirsti Vibeke Sinkaberg Alterskjær

Vedlegg 6 Samtykkeerklæring

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien barn i førskolealder som har særlig behov for spesialpedagogisk hjelp, og ønsker med dette å stille på intervju. Jeg er kjent med studiens hensikt, og at jeg når som helst kan trekke meg i prosessen. Jeg vet at de opplysningene jeg gir vil bli behandlet med anonymitet i den ferdige oppgaven.

Jeg godtar at det blir tatt lydopptak av intervjuet.

Dato: _____

Signatur: _____

Telefonnr: _____