

# **FRA VISJON TIL VIRKELIGHET**

## **EVALUERINGER FRA IMPLEMENTERING AV INDIVIDUELLE OPPLÆRINGSPLANER I BARNEHAGEN**

**MARIT PETERSEN**

**Masteroppgave i spesialpedagogikk nr. 5/2008  
Høgskolen i Bodø  
Profesjonshøgskolen  
Lærerutdanning, kunst og kulturfag**

**ISBN 978-82-7314-569-7  
ISSN 1504-2863**

## **Sammendrag**

Pettersen, Marit (2008): *Fra visjon til virkelighet. Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.* Høgskolen i Bodø. Profesjonshøgskolen. Lærerutdanning, kunst og kulturfag. Masteroppgave i spesialpedagogikk nr. 5/2008. ISBN: 978-82-7314-569-7 ISSN: 1504-2863

Førskolebarn med lovfestet rett til spesialpedagogisk hjelp etter Opplæringslovens (1998) §5-7 har ikke lovfestet rett til individuelle opplæringsplaner. Barnehagekontoret i Bodø kommune legger imidlertid føringer for at alle barn med rettigheter etter §5-7 i Opplæringsloven skal ha en slik plan. Veiledning til barnehagene i dette arbeidet gis gjennom Barnehagekontorets fagteam.

Det eksisterer lite tilgjengelig forskning med fokus på bruken av individuelle opplæringsplaner i barnehagen. Undersøkelser vedrørende spesialundervisning i skolen gir inntrykk av at det arbeides mye med utforming av individuelle opplæringsplaner, men mindre med tanke på senere implementering og evaluering av planene.

Denne masteroppgaven presenterer resultatene fra forskningsarbeidet om implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen. Undersøkelsen er gjennomført som en intervjuundersøkelse i tidsrommet mai – juni 2007, hvor informantene er fem pedagogiske ledere fra fem ulike barnehager i Bodø kommune.

Formålet med undersøkelsen var å fremskaffe kunnskap om hvordan barnehagene arbeider med iverksetting av innholdet i de individuelle opplæringsplanene. I tillegg vil masteroppgaven reflektere funnene med tanke på kvalitetssikring og kompetanseheving i det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen samt peke på områder med mulighet for forbedring.

Hovedfunnene i undersøkelsen viser et relativt stort personlig engasjement og vilje til tilpasninger hos pedagogiske ledere med ansvar for iverksetting av opplæringsplanene, mens det synes som om barnehagen som organisasjon mangler rutiner for kvalitetssikring av dette arbeidet. Pedagogene opplever stor grad av måloppnåelse for det enkelte barn og at de får høynet sin kompetanse som følge av arbeidet med opplæringsplanene. Disse faktorene styrker deres motivasjon i arbeidet. Undersøkelsen viser imidlertid at barnehagene mangler rutiner for at denne erfaringen og kunnskapsutviklingen generer økt kunnskap i resten av organisasjonen.

Nøkkelord: Spesialpedagogisk hjelp, individuelle opplæringsplaner, implementering, prosess, deltakere, kvalitets sikring, utfordringer, mål oppnåelse

## **Abstract**

Pettersen, Marit (2008): *From vision to reality. Individual Educational Programs in kindergartens.*

Bodo University College. School of Professional Studies. Education, Art and Culture.

Master in Special Education nr. 5/2008.

ISBN: 978-82-7314-569-7 ISSN: 1504-2863

Pre-school children with a legal right to assistance of Special educational according to The Norwegian Act of Education (1998) §5-7 does not have a similar right to Individual Educational Programs. Though the Kindergarten administration in the municipality of Bodø has decided that all children with legal rights according to §5-7 in The Norwegian Act of Education are entitled to such plans. The kindergartens are being supervised in this kind of work by the Professional team of the Kindergarten.

There is limited research available with focus on Individual Educational Programs put into practice in kindergartens. Research concerning Special education in school indicates a lot of effort developing the Individual Educational Programs, but less effort on later implementation and evaluation of the plans.

The thesis presents the results from the research on implementation of Individual Educational Programs in kindergartens. The survey is carried out as an interview study in May and June 2007, and the informants are five leaders of education from five different kindergartens in the municipality of Bodø.

The purpose of the survey is to achieve knowledge of how the kindergartens work with implementation of Individual Educational Programs. In addition this thesis will reflect the findings considering securing the quality level and strengthening the competence of the assistance of Special educational in kindergartens, and also point out topics with the possibility of improvements.

The main findings of the survey shows a relatively high personal engagement and will to make adjustments by the leaders of education responsible of putting the Individual Educational Programs into life. Though it seems like the kindergartens as organizations lack routines to secure the quality level of this work. The leaders of education experience a high level of achievements on aims for the children and a strengthening of their own competence as a result of working with the Individual Educational Programs. These factors strengthens their own motivation on this work. The survey shows, however, that the

kindergartens lack routines to obtain that this experience and development of knowledge generates higher knowledge to the rest of the organization.

Keywords: Assistance of Special educational, Individual Educational Programs, process, participants, securing of quality, challenges, achievement of aims.

## **Forord**

Inspirasjonen til å skrive masteroppgave om implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen fikk jeg som følge av elleve års arbeid som veileder overfor barnehager som arbeider med barn som har rett til spesialpedagogisk hjelp. Jeg observerte at det legges ned et relativt stort arbeid i utforming av individuelle opplæringsplaner, mens arbeidet med implementering av planene syntes mer uklart.

Jeg erfarte at det eksisterte lite forskning om individuelle opplæringsplaner i barnehagen, og bestemte meg derfor for å forske selv. Arbeidet med undersøkelsen har vært både inspirerende og lærerikt. Det har vært et privilegium å få muligheten til å fordype meg i dette tema over lengre tid. Jeg håper de funn jeg har gjort og mine refleksjoner som følge av disse, kan være til nytte for andre innenfor dette fagfeltet.

Jeg vil gjerne takke alle som har støttet meg i denne prosessen. Først og fremst en takk til de fem informantene som lot meg bruke av deres tid og formidlet sine erfaringer til meg. Uten deres velvillighet hadde ikke denne undersøkelsen vært mulig å gjennomføre.

Dernest vil jeg takke Gisle Johnsen ved Høgskolen i Bodø for faglig veiledning og oppmuntring underveis i prosessen. Videre vil jeg takke mine kolleger i Barnehagekontorets fagteam i Bodø for deres store tålmodighet og evne til å lytte når jeg har delt mine gleder og frustrasjoner med dem i løpet av dette arbeidet.

Til slutt vil jeg takke familien for støtte og oppmuntring i en tid der jeg har vært lite tilgjengelig for dem.

Bodø, mai 2008

*Marit Pettersen*

## INNHALDSFORTEGNELSE

<b>1 INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1 INTRODUKSJON MED TEMA .....	1
1.2 PERSONLIG INTERESSE FOR TEMA .....	1
1.3 FORSKNINGSMESSIG INTERESSE FOR TEMA .....	3
1.4 FORMÅL .....	5
1.5 STRUKTUREN I OPPGAVEN .....	5
<b>2 INDIVIDUELLE OPPLÆRINGSPLANER (IOP)</b> .....	<b>6</b>
2.1 AKTUELLE STYRINGSdokumenter.....	6
2.2 Ulike planer som berører barn med særskilte behov .....	8
2.3 Paralleller til andre land .....	11
2.4 Individuelle opplæringsplaner for barn under opplæringspliktig alder.....	11
2.5 Evaluering av arbeidet med individuelle opplæringsplaner .....	14
2.6 Forskning vedrørende individuelle opplæringsplaner .....	14
2.7 Spesialpedagogisk hjelp i Bodø kommune .....	15
<b>3 DESIGN OG METODE</b> .....	<b>18</b>
3.1 VALG AV FORSKNINGSDESIGN .....	18
3.1.1 Et casestudiedesign med evaluerende innslag .....	19
3.2 VALG AV FORSKNINGSMETODE .....	20
3.2.1 Kvalitativ forskningsmetode.....	21
3.2.2 Det kvalitative forskningsintervju .....	21
3.3 NOEN OPPFØLGENDE VITENSKAPSTEORETISKE BETRAKTNINGER .....	23
3.3.1 Det hermeneutiske perspektiv.....	24
3.3.2 Overføringsverdi til min pedagogiske forskning.....	26
3.4 METODE FOR INNSAMLING AV INFORMASJON .....	26
3.4.1 Utvalget.....	26
3.4.2 Oppfølgende operasjonalisering med utvikling av intervjuguide .....	28
3.4.3 Plan for gjennomføring med noen etiske betraktninger.....	29
3.4.4 Datainnsamling .....	30
3.4.5 Validitet og reliabilitet .....	31
<b>4 RESULTATER</b> .....	<b>34</b>
4.1 DATAANALYSEN.....	34
4.2 FRA PLANDOKUMENT TIL ARBEIDSVERKTØY .....	35
4.2.1 Utforming av individuell opplæringsplan .....	35
4.2.2 Formidling av innholdet i opplæringsplanen.....	36
4.2.3 Iverksetting av individuell opplæringsplan.....	37
4.2.4 Organisering av arbeidet med individuell opplæringsplan .....	38
4.2.5 Kontinuerlig progresjon.....	39
4.2.6 Intern veiledning og fortløpende evaluering.....	40
4.2.7 Ekstern veiledning og tilhørende evaluering .....	41
4.3 DELTAKERNE.....	42
4.3.1 Interne samarbeidspartnere .....	42
4.3.2 Eksterne samarbeidspartnere.....	44
4.3.3 Ansvarsvurdering .....	45
4.4 KVALITETSSIKRING .....	46
4.4.1 Barnehagens rutiner.....	47

4.4.2 Pedagogisk leders rutiner .....	47
4.5 UTFORDRINGER .....	49
4.5.1 Pedagogiske utfordringer.....	49
4.5.2 Praktiske utfordringer.....	51
4.5.3 Eksempler på vellykket implementering.....	54
4.5.4 Erfaringer å bygge videre på .....	54
4.5.5 Motivasjonsfaktorer .....	55
4.6 INDIVIDUELLE OPPLÆRINGSPLANER SOM ARBEIDSVERKTØY .....	56
4.6.1 Prosessen.....	56
4.6.2 Måloppnåelse .....	58
4.6.3 Tilleggsresultater .....	59
<b>5 DRØFTINGER OG KONKLUSJONER .....</b>	<b>60</b>
5.1 INDIVIDNIVÅ.....	60
5.1.1 Ambisjoner .....	61
5.1.2 Ytre krav .....	63
5.1.3 Muligheter .....	66
5.2 ORGANISASJONSNIVÅ .....	69
5.2.1 Barnehagens styrer .....	69
5.2.2 Barnehagen som lærende organisasjon .....	70
5.3 ADMINISTRASJONSNIVÅ .....	73
<b>6 KONKLUSJONER OG OPPSUMMERING .....</b>	<b>76</b>
6.1 UNDERSØKELSENS KONKLUSJONER .....	76
6.2 UNDERSØKELSENS VALIDITET OG RELIABILITET.....	78
6.3 NOEN OPPFØLGENDE METODEKRITISKE BETRAKTNINGER.....	80
6.4 NOEN REFLEKSJONER OM VIDERE FORSKNING .....	81
<b>LITTERATURLISTE.....</b>	<b>83</b>
<b>FIGURER .....</b>	<b>87</b>
<b>TABELLER.....</b>	<b>87</b>
<b>VEDLEGG.....</b>	<b>87</b>



# 1 Innledning

## 1.1 Introduksjon med tema

I denne undersøkelsen setter jeg søkelys på arbeidet med individuelle opplæringsplaner i barnehagene, og velger Bodø kommune som forskningsfelt fordi:

1. I Bodø kommune har alle førskolebarn med rett til spesialpedagogisk hjelp etter Opplæringslovens (1998) §5-7 en individuell opplæringsplan.
2. Bodø kommune har lang erfaring med bruk av individuelle opplæringsplaner for førskolebarn med særskilte behov.

Jeg ønsker å se nærmere på barnehagenes arbeid med opplæringsplanene etter utforming og fram til den endelige evalueringen i form av en halvårsrapport. Fokus for undersøkelsen er implementering og tilhørende evaluering av opplæringsplanene, og arbeidet med halvårsrapportene er således ikke en del av undersøkelsen. Jeg vil heller ikke gjøre noen vurderinger av innholdet i de individuelle opplæringsplanene, da det er praksisen etter at de er skrevet jeg ønsker å undersøke. Arbeidet med utforming av planene står heller ikke i fokus for undersøkelsen, men jeg vil knytte opplysninger om hvem som deltar i dette arbeidet og hvordan det organiseres opp mot arbeidet med implementering av planene. Kvaliteten på læreplanskjemane som sådanne står heller ikke i fokus for undersøkelsen, da dette er et evalueringsarbeid som Barnehagekontoret i Bodø er i ferd med å slutføre våren 2008.

Tema for undersøkelsen er: Pedagogiske ledere i Bodø kommune og deres tilknytning til implementering og evaluering av individuelle opplæringsplaner.

## 1.2 Personlig interesse for tema

Jeg har de siste elleve årene vært ansatt som spesialpedagog ved Barnehagekontoret i Bodø kommune, og har i løpet av disse årene jobbet tett opptil barn og ansatte i mange av kommunens barnehager. Noen av barnehagene har jeg hatt fast ukentlig kontakt med, mens jeg har hatt en mer sporadisk kontakt med andre barnehager som en følge av deres behov for veiledning, og Barnehagekontorets fordeling av spesialpedagogressurser. Hovedfokus har vært å gi veiledning til barnehagepersonalet i deres arbeid med barn som har rett til spesialpedagogisk hjelp etter §5-7 i Opplæringsloven (1998). Følgelig har jeg vært veileder for de pedagogiske lederne i deres arbeid med utforming av individuelle opplæringsplaner og halvårsrapporter. Videre har jeg gitt veiledning angående tiltak og progresjon på vei mot de skisserte mål i opplæringsplanen. Dette har gitt meg mulighet til å observere bruken av individuelle opplæringsplaner på nært hold.

---

Fra visjon til virkelighet.

Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.

Med bakgrunn i arbeidet som veileder har jeg erfart at de individuelle opplæringsplanene i mange tilfeller ikke brukes slik de er tiltenkt, det vil si som mål og arbeidsredskap for barn med spesielle behov. Personalet i barnehagene legger ned et omfattende arbeid i utformingen av de individuelle opplæringsplanene med kartlegging av barnets sterke og svake sider, beskrivelse av barnets behov og mestringsstrategier, og ut fra dette formuleres realistiske mål og tiltak for å nå målene. Likeledes legges det ned mye arbeid i evaluering hvert halvår, og dernest i å skrive halvårsrapporter. Jeg satt likevel igjen med et inntrykk av at det ikke legges ned et tilsvarende arbeid med hensyn til implementering av de individuelle opplæringsplanene i barnehagen, og opplevde i enkelte tilfeller at det var mindre praktisk bruk av planene i det daglige arbeidet med barna. Opplæringsplanene ble i liten grad tatt frem på møter hvor avdelingens måneds- og ukeplaner ble utarbeidet, og mål og tiltak ble i liten grad evaluert underveis. De som arbeidet tett opp mot barnet var ikke alltid orientert om hva som stod i planene. I noen tilfeller var det bare pedagogisk leder og styrer som kjente innholdet i planen, og assistentene på avdelingen hadde mer sjelden lest den. Dette gjorde implementering av planen i den praktiske barnehagehverdagen vanskelig og tilfeldig, og kontinuerlig evaluering umulig. I mitt arbeid som veileder etterspurte jeg ofte den individuelle opplæringsplanen i veiledningsmøter med pedagogisk leder. Jeg fikk ofte til svar at hun ikke husket hva som stod i den, og at det var lenge siden hun hadde lest den. I de verste tilfellene opplevde jeg at den ble skrevet, lagt i arkivet, og tatt fram etter seks måneder når halvårsrapporten skulle skrives. Som en pedagogisk leder sa til meg da jeg hjalp henne å gå igjennom den individuelle opplæringsplanen i forbindelse med at hun skulle skrive halvårsrapporten: *Denne skulle vi jo ha tatt fram på avdelingsmøter og gått igjennom av og til.*

Disse erfaringene fikk meg til å begynne å reflektere rundt praksisen med de individuelle opplæringsplanene, ikke minst ut fra min egen rolle som veileder i det spesialpedagogiske arbeidet. I og med at jeg skulle veilede ut fra de mål og tiltak som var skissert i de individuelle opplæringsplanene, var det en forutsetning at barnehagepersonalet hadde et forhold til de planene de selv hadde skrevet, og at de til enhver tid var kjent med innholdet.

*”Att bara ha IUP som ett dokumentationsmaterial ger antagligen ingen högre måluppfyllelse. Det är arbetet runt omkring som leder till att stegen kan uppnås.” (Zetterström, 2005:48)*

Barnehagekontoret i Bodø kommune forutsetter at barnehagene har selvstendige rutiner i det spesialpedagogiske arbeidet. Dette er en kvalitetssikring som barnehagene selv skal ha rutiner på. Fra Barnehagekontorets side er det en klar

---

Fra visjon til virkelighet.

Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.

forutsetning at planene skal evalueres jevnlig, og er presisert i veiledningsheftet til opplæringsplanene som alle barnehagene i kommunen har fått tilsendt (Vedlegg 1). Jeg opplevde likevel at dette ikke skjedde, selv ikke etter stadige påminnelser fra meg. Jeg var også opptatt av hvordan denne mangelen på rutiner påvirket den veiledningsjobben jeg skulle gjøre. Jeg spurte også meg selv om jeg som veileder virket passiviserende på de pedagogiske lederne. Var det bedre rutiner i de barnehagene som kollegene mine var veiledere i? Jeg drøftet disse tankene med noen av mine kolleger, og de fortalte at de hadde samme inntrykk som meg. De kunne også fortelle om barnehager der det virket som om innholdet i de individuelle opplæringsplanene ikke var kjent for alle som jobbet med barnet. Det syntes også for dem som om intensjonene i barnets individuelle opplæringsplan var lite synlig i barnehagehverdagen, og som om barnehagene hadde ufullstendige rutiner for kontinuerlig evaluering av planene. Sammen diskuterte vi hvorvidt våre inntrykk var representative for virkeligheten i barnehagene og hvordan dette eventuelt kunne forklares.

### **1.3 Forskningsmessig interesse for tema**

Jeg ble etter hvert nysgjerrig på det jeg og mine kolleger erfarte, og begynte å spørre meg selv om det var tilfeldig, eller om det var representativt for praksisen rundt bruken av opplæringsplanene i barnehagene i Bodø. Og hvordan var det i andre kommuner? Jeg lette i litteraturen for å finne forskning på dette feltet. Jeg kunne ikke finne at det var gjort undersøkelser vedrørende implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehager. Jeg fant også at det var gjort lite forskning på implementering av individuelle opplæringsplaner i skolene. Det overrasket meg, da skolene har både lengre og bredere erfaring med å arbeide med individuelle opplæringsplaner enn hva barnehagene har.

Jeg bestemte meg derfor for å forske selv. I og med at barnehagene legger ned et betydelig arbeid med å skrive individuelle opplæringsplaner til førskolebarn som har lovfestet rett til spesialpedagogisk hjelp, mener jeg det er viktig å forske på hva som kommer ut av dette arbeidet. Det er også viktig å kvalitetssikre at intensjonene i opplæringsplanene blir fulgt opp, og at barna får den spesialpedagogiske hjelpen de har behov for, og en lovfestet rett til. Jeg ønsket derfor å se nærmere på barnehagenes praksis med individuelle opplæringsplaner, med fokus på prosessen fra plandokument til arbeidsverktøy. Er planene et mål- og arbeidsredskap for arbeidet med barn med spesielle behov, eller er de papirvedtak som puttes i skuffen når de er skrevet? Blir de tatt fram og evaluert ofte, av og til, eller bare når de utløper og halvårsrapporten skal skrives? Jeg ønsket å konfrontere mine refleksjoner ved å gjøre et forskningsarbeid som kunne kaste lys over mine antagelser.

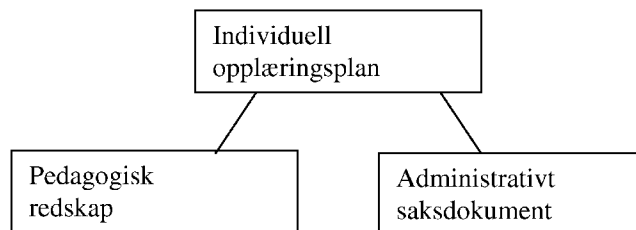
Rett til individuell opplæringsplan er hjemlet i Opplæringslovens (1998) §5-5 og er knyttet til skolens spesialundervisning. Skolen har lengre og bredere erfaring enn barnehagen fra arbeid med individuelle opplæringsplaner, og tilgjengelig litteratur vedrørende individuelle opplæringsplaner tar følgelig for det meste utgangspunkt i skolens bruk av slike planer. Skolen og barnehagen skiller seg fra hverandre både med hensyn til tradisjon og samfunnsmandat, men har til felles at de begge er pedagogiske institusjoner med fokus på best mulig læringsutbytte for barn (Opplæringsloven, 1998 og Rammeplanen, 2006). Jeg velger derfor å ta utgangspunkt i litteratur vedrørende bruken av individuelle opplæringsplaner i skolen, for så å knytte denne opp mot liknende utfordringer i barnehagen.

*Dersom individuelle opplæringsplaner utformes bare for å dekke administrasjonens eller byråkratiets behov for dokumentasjon, kan det være fare for at planene ikke fungerer særlig godt som pedagogisk redskap (Nordahl & Overland, 1999:218).*

Nordahl og Overland (1999) illustrerer forholdet mellom lærernes behov for et pedagogisk verktøy og byråkratiets behov for dokumentasjon ved hjelp av følgende figur:

Figur 1:

*”Den individuelle opplæringsplanens funksjon.”*



(Nordahl og Overland, 1999:218).

Med utgangspunkt i egen erfaring ønsket jeg å sette fokus på barnehagesektoren i Bodø kommune for å finne ut om, eller i hvilken grad, de individuelle opplæringsplanene fyller en eller begge disse funksjoner. Jeg ønsket å undersøke praksisen rundt bruken av planene, og hva som eventuelt påvirket den.

Spørsmål jeg ønsket å få svar på var:

---

Fra visjon til virkelighet.  
Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.

- Er opplæringsplanene et mål i seg selv, eller et middel for å nå de mål de skisserer for barnet?
- Hvem er involvert i dette arbeidet, og hvordan oppleves det for de ansvarlige?
- Hvordan arbeider barnehagene for å synliggjøre de individuelle opplæringsplanene i det daglige arbeidet, slik at de blir det arbeidsverktøy de er tenkt å være?
- Er opplæringsplanene levende innenfor virksomheten?
- Er det avstand mellom intensjonene i opplæringsplanen og hverdagsarbeidet?
- Hvordan ser de pedagogiske lederne på opplæringsplanene?
  - Unødvendig merarbeid eller nyttig arbeidsverktøy?
  - Byrde eller mulighet til forbedring og utvikling?

#### **1.4 Formål**

Ifølge Jacobsen (2005) er intensjonen med alle empiriske undersøkelser å fremskaffe kunnskap. Formålet med denne undersøkelsen er å fremskaffe ny kunnskap om arbeidet med implementering og tilhørende evaluering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen. I neste omgang håper jeg at kunnskapen kan bidra til diskusjoner angående kvalitetssikring av det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen, og videre peke på forhold som er egnet til forbedring. Til slutt imøteser jeg eventuelle funn som er egnet til refleksjon og påfølgende kvalitetsheving av egen veiledningspraksis.

#### **1.5 Strukturen i oppgaven**

I kapittel to definerer jeg begrepene individuelle læreplaner, individuelle opplæringsplaner og individuell plan. Jeg gjør videre rede for aktuelle styringsdokumenter med henvisning til aktuell teori på området. Jeg gir også en kort presentasjon av praksis i undersøkelseskommunen. I kapittel tre argumenterer jeg for mitt valg av design og underbygger valg av forskningsmetode. Her redegjør jeg for det kvalitative forskningsintervju, gjennomføring av undersøkelsen, etiske betraktninger, samt forskningens validitet og reliabilitet. I kapittel fire innleder jeg med en kort beskrivelse av fremgangsmåten ved dataanalysen, og redegjør videre for de funn jeg har gjort, mens jeg i kapittel fem drøfter disse funnene. Til slutt ser jeg i kapittel seks med kritisk blikk på egen forskning, samt vurderinger av fremtidige forskningsområder som et resultat av undersøkelsen min.

## 2 Individuelle opplæringsplaner (IOP)

### 2.1 Aktuelle styringsdokumenter

Jeg viser til tre aktuelle styringsdokumenter som gir føringer for førskolebarn med rett til spesialpedagogisk hjelp.

1. Lov om barnehager (2005), heretter omtalt som Barnehageloven (2005).
2. Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2006), omtalt som Rammeplanen (2006).
3. Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (1998), omtalt som Opplæringsloven (1998).

Barnehageloven (2005) §13 slår fast at barn som etter sakkyndig vurdering er funnet å ha nedsatt funksjonsevne, har rett til prioritet ved opptak i barnehage, og at kommunen har ansvaret for at barn med rett til prioritet får barnehageplass. Den sakkyndige vurderingen skal utføres av Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) i kommunen (Opplæringsloven, 1998 §5-6).

Rammeplanen (2006) er en forskrift til Barnehageloven (2005). Den trådte i kraft 01.08.06, og gir retningslinjer for verdigrunnlag, innhold og oppgaver i barnehagen. Ifølge Rammeplanen (2006) er barnehagens samfunnsmandat å tilby barn under opplæringspliktig alder et omsorgs- og læringsmiljø som er til barns beste. Videre skal barnehagens innhold bygge på et helhetlig læringssyn, med omsorg, lek og læring som sentrale deler. I tillegg trekker Rammeplanen fram sosial og språklig kompetanse samt følgende syv fagområder som viktige deler av barnehagens læringsmiljø:

- Kommunikasjon, språk og tekst
- Kropp, bevegelse og helse
- Kunst, kultur og kreativitet
- Natur, miljø og teknikk
- Etikk, religion og filosofi
- Nærmiljø og samfunn
- Antall, rom og form

Rammeplanen (2006) tar utgangspunkt i et helhetssyn på barn, hvor barn utvikler seg i et dynamisk samspill med andre mennesker. Omsorg, oppdragelse, lek, hverdagsaktiviteter og læring ses i en sammenheng. Rammeplanen legger vekt på at lek har en egenverdi, og følgelig skal ha en framtreddende plass i barnehagen. Den omtaler videre begrepet livslang læring og viser til at læring foregår hele livet og på ulike arenaer som for eksempel i det

---

Fra visjon til virkelighet.

Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.

daglige samspillet med andre mennesker og miljøet, og hvor læring er nært sammenvevd med lek, oppdragelse og omsorg.

Barn i førskolealder er imidlertid ikke en homogen gruppe, men snarere individer med ulike forutsetninger og ulike behov. For at alle barn skal få et likeverdig barnehagetilbud forutsetter dette individuell tilrettelegging ut fra det enkelte barns forutsetninger.

*Barnehagen har et særlig ansvar for å forebygge vansker og å oppdage barn med særskilte behov. For disse barna kan det være aktuelt å gi et spesielt tilrettelagt tilbud. Tilretteleggingen kan gjelde både sosiale, pedagogiske og/eller fysiske forhold i barnehagen. Foreldre og eventuelt støtteapparat rundt barna er viktige samarbeidsparter for barnehagen (Rammeplanen, 2006:11).*

Barn med særskilte behov vil ofte profittere på å få spesialpedagogisk hjelp så tidlig som mulig, da en slik tidlig hjelp kan være avgjørende for barnets utvikling. Omfang og innhold for den spesialpedagogiske hjelpen vil avhenge av barnets vansker (Tangen, 2004). Rett til spesialpedagogisk hjelp før opplæringspliktig alder er hjemlet i Opplæringsloven (1998) §5-7:

*Barn under opplæringspliktig alder som har særlege behov for spesialpedagogisk hjelp, har rett til slik hjelp. Hjelpa skal omfatte tilbud om foreldrerådgiving.*

Opplæringsloven (1998) §5-3 påpeker at før kommunen eller fylkeskommunen gjør vedtak om spesialundervisning etter §5-1, eller spesialpedagogisk hjelp etter §5-7, skal det foreligge en sakkyndig vurdering av elevens særlige behov. Det er den pedagogisk- psykologiske tjenesten som foretar en slik rettighetsvurdering, med påfølgende utarbeiding av en sakkyndig vurdering der loven krever det. Ifølge Opplæringsloven (1998) §5-6 skal hver kommune og fylkeskommune ha en pedagogisk- psykologisk tjeneste. Foreldrene kan selv tilmelde barnet til pedagogisk-psykologisk tjeneste for utredning, eller gi sin tillatelse til at barnehage, skole, helsestasjon eller sykehus foretar en slik tilmelding. Loven presiserer at den sakkyndige vurderingen skal utrede og ta stilling til elevens utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, lærevansker hos eleven, realistiske opplæringsmål for eleven, mulig tilpasning innenfor det ordinære opplæringstilbudet, samt hvilken opplæring som gir et forsvarlig opplæringstilbud (Opplæringsloven, 1998 §5-3).

Vi ser her at loven tar utgangspunkt i skolens spesialundervisning, og opplæringsmål for eleven må følgelig relateres til måloppnåelse i de ulike

---

Fra visjon til virkelighet.

Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.

fagene i skolen. Utdanningsdirektoratet (2007) slår fast at retten til spesialpedagogisk hjelp omfatter et videre spekter av hjelpetiltak enn spesialundervisning, og at det følgelig må foretas en annen tilnærming og en annen vurdering når det skal tas stilling til retten til spesialpedagogisk hjelp etter §5-7, enn når det gjelder spesialundervisning etter §5-1. Den spesialpedagogiske hjelpen kan omfatte lekotekvirksomhet, trenings- og stimulerings tiltak og veiledning til personalet i barnehagen. Ifølge Utdanningsdirektoratet er formålet med den spesialpedagogiske hjelpen å bidra til at barnet blir bedre rustet til å begynne i grunnskolen.

Mens spesialundervisning er knyttet til skolen, kan den spesialpedagogiske hjelpen gis uavhengig av om barnet går i barnehage og kan organiseres i tilknytning til barnehage, skole, sosiale og medisinske institusjoner, eller som eget tiltak. Hjelpen kan også gis av PPT eller andre sakkyndige, og skal som tidligere nevnt i dette kapitlet omfatte tilbud om foreldreveiledning (Opplæringsloven, 1998).

Ytterligere styringsdokumenter i arbeidet med førskolebarn med rett til spesialpedagogisk hjelp kan være eventuelle kommunale retningslinjer.

## **2.2 Ulike planer som berører barn med særskilte behov**

I arbeidet med funksjonshemmede barn støter vi ofte på begrepene Individuell plan (IP), Individuell Opplæringsplan (IOP), og Individuell læreplan (ILP). Jeg vil forsøke å klargjøre hva som ligger i disse begrepene.

En individuell plan er en plan for den samlede omsorg for en person (Stangvik, 2001). Dette er en langsiktig plan for hvordan ulike ansvarlige sektorer i kommunen, sammen med habiliteringstjenesten, skal samarbeide for å hjelpe personer med et langsiktig og sammensatt hjelpebehov. Bestemmelsene om rett til individuell plan etter Sosialtjenesteloven (1991) trådte i kraft 1. januar 2004, og etter Kommunehelsetjenesteloven (1982) 1. juli 2001. Ifølge Kommunehelsetjenestelovens §6-2a skal kommunehelsetjenesten i samarbeid med andre tjenesteytere utarbeide en individuell plan for individer med behov for langvarige og koordinerte tilbud i den hensikt å bidra til et helhetlig tilbud til individet.

Den individuelle planen er således en overordnet plan, som omfatter personens samlede og langsiktige behov for tjenester, og hvor andre, mer underordnede, planer samordnes med målene i den individuelle planen. En individuell opplæringsplan vil være en del av en individuell plan. Ifølge Stangvik (2001) er en individuell opplæringsplan et instrument for å tilpasse opplæringen for skoleelever som får tildelt timer til spesialundervisning som følge av

---

Fra visjon til virkelighet.

Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.



enkeltvedtak. Disse er således planer for elevens særskilt tilpassede opplæring eller spesialundervisning, mens en individuell plan er en tverretattlig plan som også tar for seg elevens særskilte behov utenfor skolen, og slik sett har en større bredde.

Begrepet individuell opplæringsplan med tilhørende metodebeskrivelser ble innført i skolen etter L97 (Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, 1996), og individuelle opplæringsplaner ble lovfestet som rettighet gjennom Opplæringsloven (1998):

*For elev som får spesialundervisning, skal det utarbeidast individuell opplæringsplan. Planen skal vise mål for og innholdet i opplæringa og korleis ho skal drivast (Opplæringsloven, 1998 §5-5, 1.ledd).*

Opplæringsloven (1998) slår med dette fast at det skal utarbeides en individuell opplæringsplan for alle elever som etter sakkyndig vurdering fra pedagogisk-psykologisk tjeneste, og etter vedtak fra kommunen, har rett til spesialundervisning. Denne skal utarbeides på bakgrunn av kartlegging av elevens forutsetninger og skal omhandle mål for og innhold i opplæringen. I tillegg skal den si noe om hvordan opplæringen skal drives. Den individuelle opplæringsplanen er et viktig hjelpemiddel for å sikre kvalitet i opplæringen. Den skal medvirke til at eleven får et særskilt tilrettelagt opplæringstilbud som er gjennomtenkt, planlagt og møter elevens opplæringsbehov (Nilsen, 1997). Skolen skal fortløpende vurdere den individuelle opplæringsplanen, og utarbeide en skriftlig vurdering hvert halvår:

*Skolen skal kvart halvår utarbeide skriftleg oversikt over den opplæringa eleven har fått, og ei vurdering av utviklinga til eleven. Skolen sender oversikta og vurderinga til eleven eller til foreldra til eleven og til kommunen eller fylkeskommunen (Opplæringsloven §5-5, 2.ledd).*

Før Opplæringsloven (1998) ble begrepet individuelle læreplaner brukt om de planer som ble utformet for elever som fikk spesialundervisning. Grunnskoleloven (1969) stilte ikke krav til utarbeiding av slike individuelle læreplaner for elever som mottok spesialundervisning, men det ser likevel ut til at et flertall av norske skoler utviklet individuelle planer for disse elevene (Nordahl og Overland, 1999). Videre hevder Nordahl og Overland at i enkelte kommuner ble utarbeiding av slike individuelle planer satt som en forutsetning for tildeling av ressurser. Selv om individuelle opplæringsplaner ikke var hjemlet i lovverket før den nåværende Opplæringsloven (1998), finner vi argumentene for slike planer i flere nasjonale dokumenter tilknyttet skoleverket. Stortingsmelding 54 (1989-90) argumenterer for utarbeiding av læreplaner hvor

mål og innhold for spesialundervisningen samsvarer med elevens evner og forutsetninger. I Stortingsmelding 35 (1990-91) tar Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF) i bruk begrepet individuell læreplan når de hevder at et målrettet arbeid med utvikling av individuelle læreplaner vil styrke opplæringen for barn og unge med særskilte behov. KUF slår videre fast at en slik læreplan må ha klart definerte mål, beskrivelse av metodisk tilnærming, en vurdering av eventuelle behov for hjelpemidler, samt framdriftsplan. Det som skiller individuelle læreplaner fra individuelle opplæringsplaner er at individuelle opplæringsplaner i tillegg sier noe om hvordan opplæringen skal drives (Opplæringsloven §5-5, 1.ledd).

Barnehagekontoret i Bodø bruker fremdeles betegnelsen individuelle læreplaner om de planer som utarbeides for førskolebarn med rett til spesialpedagogisk hjelp. Da de individuelle opplæringsplanene ble hjemlet i Opplæringsloven (1998), var ikke Barnehagekontoret bekvem med dette nye begrepet. Det skyldes ulik tradisjon og ulikt syn på læringsbegrepet i barnehage- og skolesektoren. Skolens innhold har alltid vært fagdelt, med tilhørende didaktikk og klart definerte opplæringsmål for elevene i hvert enkelt fag, og lærerens oppgave har følgelig vært å undervise elevene med tanke på måloppnåelse i hvert enkelt skolefag. Det har imidlertid ikke vært den samme tradisjon for å snakke om opplæring i norske barnehager som det har vært i den norske skolen. Norske barnehager har tradisjon for å operere med et mer utvidet læringsbegrep enn skolens, og legger vekt på et mer helhetlig syn på barnet der sosiale, emosjonelle, språklige og motoriske ferdigheter utvikles i lek og hverdagsaktiviteter sammen med andre (Rammeplanen, 2006). Førskolelærerens oppgave har vært å legge til rette for slik læring ved hjelp av omsorg og veiledning fra barnehagens ansatte. Enkelte barn vil trenge større grad av individuell tilpasning enn andre for å kunne utvikle seg optimalt, noe som kan sammenliknes med tilpasset opplæring i skolen. Andre barn vil igjen trenge et særskilt tilrettelagt tilbud ut over en slik individuell tilpasning, og vil da ha rett til spesialpedagogisk hjelp.

Jeg velger videre å omtale de planer som utformes angående barn med enkeltvedtak i Bodø kommune som individuelle opplæringsplaner, da de etter min mening kan sammenlignes med skolens individuelle opplæringsplaner. Selv om barnehagene i Bodø fortsatt bruker begrepet individuell læreplan, har Barnehagekontoret tillempet planene til også å omfatte metodiske virkemidler. Når de sammenfattes med barnets enkeltvedtak, omfatter de mål, tiltak og hvordan den spesialpedagogiske hjelpen skal organiseres. Barnehagekontoret i Bodø er nå i ferd med å evaluere veiledningshefte (Vedlegg 1), læreplanskjema (Vedlegg 2) og halvårsrapportskjema (Vedlegg 3). Dette arbeidet er planlagt avsluttet våren 2008. Som en følge av dette arbeidet ligger det an til at Bodø

---

Fra visjon til virkelighet.

Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.

kommune vil gå over til betegnelsen individuelle opplæringsplaner også for førskolebarn.

### **2.3 Paralleller til andre land**

Individuelle opplæringsplaner er ikke en særegen norsk praksis. Vi finner denne praksisen i flere land vi gjerne sammenlikner oss med. Ifølge Sjøvoll (1999) ble Individual Educational Programs (IEP) lovfestet i USA allerede i 1975. I Sverige har de operert med tiltaksprogram som har mye til felles med de norske IOPene. Danmark og Italia har også innført en systematikk i individuelt læreplanarbeid, og i Italia innebærer dette at lærerne er forpliktet til å utføre en skriftlig planlegging for elever som er integrert i vanlig klasse.

### **2.4 Individuelle opplæringsplaner for barn under opplæringspliktig alder**

Rett til individuell opplæringsplan for elever som mottar spesialundervisning er hjemlet i Opplæringslovens (1998) §5-5, første ledd. Denne lovteksten omfatter imidlertid bare elever med rett til spesialundervisning. Førskolebarns rett til spesialpedagogisk hjelp er hjemlet i §5-7 i Opplæringsloven (1998). Ifølge §5-7 andre ledd gjelder §5-5 andre ledd for førskolebarn så langt det passer. §5-5 andre ledd omfatter rett til halvårsvurdering, mens rett til individuell opplæringsplan er hjemlet i §5-5 første ledd. Dette betyr at førskolebarn med rett til spesialpedagogisk hjelp ikke har en lovfestet rett til en individuell opplæringsplan, men til en vurdering av barnets utvikling hvert halvår.

Barnehagene er med andre ord pålagt å skrive halvårsrapporter vedrørende barn som mottar spesialpedagogisk hjelp, men er ikke pålagt å utarbeide opplæringsplaner. Som følge av dette er det opp til hver enkelt kommune hvorvidt de har retningslinjer for bruk av individuelle opplæringsplaner for førskolebarn, noe som igjen vil innebære ulik praksis fra kommune til kommune. Jeg regner likevel med at mange kommuner vil se det som hensiktsmessig å utarbeide opplæringsplaner for førskolebarn med rett til spesialpedagogisk hjelp. Ikke minst vil disse planene lette arbeidet med å skrive halvårsrapporter.

*Men det er vanskelig å tenke seg enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp som ikke sier noe om innholdet i hjelpen ut over antall timer. Timene må ha et innhold for å oppfylle rettighetene, jf. lovens formulering, §5-7(....), og gjøre det mulig for den som har ansvar for opplæringen, å avgi pliktig halvårsrapport hvor det går fram hvilken hjelp som er gitt, og en vurdering av barnets utvikling (§5-5 andre ledd). Det betyr at førskolebarn likevel bør få en IOP (Aarnes, 2003:27).*

---

Fra visjon til virkelighet.

Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.

Rammeplanen (2006) uttrykker at barnehagen kan benytte dokumentasjon knyttet til enkeltbarn i tilknytning til samarbeid med hjelpeinstanser utenfor barnehagen, under forutsetning av at dette skjer i samarbeid og forståelse med barnets foreldre. Videre heter det at dersom det utformes spesifikke mål for enkeltbarn, må disse ha en begrunnelse og utformes i samarbeid med barnets foreldre og eventuelle samarbeidspartnere utenfor barnehagen.

I Bodø kommune har alle førskolebarn med rettigheter etter Opplæringsloven (1998) §5-7 en individuell opplæringsplan. Barnehagekontoret i kommunen har utarbeidet en egen mal for individuelle opplæringsplaner (Vedlegg 2) med et tilhørende veiledningshefte (Vedlegg 1), samt en mal for halvårsrapporter (Vedlegg 3). Disse har vært i bruk i sin nåværende form siden 1997. De er sendt ut til, og forutsettes brukt av, alle barnehagene i kommunen vedrørende barn som etter utredning utført av Pedagogisk- psykologisk tjeneste har rett til spesialpedagogisk hjelp (Vedlegg 1).

Videre heter det at individuell opplæringsplan skal brukes som interndokument i kartleggings- og utprøvningsperioden for barn som utløser ekstra ressurser, deltar i tilrettelagte aktiviteter uavhengig av tilmelding til PPT, samt barn som ikke er ferdig utredet av PPT (Vedlegg 1). Ved slik bruk skal opplæringsplanen merkes interndokument, men om tiltak iverksettes etter en kartleggingsperiode på tre måneder, skal foreldrene ha originalen uavhengig av om PPT er tilkoblet eller ikke.

Barnehagekontoret i Bodø kommune forutsetter med andre ord at foruten barn med enkeltvedtak, skal også barn som er under utredning, og/eller de det er satt i verk tiltak overfor, ha en opplæringsplan. I denne undersøkelsen forholder jeg meg imidlertid bare til opplæringsplanene som gjelder for barn med rettigheter etter Opplæringsloven (1998) §5-7 med rett til spesialpedagogisk hjelp.

Den individuelle opplæringsplanen skal relateres både til felles læreplaner og til individuelle forutsetninger. Kunnskapsdepartementet sier i sine kommentarer til loven noe om intensjonene bak:

*Den individuelle opplæringsplanen må ta utgangspunkt i den generelle delen av læreplanene og læreplanene i faget så langt dei passar, og også ta utgangspunkt i lærevanskane og læreutsiktene til den enkelte eleven slik det går fram av den sakkunnige vurderinga. (...) ein må samordne planen med planen for klassen (Ot.prp. nr. 46, 1997-1998:170).*

En slik samordning av barnets individuelle opplæringsplan med virksomhetens øvrige plan avhenger av at den som utformer opplæringsplanen har god

---

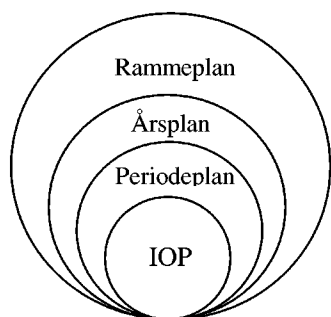
Fra visjon til virkelighet.

Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.

kjennskap til virksomhetens generelle planverk. Det er praksis i Bodø kommune at pedagogisk leder, eventuelt med veiledning fra spesialpedagog ved Barnehagekontorets fagteam, selv utarbeider opplæringsplanen. Pedagogisk leder skal ta utgangspunkt i den aktuelle barnehagens planer og ressurser, og spesialpedagogen skal hjelpe til med å knytte den spesialpedagogiske hjelpen opp mot eksisterende planverk og rammebetingelser i barnehagen.

Nordahl og Overland (1999) understreker betydningen av klassestyrerens sentrale rolle både i planleggingsfasen og gjennomføringsfasen i planarbeidet, i den hensikt å ivareta en samordning mellom klassens plan og den individuelle opplæringsplanen. Klassestyrerens rolle kan her sammenliknes med rollen til pedagogisk leder i barnehagen. Dette syn støtter opp om Bodø kommunes praksis med at pedagogisk leder selv utformer den individuelle opplæringsplanen.

Hvis vi overfører dette til barnehagene kan vi tenke oss Rammeplanen (2006) som alminnelig læreplan, barnehagens årsplan og periodeplaner tilsvarende klassens plan og barnets individuelle opplæringsplan samordnet med disse. Følgende figur illustrerer dette:



Figur 2: Planverket i barnehagen.

Som tidligere omtalt er det to hovedgrunner til utforming av individuelle opplæringsplaner (Kapittel 1.3). Ekeberg og Holmberg (2004) hevder at den individuelle opplæringsplanen for det første er et administrativt saksdokument som viser hva hjem og skole har blitt enige om for en viss periode. Opplæringsplanene i barnehagen har samme hensikt, men her skriver ikke foreldrene under på barnets IOP. Det er imidlertid et ønske om at de skal være med i prosessen forut for utformingen av planen. For det andre er opplæringsplanen et pedagogisk plandokument til bruk for læreren i det daglige arbeidet. Videre hevder de at den individuelle opplæringsplanen er det sentrale grunnlagsdokumentet for elevens spesialundervisning, samt den juridiske overenskomsten mellom hjem og skole om innholdet i opplæringen.

---

Fra visjon til virkelighet.

Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.

Opplæringsplanen er med andre ord en langsiktig plan for arbeidet med det enkelte barn, et hjelpemiddel for pedagogisk leder i det daglige arbeidet, og en konkretisering av barnets enkeltvedtak, som igjen er barnehagens juridiske forpliktelse overfor foreldrene.

### **2.5 Evaluering av arbeidet med individuelle opplæringsplaner**

Ifølge Opplæringsloven (1998) §5-7 og §5-5, andre ledd vedrørende barn med rett til spesialpedagogisk hjelp, skal det hvert halvår utformes en oversikt over den opplæring barnet har fått, og en vurdering av barnets utvikling som følge av denne opplæringen. Barnehagekontoret i Bodø legger føringer ut over Opplæringslovens retningslinjer. I tillegg til halvårsrapportene som blir formidlet til foreldrene, PPT og kommunen initierer Barnehagekontoret fortløpende evaluering av opplæringsplanene, helst på avdelingsmøter en gang pr måned (Vedlegg 1). Ifølge Barnehagekontoret skal evalueringene være et internt arbeidsredskap som skal danne grunnlaget for utarbeiding av halvårsrapporten.

Slik fortløpende evaluering skal sikre at barnehagen arbeider systematisk for å nå de mål som er satt opp for barnet ved hjelp av de tiltak som er planlagt. Ifølge Stangvik (2001) betyr evaluering i denne sammenheng å samle inn og systematisere erfaringer og observasjoner for å få svar på om målet med opplæringsplanen ble nådd, samt undersøke hvordan den ble gjennomført. Denne evalueringen inngår i alle ledd i arbeidsprosessen.

### **2.6 Forskning vedrørende individuelle opplæringsplaner**

Det har vært vanskelig å finne forskning vedrørende bruken av individuelle opplæringsplaner for førskolebarn. Dette kan muligens ha sammenheng med at førskolebarn ikke har rett til en slik plan etter Opplæringsloven (1998), og slike planer derfor ikke er vanlig praksis i alle kommuner. Det er i tillegg lite tilgjengelig forskning vedrørende bruk av individuelle opplæringsplaner i skolen.

Nilsen (1997) utførte en undersøkelse i 1997 ut fra problemstillingen *Lærernes erfaringer med individuelle læreplaner*. Dette var før begrepet individuelle opplæringsplaner ble innført med Opplæringsloven (1998). Nilsen intervjuet 12 lærere fra barne- og ungdomsskoler i to kommuner i Telemark, og konkluderte med at implementeringen og bruken av planene syntes å være den mest usikre fasen i prosessen. Ved hjelp av nedfelte rutiner la skolene ned et systematisk arbeid i utforming av planene. Dette gjaldt i langt mindre grad for implementeringen av planene, der det syntes å være langt mer opp til den enkelte lærer hvordan hun skulle gjøre bruk av planen. Det fremkommer videre

---

Fra visjon til virkelighet.

Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.

at de fleste lærere opplever prosessen med å utarbeide planene og bruken av dem som nyttig. Lærerne mener at planene har nytteverdi for elevene, ikke minst med tanke på større konsekvens og mer kontinuitet i undervisningen, både over tid og over faggrensene, samt ved overganger mellom barne- og ungdomstrinn og skifte av lærere. Videre har planene nytteverdi for lærerne som et redskap til bedre planlegging av undervisningen og refleksjon rundt denne. Lærerne hevder også at prosessen med å utforme planene har bidratt til økt samarbeid mellom dem.

Wiik (2002) har foretatt en vurdering av ressursbruken i spesialundervisningen i Sandefjordsskolene, og finner at de individuelle opplæringsplanene ikke fungerer som gode verktøy for lærere og assistenter. Videre hevder hun at det ser ut til å være ulike rutiner på skolene når det gjelder evaluering og endring av opplæringstilbudet.

Tøssebro og Lundeby (2002) foretok i 1998-1999 en omfattende undersøkelse av 600 barn med funksjonshemming og deres familier. Barna var født mellom 1993 og 1995, etter de siste integreringsreformene, og var fortsatt i førskolealder da data ble samlet inn. 95 % av barna hadde barnehageplass, og Tøssebro og Lundeby fant at foreldrene omtalte barnehagen i positive vendinger. Imidlertid endret det positive inntrykket seg klart når foreldrene ble spurt om den spesialpedagogiske hjelpen i barnehagen, og et overraskende antall foreldre hadde reist formell klage. Flere foreldre fortalte at den spesialpedagogiske hjelpen var personavhengig, utsatt for gjennomtrekk av personale, permisjoner og personalmessig rot. Mange foreldre formidlet et inntrykk av at den spesialpedagogiske hjelpen var preget av manglende stabilitet, og av tilfeldigheter og nødløsninger.

Jeg mener gode rutiner rundt utforming og implementering av individuelle opplæringsplaner vil kunne minke en slik personavhengighet og sårbarhet ved utskifting av pedagogisk personale, samt sikre stabilitet og kontinuitet i arbeidet med barn som trenger spesialpedagogisk hjelp. Videre vil individuelle opplæringsplaner kunne lette overgangen fra barnehage til skole for barn som vil ha behov for spesialundervisning i skolen.

## **2.7 Spesialpedagogisk hjelp i Bodø kommune**

Bodø kommune er den største kommunen i Nordland med 46049 innbyggere pr 01.01.08, hvorav 3588 er under seks år (Statistisk sentralbyrå, 2008). Per 05.05.08 har 2716 barn plass i en av kommunens 66 barnehager, og ca 30 førskolebarn har enkeltvedtak.

Bystyret i Bodø kommune har med støtte fra alle partier vedtatt en målsetting om at Bodø skal bli best på oppvekst i Norge (Oppvekstplanen, 2005). Høsten 2005 startet en prosess der alle fagetater som jobber med barn og unge i Bodø gikk sammen om en felles oppvekstplan med tilhørende visjoner og mål. Barnehage, skole, helsesøstertjeneste, barnevern, politi og Utekontakt skal sammen jobbe med forebyggende oppveksttiltak for aldersgruppen 0-20 år. Hensikten er en samordning av oppveksttiltak som skal sørge for at eventuelle problemer blir sett tidlig nok, og gi barn den hjelp de trenger før problemene blir for store. Et av fokusområdene i Oppvekstplanen (2005) er systematisk tilnærming til å jobbe med barn vi bekymrer oss for i barnehage og skole.

Som del av den generelle styrkingen av de forbyggende tiltakene er alle barnehagene i Bodø pålagt systematisk kartlegging av barns språk hvert halvår fra de er 2 ½ år, ved hjelp av kartleggingsverktøyet *Tidlig registrering av språkutvikling*, heretter referert til som TRAS (Tras-gruppen, 2003). Videre har barnehagene og småskoletrinnet arbeidet systematisk med språkstimulering og forebygging av lese- og skrivevansker gjennom STRAKS-prosjektet i perioden 2003-2006 (Jeremiassen og Frøberg, 2007). STRAKS står for språklig bevissthet, tidlig hjelp/tilpasset opplæring, rett hjelp (individuell tilpasset), anerkjennelse, kompetanseheving – for alle og systemgjennomgripende samarbeid. STRAKS A-B-C er nå avsluttet som prosjekt, men de praksisendringene som STRAKS har medført er fra høsten 2006 vedtatt videreført i barnehager og skoler. Ifølge Oppvekstplanen (2005) ble STRAKS 1-2-3 innført fra høsten 2005, og skal gi barn bedre tallforståelse og grunnlag for å mestre matematikk på skolen.

Etter 1999 har elementer fra Karlstadmodellen i stor grad vært benyttet i arbeidet med barn med store språkvansker, og Barnehagekontoret i Bodø har i denne perioden lagt til rette for opplæring både blant spesialpedagoger, førskolelærere og assistenter. Karlstadmodellen er en språkstimuleringsmodell som er utarbeidet for barn med omfattende språkvansker, og har vært under utvikling fra 1970-tallet (Karlstadmodellen, 2008). Bærende pedagogiske begreper er familiefokus, partnerskap, struktur, tydeliggjøring, steget – før og språktrening i hverdagen. Målsettingen er autonomi for individet, og stikkord er tidlig intervensjon.

For barn som etter Opplæringsloven (1998) har rett til spesialpedagogisk hjelp, krever Barnehagekontoret at barnehagene utformer individuelle opplæringsplaner og halvårsrapporter. Barnehagekontoret har utarbeidet en mal for individuell opplæringsplan (Vedlegg 2), og som en presisering til denne er det utarbeidet et veiledningshefte for utforming av IOP (Vedlegg 1). Videre er det utarbeidet mal for halvårsrapporter med tilhørende veiledning (Vedlegg 3).

---

Fra visjon til virkelighet.

Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.



Bodø kommune har organisert det spesialpedagogiske arbeidet for barn i førskolealder gjennom Barnehagekontorets fagteam. Dette er et tverrfaglig team bestående av spesialpedagoger, logoped, musikkterapeut og ergoterapeut. En av saksbehandlerne på Barnehagekontoret er leder for teamet. De ansatte i teamet har sin base på Barnehagekontoret, men hovedvekten av arbeidstiden er ute i praksisfeltet. Praksisfeltet er for det meste barnehager, men kan også være hjemme hos barn med rett til spesialpedagogisk hjelp. Fagteamet gir veiledning til barnehagepersonale og foreldre, og arbeider direkte med barna. Arbeidsoppgavene er fordelt på følgende fire områder: observasjon, modellering, veiledning og forebygging. Barn som får hjelp prioriteres som følger:

1. Barn med lovfestet rett til spesialundervisning.
2. Barn som er tilmeldt PP-tjenesten og/eller henvist BUP
3. Barn vi bekymrer oss for
4. Generell forebygging

Førskolebarn som etter Opplæringslovens §5-7 har rett til spesialpedagogisk hjelp får denne enten av barnehagepersonale i barnehagen deres, eller eventuelt hjemme, hvis foreldrene velger det. Videre får barnehagepersonale, eventuelt foreldrene, veiledning i det spesialpedagogiske arbeidet fra Barnehagekontorets fagteam. Personalet i fagteamet har slik sett hatt en utøvende funksjon ved å sørge for at førskolebarn, som etter sakkyndig vurdering fra PPT vurderes å ha rett til spesialpedagogisk hjelp, får denne hjelpen. Barnehagene melder til Barnehagekontoret hvilket veiledningsbehov de har, og fagteamets ressurser blir deretter fordelt på bakgrunn av disse søknadene. Den formelle søknadsfristen er på våren, og tildelingen gjelder kommende barnehageår, men barnehagene kan sende tilleggssøknader hele året hvis behovet endrer seg. PPT i Bodø har gjennomgått en omorganiseringsprosess, og fra høsten 2006 er PPT-førskole og Barnehagekontorets fagteam samorganisert, slik at Barnehagekontorets fagteam nå også er sakkyndig instans.

Ut over dette gir Bodø kommune retningslinjer gjennom oppvekstplan og videre føringer for satsingsområder som språk, matematikk, og kartleggingsverktøy som TRAS (Tras-gruppen, 2003). I tillegg kommer individuelle krav fra foreldre til alle barn i barnehagen, som skal oppfylles så langt råd er.

## 3 Design og metode

### 3.1 Valg av forskningsdesign

Med denne undersøkelsen ønsker jeg å bringe fram ny kunnskap om implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen. Samtidig søker jeg å konfrontere egne antagelser og holdninger til barnehagenes arbeid innenfor dette feltet. Videre håper jeg at de resultater som framkommer av undersøkelsen kan danne grunnlag for økt fokus på det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen. Til slutt vil jeg forsøke å avdekke et eventuelt forbedringspotensial og følgelig bidra til en forbedring av barnehagenes arbeid med individuelle opplæringsplaner.

På bakgrunn av erfaringer fra egen praksis, interesse for arbeidet med individuelle opplæringsplaner i barnehagen, eksisterende teori samt manglende forskning vedrørende implementering av individuelle opplæringsplaner, kom jeg fram til følgende forskningsspørsmål:

#### **Hvordan arbeider barnehagene i Bodø kommune med implementering og tilhørende evaluering av individuelle opplæringsplaner?**

*A research design is the logic that links the data to be collected (and the conclusions to be drawn) to the initial questions of study (Yin, 2003:19).*

Enhver empirisk undersøkelse har med andre ord et implisitt, om ikke eksplisitt, forskningsdesign. Designets hovedhensikt er å medvirke til at resultatene korresponderer med forskningsspørsmålet. En forskningsdesign er med andre ord en plan for gjennomføringen av mitt studie av implementering og tilhørende evaluering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.

Ifølge Jacobsen (2005) er det to dimensjoner som er viktig når vi skal velge forskningsdesign, om studien er ekstensiv, det vil si går i bredden, eller intensiv, det vil si går i dybden, og om undersøkelsen er beskrivende eller kausal. Med dybde menes hvordan vi nærmer oss fenomenet vi skal studere, og med bredde tenkes det på hvor mange undersøkelsesenheter vi velger å studere. Det er i prinsippet ikke noen motsetninger mellom disse to dimensjonene.

Vi bør ifølge Jacobsen (2005) velge en intensiv design hvis vi har en uklar og dårlig forstått problemstilling, eller ønsker om å forstå eller forklare en spesiell situasjon eller hendelse. Med denne undersøkelsen har jeg nettopp et slikt ønske om å forstå og forklare en spesiell situasjon, nemlig implementering og evaluering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen. Jeg ønsker å få kunnskap om den enkelte pedagogiske leders opplevelse og forståelse av eget

---

Fra visjon til virkelighet.

Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.

arbeid og egen arbeidssituasjon med hensyn til implementering av individuelle opplæringsplaner. Her blir det viktig å få frem så mange nyanser og detaljer som mulig. Det er ønskelig å få fram de individuelle variasjonene av opplevelse og forståelse, samtidig som jeg vurderer om det er mulig å finne overensstemmende synspunkter. Det er viktig at jeg på denne måten får fram en så helhetlig beskrivelse av fenomenet som mulig. Jeg velger derfor en intensiv undersøkelse, da jeg anser at en slik dybdeundersøkelse vil kunne gi meg de mest utdypende svarene på forskningsspørsmålet mitt.

Ifølge Skogen (2006) foreligger det tre empiriske forskningstilnærminger, eksperimentelle design, survey design og case studie design. Hva vi leter etter, og hvor vi leter, vil være førende for hvilken design og hvilken metode vi velger for vår forskning. I min undersøkelse ønsker jeg å avdekke hvordan barnehagene i Bodø arbeider med implementering av individuelle opplæringsplaner for barn som har rett til spesialpedagogiske hjelp. De pedagogiske lederne i barnehagen har det daglige ansvaret for å gjennomføre arbeidet, og det er derfor hensiktsmessig å lete etter svar på forskningsspørsmålet blant personer i denne yrkesgruppen. For å gjennomføre en slik dybdeundersøkelse må jeg anvende et forskningsdesign som egner seg til en slik intensiv studie.

Casestudiedesignet inviterer til et slikt intensivt design. Ifølge Skogen (2006) egner casestudiedesignet seg når vi studerer fenomener i sin naturlige kontekst og ikke under kontrollerte laboratoriepregede betingelser. Implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen påvirkes av faglige og personlige egenskaper hos de personer som skal gjennomføre arbeidet samt rutiner, holdninger, prioriteringer og kunnskap i den enkelte barnehage. Her har jeg som forsker ingen kontroll verken over pedagogenes arbeid med implementering av planene eller over den kontekst de utfører sitt arbeid i. Jeg velger derfor et casestudiedesign som overordnet plan for denne undersøkelsen.

### **3.1.1 Et casestudiedesign med evaluerende innslag**

Ordet case er latin og betyr kasus (Skogen, 2006). Vi forbinder ofte kasusstudier med medisinske, psykologiske og spesialpedagogiske studier av enkeltpasienter, -klienter, -elever. Casestudier kan også være studier av elevgrupper eller klasser, en skole, en kommune eller en enkelt hendelse. I en case studie er det alltid et fenomen vi studerer.

*In general, case studies are the preferred strategy when "how" or "why" questions are being posed, when the investigator has little control over events, and when the focus is on a contemporary phenomenon within some real-life context (Yin, 2003:1).*

---

Fra visjon til virkelighet.

Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.

Det engelske ordet case kan i mange sammenhenger erstattes eller suppleres med det norske ordet tilfelle (Skogen, 2006). Vi kan følgelig lære mye om det fenomenet vi er interessert i ved å studere enkelttilfeller. I denne undersøkelsen undersøker jeg enkelte pedagogiske lederes arbeid med implementering av individuelle opplæringsplaner med håp om at disse enkelttilfellene kan hjelpe meg å belyse dette arbeidet i Bodø kommunes barnehager.

En casestudie hvor vi undersøker et fenomen én gang betegnes som en singelcase (Skogen, 2006). En singelcasestudie kan bestå av flere analyseenheter og betegnes da som en embedded, det vil si en sammensatt, singelcasestudie. Min undersøkelse er nettopp en slik embedded singelcasestudie med et utvalg bestående av fem analyseenheter i form av fem pedagogiske ledere i barnehager i Bodø kommune. Disse fem definerer jeg som én case.

Undersøkelsen tar ikke sikte på å være et helhetlig evalueringsarbeid, men ved å stille meg spørrende til hvordan barnehagene implementerer de individuelle opplæringsplanene, foretar jeg en implementeringsanalyse som igjen er en evaluering. Ifølge Sjøvoll (2006) er dette analyser som gir oss kunnskap om hva som skal til for at tiltak skal kunne implementeres i organisasjonen. I min undersøkelse ønsker jeg å få svar på hvordan barnehagene arbeider med implementering og tilhørende evaluering av individuelle opplæringsplaner samt hva som fremmer, eventuelt hemmer dette arbeidet. Videre ønsker jeg å reflektere hvorvidt lokal praksis i barnehagen, sammen med tiltak initiert fra sentrale og lokale myndigheter, kan omsettes til nye og forbedrede handlinger i barnehagen.

### **3.2 Valg av forskningsmetode**

Ordet metode kommer av gresk og betyr planmessig fremgangsmåte (Berulfsen og Gundersen, 2005). Ifølge Halvorsen (2003) er metode den håndverksmessige siden av vitenskapelig virksomhet, med andre ord læren om de verktøy vi kan benytte for å samle inn informasjon. Metode er mer enn bare undersøkelsesteknikker, den er også læren om hvordan vi samler inn, organiserer, bearbeider, analyserer og tolker sosiale fakta på en systematisk måte.

Ifølge Kvale (1997) betyr metode veien til målet, og vi må selv vite hva målet er hvis vi skal finne eller vise andre vei til målet. Når vi forbereder en intervjuundersøkelse, må vi stille oss spørsmålene hva, hvorfor og hvordan. Jeg har tidligere gjort rede for spørsmålene om hva og hvorfor (Kapitlene 1 og 2).

Videre vil jeg i dette kapitlet gjøre rede for hvordan undersøkelsen planlegges gjennomført.

### **3.2.1 Kvalitativ forskningsmetode**

Ifølge Jacobsen (2005) bør vi unngå å tenke på kvalitativ og kvantitativ metode som to motsetninger, men heller som to ytterpunkter på en skala. Kvantitative og kvalitative metoder skiller seg først og fremst fra hverandre ved graden av strukturering av informasjon før undersøkelsen igangsettes. Begge metodene kan formidle mening, og ved å kombinere dem kan vi begrense eventuelle svake sider ved begge metodene.

Jeg ser at det i denne undersøkelsen kunne vært hensiktsmessig å kombinere kvantitative og kvalitative data. Ved å sende ut spørreskjema til alle barnehageledere i Bodø kommune, ville jeg hatt muligheten til å belyse fenomenet i hele sin bredde. Kombinert med å gjennomføre dybdeintervju av et utvalg av pedagogiske ledere, ville jeg også fått belyst fenomenet i dybden. Med tanke på den tidsressursen jeg hadde til rådighet innenfor rammen av masterstudiet, var det ikke praktisk mulig å gjennomføre undersøkelsen på denne måten.

Kvalitative undersøkelser egner seg for å få frem en nyansert beskrivelse av et tema, der vi ønsker å se sammenhengen mellom individ og kontekst og få fram hvordan mennesker fortolker og forstår en gitt situasjon (Jacobsen, 2005). Kvalitativ metode legger vekt på detaljer, nyanserikdom og det unike ved hver enkelt informant. Mitt ønske med denne undersøkelsen er å skaffe meg informasjon som kan være til hjelp med tanke på å forstå fenomenet individuelle opplæringsplaner i tilknytning til de personer som skal iverksette dem og i det miljøet de skal gjennomføre det. Jeg ser at en kvalitativ undersøkelsesmetode er godt egnet til dette formålet, og velger derfor å gjennomføre en ren kvalitativ studie.

### **3.2.2 Det kvalitative forskningsintervju**

Ifølge Jacobsen (2005) er følgende fire metoder hyppigst benyttet innenfor kvalitativ forskning, det individuelle åpne intervjuet, gruppeintervjuet, observasjon og dokumentanalyse.

Samtalen er en grunnleggende menneskelig kommunikasjonsform (Kvale, 1997). Vi lærer ofte andre mennesker å kjenne gjennom å interagere, stille spørsmål og besvare spørsmål. Forskningsintervjuet er videre en faglig konversasjon som baserer seg på den hverdagslige samtalen.

Det åpne, individuelle intervjuet egner seg når vi er interessert i hva det enkelte individet uttrykker, og hvordan hun fortolker og legger mening i et fenomen, samt når vi skal undersøke få enheter (Jacobsen, 2005). I min undersøkelse er det nettopp de individuelle synspunktene jeg ønsker å få fram.

Problemstillingen jeg velger tar utgangspunkt i ønsket mitt om å forstå fenomenet implementering og evaluering av individuelle opplæringsplaner i barnehagene med utgangspunkt i hvordan arbeidet oppleves av de som har ansvar for å gjennomføre det. Her leter jeg etter eventuelle fellestrekk mellom barnehagene, samtidig som jeg tar utgangspunkt i det unike og spesielle ved hver informant. For å framskaffe informasjon som er egnet til å besvare forskningsspørsmålet, foretar jeg en dybdeundersøkelse med fem pedagogiske ledere som informanter. De pedagogiske lederne i barnehagen har det daglige ansvaret for implementering av individuelle opplæringsplaner, og jeg formoder av den grunn at de kan bidra med relevant informasjon om barnehagens arbeid med implementering av individuelle opplæringsplaner.

Videre ønsker jeg å utforske de pedagogiske ledernes livsverden med henblikk på det arbeid de har ansvar for med implementering og evaluering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen. Ifølge Johnsen (2006) bør vi samtale med mennesker eller stille dem noen relevante spørsmål for å få kunnskap om hvordan mennesker ser på og vurderer sitt liv og den kontekst de befinner seg i. Vi lærer noe om andre mennesker ved å samtale med dem. Hvilken form vi gir samtalen, avhenger av samtalens mål og innhold. Vi bruker andre ord, regler og teknikker i hverdagssamtalen med familie, venner og naboer enn vi bruker i den forskende samtalen. Mens vi i hverdagssamtalen ikke nødvendigvis tar utgangspunkt i planlagte temaer, kjennetegnes den faglige samtalen ved at den tar utgangspunkt i en problemstilling med tilhørende forberedte spørsmål.

Ifølge Dalen (2004) er formålet med et intervju å fremskaffe utførlig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon. Det kvalitative intervjuet er spesielt godt egnet til å få kunnskap om informantenes egne erfaringer, tanker og følelser.

Det kvalitative forskningsintervju har videre til hensikt å forstå verden fra informantens synspunkt, utdype meningen i menneskers opplevelser, avdekke deres livsverden, for deretter å gi vitenskapelige forklaringer (Kvale, 2002). Ifølge Kvale (1997) er intervjumetoden inspirert av fenomenologisk filosofi, og tema for det kvalitative forskningsintervjuet er informantens livsverden og hans eller hennes eget forhold til den. Jeg finner det kvalitative forskningsintervju spesielt egnet som metode for min undersøkelse, da jeg ønsker en tilnærming som fokuserer på opplevelsesdimensjonen. Sentralt i undersøkelsen står ønsket

mitt om å forstå fenomenet implementering og evaluering av individuelle opplæringsplaner sett fra intervjupersonenes ståsted. Jeg ønsker å avdekke deres opplevelse av dette arbeidet, ikke bare beskrive deres situasjon. Ved hjelp av det kvalitative forskningsintervjuet håper jeg å få fram fylldig og utdypende informasjon som kan hjelpe meg til å besvare forskningsspørsmålet.

Dalen (2004) skiller mellom åpne og strukturerte intervju, og hevder videre at målsettingen med det åpne intervjuet er at informanten skal kunne formidle sine livserfaringer mest mulig fritt. Denne målsettingen ønsker jeg i størst mulig grad å oppfylle, samtidig som jeg har intensjoner om at undersøkelsen skal gi meg svar på forskningsspørsmålet (Kapittel 3.1). For å sikre meg at samtalene har fokus på denne problemstillingen, velger jeg å benytte det semistrukturerte intervjuet med operasjonaliserte tema som intervjuform.

### 3.3 Noen oppfølgende vitenskapsteoretiske betraktninger

*Med vitenskap mener vi virksomhet som bringer fram ny kunnskap og systematiserer denne, slik at vi kan trenge under virkelighetens overflate. Vitenskapelighet kjennetegnes av en kritisk holdning til dogmer, påstander og etablerte sannheter (Halvorsen, 2003:13-14)*

Videre hevder Halvorsen (2003) at forskning hører til innenfor vitenskapens område og blir betraktet som en sentral vitenskapelig aktivitet. Forskning skiller seg fra annen erkjennelsesvirksomhet ved at bestemte spilleregler følges. I min undersøkelse legger jeg vekt på en avgrensende problemstilling, aktuell teori og tidligere forskning samt en best mulig datainnsamling med påfølgende framstilling av resultater og drøftinger.

Forskningkunnskap er ikke alltid det samme som praktisk kunnskap. Begge former for kunnskap er verdifull, men de har ofte forskjellig hensikt med tilfredsstilling av ulike standarder. Ifølge Gall, Gall og Borg (2007) er formålet med utdanningsforskning å generere kunnskap som beskriver, forutsier, forbedrer og forklarer prosess og praksis relatert til utdanning. Jeg ønsker å fremskaffe kunnskap som er egnet til å beskrive barnehagenes praksis med hensyn til implementering og tilhørende evaluering av individuelle opplæringsplaner. Videre vil jeg etterstrebe å gi en framstilling av denne kunnskapen på en slik måte at den kan være egnet som utgangspunkt for oppfølgende refleksjoner i barnehagene med påfølgende muligheter for forbedring av praksis.

I spesialpedagogisk sammenheng er det interessant å bedre kunnskapen om hvordan barnehagene arbeider med implementering av individuelle

opplæringsplaner. For å utvikle forståelsen av et fenomen, må det studeres i den kontekst det er en del av og knyttes opp mot de personer som er aktører i denne virkeligheten. Jeg studerer ikke en objektiv virkelighet, men virkeligheten slik den oppleves av de som er en del av den. De pedagogiske lederne i barnehagene har det daglige ansvaret for implementering av de individuelle opplæringsplanene. I denne sammenheng er deres praksis et meningsfullt fenomen, da praksisen uttrykker en mening og har en betydning (Gilje og Grimen, 1993). Meningsbegrepet omfatter både menneskelige aktiviteter og resultatene av disse. Å studere de pedagogiske ledernes livsverden vil således kunne gi en bedre forståelse av arbeidet med implementering av opplæringsplanene.

### **3.3.1 Det hermeneutiske perspektiv**

Den hermeneutiske tradisjon tar utgangspunkt i at virkeligheten er konstruert av mennesker, og at den derfor må studeres ved å undersøke hvordan mennesker oppfatter virkeligheten (Jacobsen, 2005). Innenfor den hermeneutiske tradisjon har vi ikke på forhånd en hypotese som skal testes ut, men søker kunnskap om noe som ikke er direkte observerbart eller mulig å måle. For å forstå meningsfulle fenomener må de fortolkes. Ifølge Halvorsen (2003) betyr hermeneutikk tolkningslære og står for et vitenskapssyn som legger vekt på å forstå eller fortolke en handling framfor å avdekke årsakssammenhenger. Dette gjøres ved å undersøke hva slags intensjoner som ligger bak handlingen fra aktørens side, for deretter å forstå og fortolke denne.

Mennesker fortolker egen identitet og det samfunn de er en del av. Slike fortolkninger av seg selv og samfunnet, er ofte med å bestemme både hvem de selv er og hvordan samfunnet er. Dette innebærer at samfunnsforskere ofte må fortolke og forstå en verden som allerede er fortolket av aktørene selv. Ifølge Gilje og Grimen (1993) spiller det ingen rolle om aktørenes egne tolkninger er korrekt eller feilaktig, da begge deler kan gi samfunnsforskeren verdifull informasjon. Å tolke noe som allerede er tolket kalles dobbel hermeneutikk. I min undersøkelse skal jeg studere hvordan barnehagene i Bodø arbeider med implementering og tilhørende evaluering av individuelle opplæringsplaner. Ved å benytte ansatte i barnehagene som informanter vil jeg i etterkant av datainnsamlingen måtte fortolke en virkelighet informantene allerede har fortolket, og må således søke å forstå informantenes fortolkning av sin verden for å forstå deres handlinger.

Viktige grunntanker i hermeneutikken er at meningsfulle fenomener bare er forståelige i den sammenheng eller kontekst de forekommer, og at vi alltid forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger (Gilje og Grimen, 1993). Hvordan jeg forstår et fenomen avhenger av hvilke forutsetninger jeg har. Disse



forutsetningene er påvirket av min personlige, sosiale, kulturelle og historiske bakgrunn, og vil legge vesentlige premisser for hvordan jeg forstår et fenomen (Hjardemaal, 2002).

Min førforståelse vil alltid prege min tolkning av fenomenet, og ifølge Gadamer er denne førforståelsen et viktig vilkår for forståelse (Gilje og Grimen, 1993). Uten førforståelsen ville det vært umulig å forstå noe som helst. Innenfor all forskning må vi vite hva vi ser etter, hvis ikke ville ikke forskningen peke i noen som helst retning. Førforståelsen representerer således både fordeler og ulemper. Hvis min førforståelse er preget av mangel på refleksjon, vil dette kunne prege min tolkning av fenomenet jeg undersøker og ha betydning for den konklusjon jeg kommer fram til. Likeledes vil en førforståelse som preges av bevissthet om egen bakgrunn, holdninger og taus kunnskap kunne påvirke tolkning og konklusjon i en annen retning. Slik sett er førforståelsen reviderbar. Forut for undersøkelsen må jeg på forhånd reflektere min egen førforståelse av barnehagens arbeid med implementering av individuelle opplæringsplaner. Ved å være bevisst egen førforståelse, kan erfaringer fra møtet med informantene bidra til ny erkjennelse, og på den måten endre min førforståelse til ny forståelse og ny kunnskap.

Den hermeneutiske sirkel refererer til at fortolkningen foregår i en sirkulær prosess med kontinuerlige bevegelser mellom helhet og del, mellom det som skal fortolkes og den kontekst det fortolkes i, og mellom det som skal fortolkes og egen førforståelse (Gilje og Grimen, 1993). Når jeg intervjuer informantene vil jeg produsere en tekst. Denne består av både deler og helhet. Hvordan jeg tolker delene vil påvirke hvordan jeg forstår helheten, og hvordan jeg tolker helheten vil påvirke hvordan jeg forstår delene. Min tolkning vil også avhenge av den kontekst opplysningene er en del av og den førforståelse jeg har med meg inn i tolkningsprosessen. På denne måten kan tolkningen av en tekst pågå i det uendelige.

Målet er å gi en mest mulig uavhengig fortolkning av det fenomen jeg studerer (Hjardemaal, 2002). Mitt arbeid som veileder overfor barnehagene i Bodø har gitt meg erfaringer som igjen har påvirket min oppfatning av deres arbeid med implementering av individuelle opplæringsplaner. Denne førforståelsen må jeg etter beste evne søke å fri meg fra, slik at jeg på bakgrunn av forskningen evner å tilegne meg ny kunnskap. Jeg må således konfrontere egen førforståelse gjennom hele forskningsprosessen fra utforming av problemstilling, operasjonalisering av forskningsspørsmålet, utvelgelse av informanter, selve datainnsamlingen, og til slutt den endelige dataanalysen.

### **3.3.2 Overføringsverdi til min pedagogiske forskning**

Ifølge Fuglseth (2006) er det lett å se relevansen av hermeneutisk teori innenfor pedagogisk forskning. Skole og barnehager bygger sin virksomhet på lover som regulerer driften og egne grunntekster med egne intensjoner for hvordan virksomheten skal drives. Disse skal så tolkes og brukes av de menneskene som jobber i organisasjonen ut fra deres førforståelse og ut fra den kontekst de er en del av. Denne tolkning danner igjen grunnlaget for deres praksis. Vi er oss sjelden bevisst den tolkning som ligger til grunn for våre handlingsmønstre. De handlingsalternativer vi oppfatter som absolutte er imidlertid resultater av denne tause kunnskapen. Når mennesker blir klar over sitt eget forhold til, og påvirkning av den situasjon de befinner seg i, gir det åpning for ny tolkning, og dermed nye handlingsalternativer. Slik sett kan en hermeneutisk innfallsvinkel i skole og barnehageforskning være en hjelp til utvikling.

Det er nettopp en slik utvikling jeg ønsker å bidra til i min undersøkelse. Barnehagene i bygger sin virksomhet på Barnehageloven (2005), Rammeplanen (2006) og egne plandokumenter som årsplan og periodeplaner (Kapittel 2.4). Videre, vedrørende barn med behov for spesialpedagogisk hjelp, bygger barnehagene i Bodø på Opplæringsloven (1998) og Barnehagekontorets retningslinjer (Vedlegg 1). Personalet i barnehagene tolker og bruker disse ut fra sin førforståelse og den kontekst de er en del av, og denne tolkningen danner grunnlaget for barnehagens praksis. Vår tolkning av grunntekster og våre handlingsmønstre bør med jevne mellomrom være utgangspunkt for evaluering. I en travel hverdag er vi ikke alltid bevisst våre handlingsmønstre, langt mindre reflekterer vi andre mulige handlingsalternativer. Jeg håper denne undersøkelsen kan bidra til at barnehagene evaluerer sin egen praksis vedrørende implementering og tilhørende evaluering av individuelle opplæringsplaner samt reflekterer egne handlingsmønstre og egen taue kunnskap.

## **3.4 Metode for innsamling av informasjon**

### **3.4.1 Utvalget**

Kvalitative forskningsmetoder er ofte svært tidkrevende. Innenfor rammen av masterstudiet hadde jeg ikke mulighet til å intervju hele populasjonen pedagogiske ledere som arbeider med individuelle opplæringsplaner i Bodø kommune (Kapittel 3.2.1). Selve intervjuet tar fort mellom en og to timer, og deretter sitter en sannsynligvis igjen med et relativt stort datamateriale som skal bearbeides og analyseres. Det var derfor nødvendig å gjøre et utvalg av analyseenheter som kunne være mest mulig representative for forskningsspørsmålet. Med tanke på den tiden jeg hadde til rådighet for undersøkelsen kom jeg fram til at fem analyseenheter ville være et passende antall.

---

Fra visjon til virkelighet.

Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.

I utvelgelsen av analyseenheter måtte jeg også ta stilling til hvilke personer jeg skulle intervju. Ifølge Jacobsen (2005) må vi være oppmerksomme på hvilke personer vi samtaler med når vi skal benytte intervju som forskningsmetode. Det finnes et klart skille mellom respondenter og informanter, selv om disse ofte behandles som like begreper. Respondenter er representanter for den gruppen som skal undersøkes og har derfor direkte kjennskap til fenomenet, mens informanter har god kjennskap til gruppen eller fenomenet, uten selv å representere gruppen. Kvale (1997) bruker betegnelsen intervjupersoner, mens Johnsen (2006) og Dalen (2004) bruker betegnelsen informanter. Selv om jeg etter Jacobsens presiseringer ser at de pedagogiske lederne hører til i gruppen respondenter, velger jeg omtale dem som informanter, da dette er den betegnelsen jeg selv lettest identifiserer med personer som gir opplysninger som svar på spørsmål (Berulfsen og Gundersen, 2005).

Den teoretiske populasjonen for undersøkelsen var alle pedagogiske ledere i Bodø kommune som arbeider med implementering av individuelle opplæringsplaner. Selv var jeg ikke i besittelse av informasjon om hvilke personer som tilhørte denne gruppen, og jeg var derfor avhengig av hjelp fra Barnehavekontoret i Bodø i utvelgelsen av et mindre antall informanter.

Innen jeg kontaktet Barnehavekontoret hadde jeg på forhånd definert noen kriterier for utvelgelse. For det første ønsket jeg bredde og variasjon i utvalget. Jeg ønsket derfor å intervju pedagogiske ledere både fra private og kommunale barnehager, og fra barnehager som representerte stor variasjon med hensyn til størrelse. For det andre ønsket jeg ikke å intervju personer som jeg selv hadde, eller hadde hatt en veilederrolle overfor. Dette fordi jeg ønsket at informantene skulle kunne samtale mest mulig fritt uten å føle seg bundet av lojalitet til meg eller vår eventuelle veiledningsrelasjon. For det tredje ønsket jeg å samtale med personer som jeg mente kunne gi meg mye og god informasjon, og som var villig til å formidle denne informasjonen (Jacobsen, 2005). I så henseende var det interessant å samtale med personer med et minimum av erfaring tilknyttet bruken av individuelle opplæringsplaner. Et kriterium var derfor at de hadde minimum ett års erfaring med dette arbeidet.

Etter å ha mottatt en oversikt fra Barnehavekontoret over personer jeg kunne kontakte, gjorde jeg selv et tilfeldig utvalg blant disse. De fem informantene jeg valgte var alle kvinner. De representerte tre private og to kommunale barnehager, og barnehagene varierte i størrelse med fra to til seks avdelinger. Informantene var i alderen 35-55 år, og hadde mellom fire og tretti års erfaring fra arbeid i barnehage. Alle hadde førskolelærerutdanning, hvorav to hadde fordypning i spesialpedagogikk i grunntutdanningen sin. Ingen hadde mindre

enn to års erfaring med arbeid med individuelle opplæringsplaner. Alle informantene mottok veiledning fra spesialpedagog eller logoped, og to av informantene opplyste at de også mottok veiledning fra fysioterapeut. Fire av dem hadde ekstra assistentressurs tilknyttet avdelingen for å kunne frigjøre tid til det spesialpedagogiske arbeidet.

### 3.4.2 Oppfølgende operasjonalisering med utvikling av intervjuguide

*Operasjonalisering betyr å gjøre et abstrakt begrep til noe målbart (ofte et konkret spørsmål) (Jacobsen, 2005:234).*

Jacobsen (2005) sier videre at siden vi ikke kan måle begreper direkte, må vi måle begrepene indirekte ved å komme fram til konkrete indikasjoner ved dem. Vi måler det abstrakte fenomenet gjennom de spesifikke spørsmålene vi stiller. For å få innsikt i opplevelsesdimensjonen, må vi få mennesker til å fortelle om sine opplevelser og erfaringer, noe som igjen forutsetter at forskeren har kjennskap til hvilke områder det er viktig å fokusere på under datainnsamlingen. Med min bakgrunn som spesialpedagog blant førskolebarn i Bodø kommunes barnehager, får jeg gode muligheter for tilgang til forskningsfeltet jeg skal studere, og dermed et godt utgangspunkt for operasjonaliseringen av forskningsspørsmålet.

Jeg utarbeidet en intervjuguide med konkrete spørsmål som var egnet for å få svar på forskningsspørsmålet. Siden jeg hadde valgt å benytte semistrukturert intervju besto intervjuguiden av emner som jeg ønsket å få belyst i løpet av intervjuet, formulert ved hjelp av åpne spørsmål. Hovedspørsmålene i intervjuguiden var knyttet til igangsetting av arbeidet med opplæringsplanen, aktører i dette arbeidet, eventuelle rutiner for kvalitetssikring av arbeidet, utfordringer og måloppnåelse. Jeg regnet med at jeg i løpet av intervjuet ville komme til å benytte meg av eventuelle utdypende og oppklarende spørsmål.

Ifølge Dalen (2004) må vi alltid foreta et eller flere prøveintervju når vi skal gjennomføre en kvalitativ intervjustudie. Informanten som stilte opp til prøveintervju var en pedagogisk leder som jeg tidligere var veileder for og som følgelig ikke var inkludert i undersøkelsen. Hensikten med prøveintervjuet var å teste meg selv i rollen som intervjuer, prøve ut intervjuguiden og lydopptakeren, samt øve på transkribering av datamaterialet etterpå. Med hensyn til lydopptaker gjorde jeg meg på forhånd kjent med hvordan denne virket, samt sørget for at jeg hadde med ekstra batterier i tilfelle jeg fikk bruk for det. Det ville vært kjedelig å oppdage at opptakeren ikke virket halvveis ut i intervjuet uten å kunne gjøre noe med det, eller at jeg i etterkant oppdaget at jeg manglet opptak av halve intervjuet.

---

Fra visjon til virkelighet.

Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.

Bruk av intervjuguide åpner vanligvis for en viss fleksibilitet, slik at innsikt en tilegner seg fra de første intervjuene, fører til at en senere endrer intervjuguiden (Halvorsen, 2003). Dette kan igjen medføre at en ikke får stilt de samme spørsmålene til alle informantene. Ved å benytte meg av et prøveintervju fikk jeg muligheten til å omformulere spørsmålene i intervjuguiden i etterkant for at de bedre skulle ivareta forskningsspørsmålet. Jeg håpet at jeg på denne måten kunne unngå misforståelser samt redusere muligheten for justeringer i intervjuguiden underveis i undersøkelsen. Hele prosessen med prøveintervjuet gav meg muligheten til å reflektere meg selv som intervjuer og om spørsmålene i intervjuguiden faktisk var egnet til å gi svar på forskningsspørsmålet. I etterkant av prøveintervjuet gjorde jeg så en del nødvendige justeringer i intervjuguiden på bakgrunn av disse refleksjonene (Vedlegg 4).

Den omarbeidede intervjuguiden ivaretok fortsatt kravene til et semistrukturert intervju, men med mulighet for utdypende og oppklarende spørsmål underveis. I og med at jeg skulle undersøke fenomenet sett fra informantens ståsted, var det en forutsetning at denne hadde mulighet til å snakke mest mulig fritt. For at dette skulle være mulig, var det viktig at jeg som undersøger ikke hadde en fastspikret plan for hva jeg skulle lete etter. Jeg måtte legge opp til en undersøkelsessituasjon preget av mest mulig åpenhet.

### **3.4.3 Plan for gjennomføring med noen etiske betraktninger**

I forkant av selve undersøkelsen måtte jeg sikre meg tillatelse for å kunne oppsøke de aktuelle informantene. Ifølge Dalen (2004) må forskeren gjennom såkalte portvakter for å få tilgang til forskningsfeltet, og med det menes personer med kontroll over atkomstlinjer til informantene. For å kunne gjennomføre et forskningsarbeid i barnehagene i Bodø kommune, var jeg først og fremst avhengig av å få tillatelse fra barnehagesjefen i kommunen. Jeg sendte en skriftlig søknad, der jeg kort gjorde rede for undersøkelsens hensikt, og hvilken fremgangsmåte jeg ville benytte (Vedlegg 5). Jeg mottok først en muntlig godkjenning, og gikk så i gang med å kontakte barnehagene. Senere i prosessen mottok jeg en skriftlig godkjenning for å gjennomføre undersøkelsen (Vedlegg 6).

De neste portvaktene var de respektive styrerne i barnehagene. Jeg ringte først til de aktuelle styrerne for å informere om undersøkelsen, og skaffe meg deres samtykke til å forske i deres barnehage. Det var imidlertid ikke enkelt å treffe alle styrerne på telefon. Da det hastet for meg å skaffe nok informanter og komme i gang med undersøkelsen, valgte jeg i noen tilfeller først å samtale med den aktuelle informant, og så gjøre avtale om at hun foretok en avklaring med sin styrer. Det viste seg at alle de respektive styrerne jeg kontaktet var positive.

Til slutt måtte jeg melde forskningen til Norsk samfunnsfaglig datatjeneste da undersøkelsen var meldepliktig (Personopplysningsloven, 2000 § 31). Jeg brukte et meldeskjema til formålet (Vedlegg 7), og fikk tilbakemelding med klarsignal om å sette i gang undersøkelsen (Vedlegg 8).

Hensikten med all forskning er å produsere gyldige og pålitelige resultater på en etisk forsvarlig måte (Merriam, 1988). Når vi forsker på mennesker må vi gjennom hele forskningsprosessen foreta etiske vurderinger. Videre må vi være bevisst på hva vi undersøker og formålet med å undersøke. Dalen (2004) omtaler fem forskningsetiske retningslinjer knyttet til forskning på mennesker, hvorav jeg måtte ta hensyn til følgende tre i min undersøkelse, krav om samtykke, krav om å informere og krav om konfidensialitet.

Informantene har på bakgrunn av skriftlig og muntlig informasjon om alle sider ved undersøkelsen, gitt skriftlig samtykke til å delta og til at jeg kan bruke informasjonen i etterkant av undersøkelsen (Vedlegg 9). Samtykket ble gitt frivillig med forsikring om at de når som helst kunne trekke seg fra undersøkelsen, hvis de måtte ønske det.

Denne undersøkelsen omfatter relativt få analyseenheter, og skulle gjennomføres i et relativt lite og oversiktlig miljø. For å ivareta kravet til konfidensialitet har jeg under presentasjon av utvalget valgt å ikke koble informasjon om den enkelte barnehages størrelse og eierforhold opp mot informasjon om den enkelte informants alder, ansiennitet og eventuell tilleggsutdanning. Videre har jeg tatt hensyn til personvernet ved presentasjon av resultatene, slik at ingen opplysninger skal kunne kobles til enkeltmennesker.

I tillegg til de ovennevnte kriterier måtte jeg i forkant av intervjuene foreta en avklaring av roller og forventninger. Jeg var forberedt på at det i løpet av intervjuene kunne komme fram informasjon om forhold som informanten ønsket jeg skulle hjelpe henne med, eller jeg følte jeg burde hjelpe henne med. Derfor var det viktig å fastslå på forhånd at hensikten med intervjuet var å besvare forskningsspørsmålet, og at jeg ikke kunne hjelpe informanten i forhold til eventuelle utfordringer hun måtte stå overfor i sitt daglige arbeid. Ved å la intervjuguiden være styrende for samtalen, søkte jeg gjennom hele intervjuet å fokusere på at det skulle være en forskende og ikke en terapeutisk samtale.

#### **3.4.4 Datainnsamling**

Ifølge Jacobsen (2005) viser forskning at innholdet i intervjuet påvirkes av den konteksten det inngår i, og skiller videre mellom naturlige og kunstige intervjusteder. Et naturlig intervjusted er et sted informanten kjenner godt, mens

---

Fra visjon til virkelighet.

Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.

kunstige intervjusteder kan være intervjuerens kontor eller et sted verken informanten eller intervjueren kjenner. Konteksteffekten av slike kunstige omgivelser er at de kan ha en tendens til å resultere i at informanten gir kunstige svar. Samtlige intervjuer fant sted i de respektive barnehagene, der informantene hadde muligheten til å føle seg på hjemmebane. Her måtte jeg på forhånd sørge for at vi unngikk å bli avbrutt eller forstyrret i løpet av intervjuet.

Intervjuets form er ansikt til ansikt og jeg benyttet lydopptaker ved alle intervjuene. Dette for å få med all den verbale informasjon informanten formidlet. På denne måten hadde jeg også bedre kontakt med informanten underveis i intervjuet, enn om jeg skulle vært opptatt med å skrive ned alt som ble sagt. Jeg benyttet i tillegg en logg, hvor jeg noterte egne tanker og eventuelt kroppsspråk hos informanten underveis.

Ifølge Jacobsen (2005) har intervjuerens opptreden mye å si ved det personlige intervjuet. Det er nødvendig å etablere et tillitsforhold mellom intervjuer og informant, og kommer videre inn på noen gode tips som jeg benyttet meg av. Selv om jeg på forhånd hadde formidlet skriftlig til informantene hva som var hensikten med intervjuene, innledet jeg likevel med å informere om målet med samtalen. Deretter stilte jeg noen generelle innledende spørsmål hentet fra intervjuguiden. Under hele intervjuet søkte jeg å innta en posisjon der jeg både fysisk og mentalt signaliserte en lyttende holdning. Jeg bestrebet meg på å være oppmerksom på eget kroppsspråk og mimikk. Videre søkte jeg å formidle til informanten at jeg forstod ved å nikke bekreftende underveis, samt stille utdypende spørsmål når jeg ikke skjønnte, eller det var noe jeg ville vite mer om. Til slutt prøvde jeg å finne en naturlig måte å avrunde intervjuet på, for eksempel ved å gi uttrykk for at jeg hadde fått tilstrekkelig informasjon. Samtidig gav jeg åpning for at informanten kunne komme med informasjon hun syntes var viktig, og som vi ikke hadde vært inne på. På forhånd hadde jeg satt en tidsavgrønsing for intervjuet på cirka halvannen time.

Ifølge Kvale (1997) vil transkribering si å klargjøre intervjumaterialet for analyse, noe som i mitt tilfelle innebar å reinskrive fra muntlig tale til skriftlig tekst. Jeg transkriberte intervjuene etter å ha hørt igjennom dem to til tre ganger. Utskriftene av intervjuene og loggnotatene gjorde jeg senere bruk av i arbeidet med å analysere datamaterialet. Jeg søkte å være bevisst egen førforståelse gjennom intervjuprosessen og senere analysearbeid, slik at jeg fikk fram informantens stemme (Kapittel 3.3.1).

### **3.4.5 Validitet og reliabilitet**

Kvale (1997) referer til begrepene generaliserbarhet, validitet og reliabilitet som en hellig, vitenskapelig treenighet innen moderne samfunnsvitenskap.

---

Fra visjon til virkelighet.

Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.

Undersøkelsens validitet henviser til dens gyldighet, hvor validitet i kvalitativ forskning betyr i hvilken grad metoden bidrar til å undersøke det problemstillingen spør om. Ifølge Jacobsen (2005) tenker vi oss ikke en objektiv sannhet, men mer i retning av intersubjektivitet som igjen betyr at flere personer slutter seg til gjennomføringen av forskningsprosjektet.

Ifølge Kvale (1997) sikrer forskeren undersøkelsens validitet ved hjelp av sin egen håndverksmessige dyktighet gjennom hele prosessen. Undersøkelsens validitet avhenger av at jeg studerer det jeg har til hensikt å studere. Gjennom operasjonalisering av forskningsspørsmålet i en intervjuguide med spørsmål som er egnet til å gi svar på problemstillingen, samt fokus på problemstillingen under selve intervjuet, søker jeg å ivareta undersøkelsens validitet. Videre sørger jeg for validitet gjennom deltakerkontroll ved at informantene får muligheten til å lese igjennom utskriftene fra intervjuene og eventuelt komme med justeringer eller presiseringer. Ved tolkning av datamaterialet søker jeg å styrke validiteten ved å reflektere egen førforståelse og teoretisk perspektiv. Det faktum at jeg ikke studerer en objektiv virkelighet, men virkeligheten slik informanten oppfatter den kan være med å svekke undersøkelsens validitet. Til slutt må jeg reflektere validiteten ved å vurdere resultatene opp mot tilgjengelig og relevant teori.

Undersøkelsens generaliserbarhet, det vil si overførbarhet, henviser til dens eksterne gyldighet. Slik ytre validitet handler om hvorvidt resultatene fra undersøkelsen kan generaliseres til en større gruppe (Jacobsen, 2005). Da jeg valgte å utføre en kvalitativ undersøkelse med et lite antall informanter, var ikke formålet å fastslå omfanget eller hyppigheten av et problem, men å forstå og utdype et fenomen.

Når jeg vurderer undersøkelsens reliabilitet stiller jeg spørsmål ved dens pålitelighet. Reliabilitet har vært regnet som et lite egnet begrep i kvalitativ forskning, da vi ikke har muligheten til å gå tilbake og etterprøve resultatene på samme måte som i kvantitative undersøkelser. Dalen (2004) hevder at i kvalitative studier utformes forskerens rolle i samtale med informanten og i den aktuelle situasjonen. Ved å samtale med mennesker endrer de seg, og vil derfor ofte svare annerledes om de blir stilt de samme spørsmålene en gang til. Å gjenta undersøkelsen vil derfor gi andre resultater. Når vi vurderer reliabiliteten i kvalitative undersøkelser må vi derfor utgå fra andre kriterier. Hensikten er å vise framfor å bevise.

Ifølge Dalen (2004) kan reliabiliteten styrkes gjennom nøyaktighet i gjennomføring av alle ledd i forskningsprosessen, slik at en annen forsker kan ta på seg de samme forskerbrillene ved en tenkt gjennomføring av den aktuelle



undersøkelsen. Jeg vil således søke å styrke reliabiliteten i egen forskning ved å vise åpenhet og nøyaktighet i beskrivelsen av hvilken forskningsmetode jeg benytter (Kapittel 3.2.2), utvalgsriterier (Kapittel 3.4.1), utvikling av intervjuguide (Kapittel 3.4.2), plan for gjennomføring (Kapittel 3.4.3), datainnsamling (Kapittel 3.4.4), samt bakgrunn for tolkning og analyser (Kapittel 4.1).

## 4 Resultater

### 4.1 Dataanalysen

Da datamaterialet fra alle informantene var transkribert, kunne jeg begynne tekstanalysen. Jacobsen (2005) omtaler tre faser i den kvalitative analysen: beskrivelse, systematisering og kategorisering og til slutt sammenbinding.

Den første fasen, beskrivelse, dreier seg om reinskriving av intervjuene. I etterkant av hvert intervju måtte jeg transkribere det til skriftlig tekst. Her var det viktig å skrive ned ordrett det som ble sagt så raskt som mulig etter at intervjuet var ferdig, helst samme dag. Dette var imidlertid et svært omfattende og tidkrevende arbeid, da jeg satt inne med lydopptak på mellom en og halvannen time per intervju. For å sikre meg at utskriftene var ordrett identisk med opptakene, inkludert alle pauser og eventuelle sukk og liknende, fant jeg det nødvendig å høre gjennom hvert intervju to til tre ganger. Dette resulterte i at jeg måtte bruke to dager per intervju til dette arbeidet. Jeg mener imidlertid at denne nøyaktigheten med hensyn til å gjengi lydopptakene ordrett sikret at jeg ikke mistet verdifull informasjon, noe som igjen styrker både reliabiliteten og validiteten i undersøkelsen.

Jeg satt nå inne med en relativt stor informasjonsmengde, og ut fra denne skulle jeg foreta en innholdsanalyse. For å kunne få relevant oversikt over informasjonsmengden, måtte jeg redusere kompleksiteten gjennom strukturering og forenkling. Dette gjorde jeg ved å først dele data inn i kategorier.

Når vi kategoriserer data foretar vi en forenkling av kompliserte, detaljerte og rike data (Jacobsen, 2005). En slik kategorisering er en forutsetning for å kunne sammenligne ulike tekster, da en kategori vil være noe som flere tekster belyser. Den kvalitative tilnærmingen til datainnsamling kjennetegnes av åpenhet, da forskeren i liten grad på forhånd setter opp kategoriene som det innsamlede datamaterialet skal passe inn i. Ved kvalitative undersøkelser arbeider forskeren hovedsakelig ut fra en induktiv metode. Denne metoden går ut på å først samle inn datamateriale, og deretter sette opp analysekategorier ut fra de data hun har tilgjengelig. Kategoriene skal være fundert i data, det vil si at de skal ta utgangspunkt i tilgjengelige dokumenter, observasjoner og intervjuer.

I arbeidet med å kategorisere datamaterialet tok jeg først utgangspunkt i den operasjonaliserte problemstillingen med påfølgende fem tema i intervjuguiden, og organiserte resultatene innenfor de samme kategoriene (Vedlegg 4). Deretter utarbeidet jeg underkategorier på bakgrunn av den informasjonen som framkom av datamaterialet, og fordelte de ulike informantenes utsagn i en eller flere

kategorier. Ifølge Jacobsen (2005) er det i denne fasen vi beveger oss fra en analyse av den enkelte enhet til en analyse på tvers av enheter.

Siste fase i tekstanalysen var sammenbinding av data ved å koble enhetene og de ulike kategoriene (Jacobsen, 2005). Dette gjorde jeg ved å sammenligne intervjuene for å se om det fantes mønstre, regelmessigheter eller avvik. Jeg koblet også kategoriene opp mot trekk ved den enkelte undersøkelsesenheter og reflekterte over mulige sammenhenger. Også i denne fasen av undersøkelsen etterstrebet jeg å få frem informantens stemme ved å ta utgangspunkt i den informasjon som framkom av datamaterialet, og la den komme foran egen førforståelse.

## 4.2 Fra plandokument til arbeidsverktøy

### 4.2.1 Utforming av individuell opplæringsplan

Følgende tabell illustrerer hvordan barnehagene organiserer arbeidet med utformingen av de individuelle opplæringsplanene:

Utforming av individuell opplæringsplan	Informant nr				
	1	2	3	4	5
Ekstern veiledning først, utformer IOP etterpå					x
Skriver utkast til IOP først, ekstern veiledning etterpå			x	x	
Utformer IOP sammen med veileder	x	x			
Skriver utkast til IOP sammen med styrer			x		
Styrer gjennomgår IOP etter utforming		x		x	x

Tabell 1. Utforming av individuell opplæringsplan

Samtlige informanter meddeler at de skriver de individuelle opplæringsplanene selv, men mottar ekstern veiledning med hensyn til utformingen. Veiledningen gis av logoped eller spesialpedagog ved Barnehagekontorets fagteam, og er organisert på flere ulike måter. To av informantene utformer opplæringsplanen sammen med veileder, en informant mottar veiledning i forkant av at hun selv utformer planen, mens to av informantene først utarbeider et utkast, som de i etterkant diskuterer med veileder. En av disse skriver utkastet sammen med styrer, mens tre andre informanter oppgir at styrer leser igjennom den individuelle opplæringsplanen etter at den er ferdig utformet.

En informant fortalte at første gang hun skulle skrive en individuell opplæringsplan, visste hun ikke hva det innebar. Med hensyn til opplæring hevder hun at hun selv måtte sørge for å innhente nødvendig informasjon. Når hun nå vet hva en individuell opplæringsplan er, samt har en viss erfaring med utforming av opplæringsplaner, synes hun arbeidet med å føre dem i pennen er overkommelig.

---

Fra visjon til virkelighet.

Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.

Ingen av informantene oppgir å inkludere assistentene i forarbeidet med utformingen av den individuelle opplæringsplanen. En av dem sier likevel at hun vil involvere assistentene neste gang hun skal skrive individuell opplæringsplan.

En av informantene hevder at det enkelte ganger kan være behov for veiledning fra andre faggrupper enn spesialpedagoger når mål og tiltak skal formuleres. Hun mener det i noen tilfeller kan være behov for veiledning fra for eksempel terapeut, og begrunner dette med formulering av mål og tiltak overfor barn med samspillsvansker.

#### 4.2.2 Formidling av innholdet i opplæringsplanen

Jeg oppfordret informantene til å fortelle om hvordan de gikk fram for å gjøre innholdet i den individuelle opplæringsplanen kjent for resten av personalet på avdelingen. Tabellen nedenfor viser hvordan informantene besvarte dette spørsmålet:

Formidling av innholdet i IOP	Informant nr				
	1	2	3	4	5
Gjennomgår IOP sammen med personalet	x	x	x	x	x
Personalet leser IOP på eget initiativ			x		
Sørger for at IOP alltid er tilgjengelig for personalet			x		x
Repeterer innholdet i IOP med personalet				x	

Tabell 2. Formidling av innholdet i IOP

På spørsmål om hvilke personer som kjenner innholdet i den individuelle opplæringsplanen svarer en av informantene at det gjør alle som arbeider på avdelingen, styrer, veiledere og PPT, og selvfølgelig foreldrene.

Samtlige informanter praktiserer en eller annen form for gjennomgang av opplæringsplanen med personalet på sin avdeling. En av informantene begrunner nødvendigheten av denne gjennomgangen med at innholdet i opplæringsplanen kan være vanskelig å forstå. Fire av informantene samler alle som arbeider på avdelingen og gjennomgår hele planen med dem, mens en informant formidler nødvendig informasjon fortløpende. Hun henviser til tidspress som en begrensning med hensyn til å få informert personalet tilstrekkelig:

*De får jo det lille som jeg klarer å gi de på de møtene som vi har, som og skal være til alle de andre ungene. Så det blir jo små drypp, det blir jo det. Så det er klart det blir ikke den nærheten til det som jeg får.*

---

Fra visjon til virkelighet.

Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.

Hun sier videre at hun sørger for at opplæringsplanen alltid er tilgjengelig, slik at personalet har mulighet til å lese den selv. Hun legger til at personalet er interessert og følgelig leser opplæringsplanen på eget initiativ så lenge den blir gjort tilgjengelig for dem. Dette er den eneste informanten som oppgir at assistentene leser opplæringsplanen selv. Ingen av informantene gir uttrykk for at de direkte oppfordrer assistentene til selv å lese opplæringsplanene, noe denne informanten vurderer som unødvendig fordi hun mener assistentene er veldig interessert i jobben og følgelig leser planen uoppfordret. Ytterligere en informant opplyser at hun sørger for at opplæringsplanen er tilgjengelig for personalet, men kommenterer ikke hvorvidt de faktisk leser den.

En informant forteller at hun først studerer opplæringsplanen grundig selv, deretter gjennomgår hun den med personalet på avdelingen med hensyn til hva som skal gjøres og hvordan det skal gjøres. I tillegg til å gjennomgå opplæringsplanen med personalet, repeterer hun også innholdet med dem etter hvert som barnet utvikler seg mot de mål som er initiert i planen.

### 4.2.3 Iverksetting av individuell opplæringsplan

Barnehagene organiserer iverksetting av aktiviteter med bakgrunn i opplæringsplanen på ulike måter, noe som illustreres i tabell 3:

Iverksetting av IOP	Informant nr				
	1	2	3	4	5
Periodeplaner	x	x			
Avtaler fra veiledning til veiledning			x	x	x
Veileder foreslår aktiviteter	x	x	x	x	x
Pedagogisk leder foreslår aktiviteter					x
Skriftlige planer fra fysioterapeut	x				

Tabell 3. Iverksetting av IOP

I arbeidet med å omsette de individuelle opplæringsplanene fra plandokument til konkrete aktiviteter, oppgir fire av informantene at de mottar regelmessig veiledning fra eksternt veileder ved Barnehavekontorets fagteam. Barnehagen og veileder avtaler faste veiledningsmøter som varierer i hyppighet fra hver andre til åttende uke vurdert ut fra barnets progresjon og barnehagens veiledningsbehov. I de to barnehagene som mottar veiledning ca annenhver uke, blir det gjort muntlige avtaler om framdrift fra gang til gang. Den ene av disse informantene uttrykker helt klart at hun er avhengig av å hente hjelp fra spesialpedagogen for å kunne omsette opplæringsplanen til konkrete aktiviteter, og at det er spesialpedagogen som kommer med forslag til videre aktiviteter etter hvert som barnet gjør fremskritt. I de to barnehagene som mottar

---

Fra visjon til virkelighet.

Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.

veiledning hver åttende uke, blir det utarbeidet periodeplaner for en til to måneder. En av disse informantene utarbeider periodeplanen selv med konkretisering av konklusjonene fra veiledningssamtalene. Den andre informanten får en ferdig utarbeidet periodeplan fra veilederen.

Den siste informanten har ikke faste veiledningsavtaler, men kan kontakte veileder ved behov. Dette gjør hun imidlertid meget sjelden, noe som igjen begrenser hyppigheten av de formaliserte veiledningsmøtene til en gang hvert halvår. Veiledningen består i praksis av at pedagogisk leder tar uformell kontakt med veileder når denne er i barnehagen i forbindelse med andre barn. Pedagogisk leder vektlegger periodevis ulike deler av den individuelle opplæringsplanen med endring av praksis og fokus etter hvert som hun ser at barnet er modent for det.

Den barnehagen som mottar regelmessig veiledning fra fysioterapeut, får også skriftlige aktivitetsplaner fra henne.

#### **4.2.4 Organisering av arbeidet med individuell opplæringsplan**

Det framkommer av intervjuene at de fem aktuelle barnehagene har svært ulik praksis med hensyn til organisering av de arbeidsoppgaver som utledes av de individuelle opplæringsplanene. Disse ulikhetene viser seg både i forhold til hvordan barnehagene fordeler arbeidsoppgavene blant personalet på avdelingen, og i hvilken grad de formaliserer treningstider og ansvarspersoner.

En av informantene opplyste at de avtalte fra dag til dag hvem som skulle gjennomføre enetreeningen med barnet. I denne barnehagen var det for det meste pedagogisk leder og en av assistentene som vekselvis utførte dette arbeidet, mens den andre assistenten gjennomførte enetreening sporadisk. Ved pedagogisk leders sykdom eller annet fravær avtalte assistentene seg imellom og sørget slik for at trening ble gjennomført.

To av informantene førte arbeidsoppgaver og ansvarsfordeling som følge av opplæringsplanen på avdelingens øvrige ukeplan. Den ene informanten begrunner denne praksisen slik: *For jeg har opplevd det at... at ting ikke blir gjort hvis det ikke står på en plan.*

I en av disse barnehagene var alle ansatte avdelingen samt ekstraressursen involvert i det spesialpedagogiske arbeidet, og var følgelig fire personer som vekslet på å trene med barnet. I den andre barnehagen var dette arbeidet fordelt på tre personer, men her var det organisert slik at to personer vekslet på å gjennomføre språktreeningen, to vekslet på å utføre den fysiske treningen, hvorav pedagogisk leder var involvert i begge deler.

De øvrige to informantene hadde også organisert det spesialpedagogiske arbeidet ved å fordele faste oppgaver på faste personer. I den ene barnehagen utførte pedagogisk leder all språktrening som var organisert som enetrening, mens en av assistentene hadde ansvaret for språktreningen som var organisert som gruppeaktivitet. Alle ansatte på avdelingen kjente imidlertid innholdet i opplæringsplanen. I denne barnehagen praktiserte de ikke faste treningstider, men vurderte fortløpende når det passet å forlate avdelingen for å gjennomføre treningen. Pedagogisk leder hevdet at de hadde lite sykefravær på avdelingen, og derfor ingen erfaring med at dette kunne være en sårbar praksis.

I den tredje barnehagen hvor konkrete arbeidsoppgaver var knyttet til konkrete personer, hadde pedagogisk leder fordelt arbeidsoppgavene ut fra personalets interesse og sterke sider:

*Jeg har sett litt på hva det er de kan, altså hvordan typer er de, hva liker man og hva synes man om, altså.*

Videre forteller hun at de har daglige treningsøkter, men ingen faste treningstider. De vurderer fortløpende når det passer å forlate avdelingen for å gjennomføre treningen, eller de utfører treningen på avdelingen mens de forsøker å skjerme aktiviteten slik at det blir mulig å gjennomføre den. Denne informanten har ingen eksraressurs tilknyttet avdelingen.

En informant fremhever at hun prøver å tilpasse rutinene rundt barnets treningstider på en slik måte at de fungerer i forhold til resten av barnehagen. Hun begynner med å finne tidspunkt som passer for treningen med utgangspunkt i barnets dagsrytme, treningens omfang og barnehagens øvrige rutiner. Deretter fordeler hun ansvar for gjennomføring, og videre gjenstår å følge opp det de har blitt enige om.

#### **4.2.5 Kontinuerlig progresjon**

Samtlige fem informanter oppgir at de fører logg hver dag etter trening, og at loggboka til enhver tid er tilgjengelig, slik at hver enkelt av personalet kan holde seg oppdatert. Fire av informantene hevder at loggboka blir lest daglig, hvorav en av dem er usikker på om assistentene leser loggboka, men leser selv assistentenes logger. Den femte informanten forteller at loggboka blir lest sporadisk, mens en av dem uttrykker at de har en uskrevet regel om at alle ansatte på avdelingen daglig skal lese hva som er gjort for å holde seg oppdatert. Det er noe alle på avdelingen selv må ta ansvar for. I tillegg til loggboka sørger de for muntlig oppdatering: *Vi snakker jo i lag; hva gjorde du i dag? Henter informasjon fra hverandre.*

---

Fra visjon til virkelighet.

Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.

I forbindelse med loggføringen føyer en av informantene til hva hun skal fortsette med neste dag. Dette synes hun fungerer godt fordi hun på denne måten forbereder seg til neste trening, mens hun enda har dagens inntrykk friskt i minne. Assistenten skriver også logg fra språkgruppa.

Samtlige fem informanter oppgir at det er veileder som foreslår hvilke aktiviteter som skal legges inn i barnets treningsopplegg ut fra den individuelle opplæringsplanen. For tre av informantene er det også veileder som initierer endringer i barnets treningsprogram for å sørge for framdrift. En av informantene gir selv veileder beskjed om barnets framskritt og personalets behov for eventuelle nye ideer og nytt materiell. Veileder foreslår så nye aktiviteter med tilhørende treningsmateriell som barnehagen må gjøre ferdig selv. Dette materiellet forenkler de mest mulig, klipper, limer, og kaster da de ikke har kapasitet til annet. Noe treningsmateriell får de også låne av veileder.

Den siste informanten oppgir at hun selv finner på aktiviteter som er egnet til å skape progresjon med tanke på de mål som er formulert i den individuelle opplæringsplanen. I den grad hun har behov for å drøfte dette med veileder, tar hun spontan kontakt hvis veileder er i barnehagen i forbindelse med andre barn da de ikke har faste veiledningsmøter.

#### **4.2.6 Intern veiledning og fortløpende evaluering**

Tre informanter oppgir at de har faste tidsintervaller for intern veiledning med sine assistenter. Denne veiledningen etterfølger veiledningsmøtene informantene har med ekstern veileder. Videre gir de veiledning spontant og i uformelle situasjoner, hvorav to informanter oppgir at dette også skjer på initiativ fra assistentene selv. En av informantene uttrykker det slik:

*De kan komme med innspill l... men det går jo også ut ifra den loggen som vi skriver hver dag, og da er det jo når det oppstår problemer, så skriver vi: "hva gjør vi med dette"? ( ) Det er egentlig løpende tilbakemelding, mer enn at vi setter oss ned og diskuterer "hvordan synes du det går".*

En annen informant hevder derimot at assistentene tar lite initiativ, og at det er hun selv som drar i gang arbeidet og sørger for at det som skal gjøres blir gjort. To av informantene praktiserer ikke faste tidsintervaller for veiledning med assistentene. En av dem oppgir at hun gir veiledning spontant og i uformelle situasjoner, mens begge gir veiledning på avdelingsmøter etter behov. Den ene av disse barnehagene jobber med språkstimulering etter Karlstadmodellen (Kapittel 2.7), og informanten praktiserer veiledning både på avdelingsmøter og som følge av modellering ved at assistentene er observatører i treningssituasjoner med barnet. Hun kommenterer imidlertid sin egen

---

Fra visjon til virkelighet.

Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.



veilederrolle med hensyn til denne språkstimuleringsmodellen på følgende måte: *Det er klart det blir ikke det beste. Det blir det ikke.* Hun sier videre at de tar fram opplæringsplanen av og til og ser hvor langt de har kommet i forhold til målformuleringene, samt kontrollerer hva de har gjort mye av, og hva de har gjort lite av med hensyn til de planlagte tiltak.

Fire av informantene oppgir at de repeterer innholdet i den individuelle opplæringsplanen for seg selv i løpet av gjeldende periode. En av dem hevder at hun stadig sjekker opplæringsplanen for egen del, og at hun føler hele tiden å ha den i tankene i det daglige arbeidet. Videre forteller hun at hun diskuterer barnets framgang på møter med avdelingspersonalet ca en gang i måneden. Selv får hun hyppig tilbakemelding fra assistentene, både på avdelingsmøter og underveis i det daglige arbeidet, med hensyn til hvordan arbeidet med opplæringsplanen fungerer. Hun synes tilbakemeldingen fra assistentene er viktig, og at det er vesentlig for dem å skjønne begrunnelsen for metodene i enetreeningen. Hun hevder videre at det er viktig å gi assistentene tillit og tilbakemelding på det de gjør, for på den måten å gi dem en forståelse for det arbeidet de skal gjøre og hvorfor det er så viktig for barnet. Hun mener dette er en forutsetning for at opplæringsplanen skal fungere og kunne integreres i hverdagsaktiviteter og rutinesituasjoner.

#### **4.2.7 Ekstern veiledning og tilhørende evaluering**

Som tidligere nevnt har fire av informantene faste avtaler om ekstern veiledning fra Barnehagekontorets fagteam (Kapittel 4.1.3). Disse veiledningsmøtene avvikles med mellom to og åtte ukers mellomrom. Videre oppgir de to informantene som har møter med veileder hver åttende uke, at de ved behov også kontakter veileder i periodene mellom disse møtene. Den siste informanten har ikke faste avtaler med ekstern veileder, men en avtale om at hun kan kontakte veileder ved behov. Dette gjør hun imidlertid ikke annet enn at hun griper fatt i veileder når vedkommende er i barnehagen i forbindelse med andre barn.

En av informantene mottar veiledning fra både spesialpedagog og logoped fra Barnehagekontorets fagteam. Spesialpedagogen er ukentlig i barnehagen, arbeider direkte med barnet og gir veiledning etter behov, mens logopeden møter informanten annenhver måned. I møtene med spesialpedagogen har ikke informanten med seg den individuelle opplæringsplanen, mens hun har det i møter med logopeden. I møter med denne diskuterer hun språkstimuleringen spesielt, mens andre momenter i forhold til opplæringsplanene noterer hun for seg selv:

*....og det går vel også egentlig mye på den her spesielle treninga, som er den en – til – en treninga. Ellers så, når det gjelder andre ting, for det er jo en helhetlig plan, når jeg ser andre ting så noterer jeg meg hvordan det fungerer, hvordan har den ungen det.*

En annen informant trekker fram nødvendigheten av at veileder treffer barnet for å kunne gi veiledning ut fra barnets ståsted. Denne informanten begrunner sitt synspunkt ut fra sin erfaring med å motta veiledning av en veileder som ikke møtte barnet:

*Og jeg følte ikke at ho som var veileder, ho kjente ikke ungen. Ho pratet med meg men ho kjente ikke ungen, så jeg syntes det ble helt feil.*

En informant mener at de har ofte veiledning med god oppfølging og ser at det er progresjon i arbeidet. Hun forbereder seg til veiledningsmøtene ved hjelp av notater i loggboka vedrørende treningens resultater og barnets mestring. Disse notatene danner utgangspunkt for veiledningen da de utleder konkrete spørsmål og diskusjoner med hensyn til treningen, og således er en hjelp i prosessen med vurdering av videre framdrift. I tillegg til disse notatene i forkant av veiledningsmøtene, noterer hun underveis og i etterkant av veiledningen. Notatene fra hver veiledningstime er igjen utgangspunkt for påfølgende veiledning med assistentene. Informanten skriver selv halvårsrapporten, som er en sluttevaluering av den individuelle opplæringsplanen, for deretter å gjennomgå rapporten sammen med spesialpedagogen med eventuelle endringer som resultat av denne gjennomgangen.

### **4.3 Deltakerne**

#### **4.3.1 Interne samarbeidspartnere**

Samtlige informanter refererer til personalet på avdelingen som samarbeidspartnere i arbeidet med implementering av individuelle opplæringsplaner. Det varierer imidlertid sterkt i hvor stor grad, og på hvilken måte det øvrige avdelingspersonalet er involvert i treningen. Alle informantene uttrykker at de selv utfører den største delen av treningene som utledes av barnets opplæringsplan, men at assistentene også deltar i dette arbeidet. I tre av barnehagene er begge assistentene involvert i treningen, mens det i de to andre bare er en av assistentene på avdelingen som er aktiv i forhold til trening. Det er også ulik praksis for hvordan treningen fordeles mellom pedagogisk leder og assistentene. To av barnehagene hadde organisert treningen på en slik måte at alle på avdelingen fordelte de samme oppgavene seg i mellom, mens tre av barnehagene hadde fordelt faste oppgaver på faste personer (Kapittel 4.2.4).

---

Fra visjon til virkelighet.

Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.

To av informantene referer til resten av personalet i barnehagen som samarbeidspartnere. De konkretiserer det med at det øvrige personalet i barnehagen informeres om forhold det kan være tjenlig for barnet at hele personalgruppen kjenner til. På den måten har alle muligheter til å være oppmerksom på situasjoner der de naturlig kan være til hjelp, i og med at de vet hvilken hjelp barnet trenger. En av informantene sier også at de kan dra veksler på hverandre på tvers av avdelingene med hensyn til å diskutere utfordringene de møter i arbeidet med de individuelle opplæringsplanene, men at hun nok kunne gjort dette i større grad enn hun allerede gjør og nevner i den forbindelse kollegaveiledning.

Når det gjelder det øvrige pedagogiske personalet i barnehagen, oppgir tre av informantene at barnehagen har en praksis, hvor de diskuterer konkrete utfordringer i forhold til enkeltbarn både med og uten opplæringsplaner. En annen informant sier at arbeidet med å skrive opplæringsplaner og utfordringer rundt enkeltbarn er tema på pedagogmøtene. Hun opplever likevel ikke de andre pedagogene som samarbeidspartnere i forhold til implementering av den aktuelle opplæringsplanen, da den initierer arbeid etter Karlstadmodellen, og denne modellen er ukjent for det øvrige personalet (Kapittel 2.7). Den siste informanten oppgir at barnehagen mangler praksis for å diskutere arbeid ut fra opplæringsplanene på pedagogmøtene. Det er flere avdelinger som har barn med individuelle opplæringsplaner, men det er ingen rutiner på at det spesialpedagogiske arbeidet er tema når pedagogene møtes. Det hender imidlertid at de kommer inn på dette temaet, enten på initiativ fra en av de pedagogiske lederne eller fra styrer.

Alle styrerne kjenner innholdet i opplæringsplanene, og minner om datoer for når de skal sluttevalueres og ny opplæringsplan utarbeides. Tre av informantene refererer til styrerne som mulige samtalepartnere i det spesialpedagogiske arbeidet. To av dem forteller at de selv tar initiativ til å konferere med styrer, den ene når noe er vanskelig, den andre kontakter styrer relativt ofte for å informere om samarbeidet med spesialpedagogen og om barnets framskritt. En tredje beskriver styrer som en god støtte, og gir samtidig uttrykk for at styrer alltid er på tilbudssiden ved behov for eventuell hjelp. På spørsmål om hvem som tar initiativ til denne kontakten uttrykker hun seg slik: *Det er nok jeg som søker den hjelpa jeg trenger.* En av de andre informantene ga uttrykk for at hun godt kunne tenke seg at styreren var mer inne i bildet i forhold til arbeidet med individuelle opplæringsplaner.

Foreldrene ble i varierende grad referert til som samarbeidspartnere. To av barnehagene oppga at foreldrene var engasjerte, enten i form av spørsmål og informasjon ved henting og bringing, eller ved at de som i en barnehage, var

observatører ved barnets trening i barnehagen. En av informantene sier at de orienterer foreldrene om arbeidet med opplæringsplanen på foreldresamtaler, og at de samtidig etterspør eventuelle innspill fra foreldrene. En av de andre informantene sa at foreldrene var informert om barnets progresjon i treningen, men opplevde at foreldresamarbeidet var vanskelig.

#### 4.3.2 Eksterne samarbeidspartnere

Samtlige informanter får veiledning av spesialpedagog eller logoped fra Barnehagekontorets fagteam men med varierende hyppighet (Kapittel 4.1.7). Tre av barnehagene hadde ansvarsgrupper, hvor PPT møtte i ansvarsgruppemøter i to av barnehagene, men uten å inneha noen direkte veiledningsfunksjon. En av barnehagene hadde hyppig veiledning fra kommunefysioterapeuten, mens en annen hadde kontakt med fysioterapeuten en gang per år. Ingen av informantene nevnte Barnevernet som samarbeidspartner. En av barnehagene hadde kontakt med Nordlandssykehuset ved at medisinsk personale møtte på ansvarsgruppemøter. I tillegg hadde noen av personalet fra barnehagen vært på tegn til tale- kurs ved Spesialpedagogisk senter i Nordland.

Samtlige informanter uttrykker at de er fornøyd med den veiledningen de mottar. En av informantene trekker fram veileder som en god støtte og mener det er viktig med oppfølging både i startfasen og underveis i prosessen, for at den individuelle opplæringsplanen skal fungere som et arbeidsverktøy:

*Hvis du får et sånt dokument, så kan det gjerne bli et sånt dokument som du putter i skuffen. Du gjør det fordi du må gjøre det, og så putter det i skuffen. Men når du blir fulgt opp, så gjør du det du må gjøre. Og det er klart at jeg kunne ikke så mye om språkstimulering av barn for fire år siden som jeg kan i dag. Jeg har lært masse underveis.*

En annen informant måtte starte opp den spesialpedagogiske hjelpen uten fast veiledning, og opplevde dette som svært uheldig. Her måtte barnehagen til slutt etterspørre mer hjelp med tanke på veiledning i Karlstadmodellen (Kapittel 2.7). Det ble innvilget, og informanten gir nå uttrykk for at de er svært fornøyd.

En av de andre informantene uttrykker sin tilfredshet med veiledningen slik:

*Det har vært så ofte at den veilederen har vært inne, ifra Barnehagekontoret, at ho er mer liksom på lag med deg.*

Hun hevder at god veiledning forutsetter evne til å jobbe i team, at man er ydmyk, mottakelig og har evnen til å diskutere. Hun sier videre at den veiledningen hun får gir henne tilstrekkelig opplæring i arbeidet med

---

Fra visjon til virkelighet.

Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.

implementering av opplæringsplanen. Ellers mener hun at hun må være åpen for å ta kontakt med andre som har erfaring med arbeid med opplæringsplaner. Dette mener hun å være forpliktet til som en del av jobben når det gjelder barn med spesielle behov.

Tre av informantene forteller videre at veileder enkelte ganger er delaktig i treningen, enten som observatør mens informanten gjennomfører trening, eller som trener mens informanten er observatør. Ut fra de erfaringene de gjør sammen, diskuterer de så den videre framdriften. Den eksterne veiledningen innebærer imidlertid som oftest bare samtaler mellom veileder og informant.

Samtlige informanter uttrykker at de er fornøyd med veiledningen. Med hensyn til veilederes tilgjengelighet, har tre av informantene avtalt med veileder at de kan kontakte henne ved behov. En sier det slik:

*Jeg har åpne linjer... jeg kan ringe til dem når tid jeg vil, hvis det er noe jeg stusser på, eller ikke får til.*

Denne informanten opplyser at hun benytter seg av denne muligheten og kontakter veilederne, hvis hun føler hun trenger det mellom de faste veiledningsmøtene. De andre to informantene som kan kontakte veileder ved behov, er informanten som får ukentlig besøk av spesialpedagogen, og informanten som ikke har faste veiledningsavtaler. De to øvrige informantene mener at de mottar veiledning så ofte at det ikke har vært behov for å kontakte veileder mellom de faste veiledningsmøtene.

En av informantene sier at hun finner det tverrfaglige samarbeidet rundt barnet positivt. Hun begrunner det med at barnets utvikling blir belyst fra flere sider, og uttrykker seg videre: *Det er liksom noen som bryr seg med den ungen fra forskjellige instanser.*

#### **4.3.3 Ansvarsvurdering**

Ingen av informantene opplevde at de hadde for stort ansvar i forbindelse med arbeidet med individuelle opplæringsplaner. En av dem innrømmer imidlertid at det kan være tøft i perioder, men legger til at hun føler hun har støttespillere i veileder, styrer og øvrig personale i barnehagen. Hun sier hun har det støtteapparatet hun trenger, men føler på ansvaret for at barnet skal få en optimal utvikling. Her trekker hun også frem ansvaret for å kontrollere at alt fungerer på avdelingen når hun forlater for å trene med barnet.

Fire av informantene mente at ansvarsmengden var overkommelig. Videre begrunner tre av dem ansvaret ut fra rollen som pedagogisk leder og som

fagperson, og at det er naturlig at de skal ha dette ansvaret som en følge av utdanningen. En av informantene sier det slik:

*Nei, altså, jeg synes jo det er greit altså. Jeg er jo fagperson på avdelinga, jeg har jo et stort ansvar i forhold til å følge opp den enkelte ungen, og det her med å veilede assistentene, så jeg synes jo det er helt naturlig at jeg tar ansvar for det og ikke legger det over på de som er ufaglært, og kanskje ikke har den forståelsen for hvorfor. Selv om du kan fortelle det mange ganger, så er det noe med at jeg har en annen bakgrunn.*

Videre sier hun at hun føler det er hennes ansvar at barnet skal tilegne seg en mengde ferdigheter før det begynner på skolen, og legger til at det således er viktig at veiledningen fungerer godt. En annen informant begrunner ansvaret på denne måten:

*Nei, jeg synes jo det er greit at det er jeg som gjør det i samråd med spesialpedagogen, for jeg forventer kanskje ikke at en assistent skal være ... skal kunne se hva slags mål vi kan sette og hva slags tiltak vi kan sette i forhold til det her med å forstå hva det hele dreier seg om.*

Denne informanten uttrykker at hun savner at ikke styrer engasjerer seg mer aktivt i arbeidet med opplæringsplanene og sier videre om følelsen av ansvarsmengden:

*Nei, jeg synes jo det er ... ikke problematisk, men jeg synes jo at det kan være en utfordring, og jeg er veldig glad for at jeg har en spesialpedagog som jeg kan drøfte ting med.*

Tre av informantene kommenterer nødvendigheten av den støtte og oppfølging de får fra veileder som en forutsetning for at arbeidet med opplæringsplanene skal fungere uten å bli en belastning. En informant savner imidlertid å ha en ekstraressurs for lettere å kunne gjennomføre treningen rent praktisk.

En av informantene trekker fram at det er viktig å ha en god rolleavklaring innad i barnehagen, slik at ansvarsfordelingen er tydelig både personalet imellom, og utad overfor foreldrene.

#### **4.4 Kvalitetssikring**

Hvilke rutiner har så barnehagene for kvalitetssikring av arbeidet med implementering av individuelle opplæringsplaner?

#### 4.4.1 Barnehagens rutiner

Samtlige informanter svarte benektende på spørsmål om de følger Barnehagekontorets retningslinjer for utforming av og rutiner for evaluering av individuelle opplæringsplaner (Vedlegg 1).

Alle svarte nei på spørsmål om barnehagen har noen formelle eller uformelle rutiner for kvalitetssikring av arbeidet med individuelle opplæringsplaner. Det eksisterer verken skriftlige eller uskrevne rutiner for å etterspørre eller diskutere prosess eller framdrift. Det er heller ingen retningslinjer for regelmessige diskusjoner i pedagogmøtene, eller i møter med pedagogisk leder og styrer. To av informantene begrunner det med at barnehagen har hatt få barn med individuelle opplæringsplaner, og har således ikke hatt behov for å utarbeide rutiner. En av dem formulerer seg slik:

*Men det handler vel mest om det at vi har hatt veldig lite sånn læreplanarbeid at vi rett og slett ikke har tenkt at vi trengte rutiner på det.*

Hun sier videre at hvis de hadde hatt flere barn med individuelle opplæringsplaner i barnehagen, så måtte de nok utarbeide rutiner for å kvalitetssikre arbeidet. Samtlige informanter hevder at styrernes rolle i forhold til individuelle opplæringsplaner er å minne på dato for halvårsrapporter og ny individuell opplæringsplan. En av informantene sier:

*De her tidsfristene... det minner ho oss på, hvis vi nå skulle ha glemt det. Men når du har gjort det noen ganger, så vet du tidsfristene.*

En annen informant uttrykker seg på denne måten: *Det blir bare forventet at ho får den på pulten sin til underskrift.* Hun sier videre at hvis hun selv hadde vært mer udisiplinert i arbeidet, så hadde det vært greit om styrer i større grad hadde kontrollert arbeidet med opplæringsplanen underveis.

#### 4.4.2 Pedagogisk leders rutiner

Tre av informantene oppgir å ha egne rutiner for implementering av læreplanene og egne, faste rutiner for evaluering underveis. Her er det verdt å merke seg at to av disse informantene svarer benektende på spørsmål om de evaluerer opplæringsplanen underveis, men forteller at de gjør vurderinger underveis. En informant sier følgende: *Nei. Da evaluerer vi de etter et halvt år, men vi går jo videre, vi gjør jo ei vurdering.*

En annen informant formulerer seg slik:

*Jeg kjenner at jeg må jo vurdere, er vi på feil kurs eller? Så må man jo ta den fram igjen og trygge seg sjøl, eventuelt justere... ja.*

Hun sier videre at hun noterer underveis i prosessen, noe som senere forenkler arbeidet med å skrive halvårsrapporten.

En annen informant sier at ca en gang i måneden diskuterer de hva som er gjort, hvordan det går, hva de skal fortsette med og hva de må være oppmerksomme på og arbeide spesielt med. Her legger hun vekt på innspill fra assistentene og mener det er viktig i forhold til daglige utfordringer for dette barnet. Hun reflekterer opplæringsplanen regelmessig med tanke på å forberede seg til møter med veileder samt veiledningsmøter med assistentene. Opplæringsplanen er stadig i tankene hennes både i hverdag og helg og uttrykker videre at slik får hun minnet seg selv om målene og vurdert prosessen mot måloppnåelsen. Sammen med veileder kan hun så bestemme veien videre mot målene, eventuelt formulere nye mål. Det bringer hun så videre til personalet i etterkant av veiledningen.

To av informantene uttrykker at de ikke har noen egne rutiner, men tar utfordringer på sparket, og at de evaluerer etter behov. En av informantene kommenterer rutinene i forhold til evalueringen slik:

*Ja, det vil jo være naturlig at jeg tar det opp på et avdelingsmøte før at jeg skal skrive halvårsrapport og neste IOP.*

Videre sier hun at hun begynner med halvårsrapporten ca en måned før tidsfristen, og at hun i framtiden ønsker å ha med assistentene på dette. Hun legger vekt på at assistentene også sitter inne med verdifull informasjon om barnet, og at det derfor er viktig å sjekke ut med dem hva de mener.

En av informantene sier følgende om evaluering av den individuelle opplæringsplanen:

*Altså, du tenker jo ikke så mye på den når du driver og jobber. Du tenker jo mer på ungen, du ser behovene, og du tenker at ok, nå tar jeg en bit av det. Det går jo mer på... ja, den erfaringen du får mens du holder på og jobber. Det skjer ting med ungen da som gjør at det du har skrevet det er ikke aktuelt. Så da må du bare endre kurs underveis.*

Samtlige informanter styrer selv framdriften for utforming av halvårsrapport og individuell opplæringsplan og beregner når de må begynne med utformingen for å bli ferdig innen tidsfristen. Samtlige barnehager fører logg hver dag.

---

Fra visjon til virkelighet.

Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.



## 4.5 utfordringer

### 4.5.1 Pedagogiske utfordringer

De pedagogiske utfordringene barnehagene møter i arbeidet med individuelle opplæringsplaner illustreres i følgende tabell:

Pedagogiske utfordringer	Informant nr				
	1	2	3	4	5
Mål		x			x
Metoder	x	x		x	x
Motivasjon		x			
Framdrift			x		
Kunnskap		x	x		
Utforming av IOP		x		x	
Veiledning fra ulike instanser		x			

Tabell 4. Pedagogiske utfordringer

To av informantene ser det som en utfordring å formulere konkrete, oppnåelige og målbare mål:

*Det handler nå vel litt om hvor flink jeg er til å konkretisere det som jeg skriver i læreplanen når det kommer til den tiltaksbiten.*

To informanter trekker fram utfordringen med selve utformingen av den individuelle opplæringsplanen. Den ene konkretiserer dette i forhold til å sette opp konkrete mål og knytter dette opp mot veiledning. Vedkommende hevder det noen ganger kunne vært hensiktsmessig med andre veiledende yrkesgrupper enn spesialpedagoger med foreslag om terapeuter.

Fire av informantene oppgir at det er en utfordring å finne metoder som er egnet til å nå målene som er satt for barnet. Den ene av disse legger vekt på utfordringen med hele tiden å skulle gjøre treningen lystbetont for barnet, men legger videre til at det er en morsom utfordring som bare fantasien setter grenser for. Videre hevder hun at det også er en utfordring å justere seg etter barnets dagsform og likevel beholde elementer fra treningen, slik at de fortsatt har fokus på målet de skal jobbe mot. Ved å endre litt på aktivitetene i treningen slik at barnet opplever dem som nye aktiviteter, eller inkludere språktrening og motorisk trening i daglige rutinesituasjoner i barnehagen, ivaretar de både hensynet til å opprettholde barnets motivasjon og samtidig ha fokus på målene i opplæringsplanen. Hun sørger for at treningen får en viss status som de andre barna opplever som eksklusivt og som de også kunne tenke seg. Videre sørger hun for å skape et fast ritual rundt treningen som er gjenkjennelig og oppleves

---

Fra visjon til virkelighet.

Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.

attraktivt for barnet. Hun beskriver også utfordringen med å alminneliggjøre i barnegruppa at alle har noe de må trene på, og mener at åpenhet er viktig.

To av de andre er opptatt av å kunne legge inn elementer av trening i andre aktiviteter, mens en av disse trekker spesielt fram metoder som skal fremme samspillsferdigheter og motorisk utvikling.

Ingen av informantene vurderer assistentenes motivasjon som noen stor utfordring. En av dem sier det kan variere og at noen av assistentene er veldig interessert og liker å holde på med trening, mens andre ikke synes det er fullt så morsomt. En annen sier at treningen går av seg selv.

En informant mener det kan være en utfordring å holde fokus på målene i opplæringsplanen og iverksette relevante tiltak. To av informantene ser mangelfull kunnskap som en utfordring, hvorpå en av dem uttrykker det slik:

*Det kan jo være at jeg synes at jeg kan for lite på det spesialpedagogiske området, for jeg har jo ikke noen videreutdanning i spes.ped. Så det er vel derfor også at jeg synes det er så godt å ha spesialpedagogen i barnehagen å rådføre seg med.*

Begge disse informantene trekker spesielt frem kunnskap om Karlstadmodellen som en utfordring (Kapittel 2.7), og den andre informanten sier følgende om oppstarten:

*Du havnet bare uti det. Jeg ante jo ikke hva det var. Jeg hadde aldri vært borti det før, så det er jo ikke noe vanlig opplæring. Det var bare å prøve og feile, og når vi begynte med dette, da var det jo ikke kommet på plass heller med den der faste veiledningen.*

Hun sier videre at hun følte hun ble veldig alene i denne prosessen, og at hun bare måtte improvisere ut fra hva hun mente barnet hadde behov for. En av dem har prøvd å lese seg til kunnskap på egen hånd, men kunne ønske seg opplæring i form av kurs i denne modellen.

En informant uttrykker at generell opplæring og veiledning kunne vært bedre med hensyn til å jobbe med opplæringsplaner. Hun mener praksis blir til ved å prøve seg fram og se hvordan det går.

#### 4.5.2 Praktiske utfordringer

Informantene opplever flere ulike praktiske utfordringer i arbeidet med implementering av individuelle opplæringsplaner. Tabellen nedenfor illustrerer disse:

Praktiske utfordringer	Informant nr				
	1	2	3	4	5
Tid til trening	x	x	x	x	x
Tid til andre aktiviteter for barnet	x			x	
Tid - dokumentasjon	x				
Tid - de andre barna	x		x		
Tid - evaluering underveis		x			
Bemanning		x	x		x
Struktur			x	x	
Produsere treningsmateriell			x		
Foreldresamarbeid					x

Tabell 5. Praktiske utfordringer

Samtlige informanter ser det som en utfordring å finne tid til treningen, hvorpå en informant forteller om dårlig samvittighet over å forlate avdelingen for å trene med barnet. Tre av de andre trekker fram utfordringen i å gjøre arbeidet med opplæringsplanen til en integrert del av den øvrige virksomheten i barnehagen. De ser det som formålstjenlig at det spesialpedagogiske arbeidet er en del av hverdagsaktivitetene på en slik måte at det ikke fortrenger andre aktiviteter, verken for de øvrige barna eller for det barnet som har en individuell opplæringsplan. To av informantene påpeker at dette stiller krav til organisering og en viss struktur på hverdagen. En av informantene uttrykker dette slik:

*Så organiseringen er litt alfa og omega synes jeg oppi det her, for å få det bra. Så vi måtte jo ha ryddet tid, ja når hadde vi tid å sette av til språktrening? Ja, hvis vi gjør det mellom da og da, så får vi det til. For at det er jo litt av vitsen det at ungen skal få være med i det som foregår i hverdagen, og det at hun ikke blir tatt ut av alt det som er artig.*

På spørsmål om barnehagen har endret mye på rutinene for å kunne implementere den individuelle opplæringsplanen, svarer en av informantene at de har tilpasset arbeidet med opplæringsplanen til barnehagens øvrige rutiner. Dette har vært en vanskelig prosess da det samtidig skulle tilpasses de perioder i løpet av dagen som barnet var mest mulig opplagt og motivert, samtidig som barnet skulle gå glipp av minst mulig av de øvrige aktivitetene i barnehagen. I tillegg er dette en stadig pågående prosess da disse faktorene endrer seg over tid.

---

Fra visjon til virkelighet.

Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.

En av informantene forteller at ved sykdom blant personalet kan det bli argumentert med at de har en ekstra person på avdelingen og at denne ressursen kan bli midlertidig flyttet til andre avdelinger. Hun opplever likevel at barnets treningstider har prioritet, og at avdelingen skjermes den tiden denne pågår:

*Ja, det er nesten som at huset skulle brenne ned her, men likevel skal den ungen ha trening.*

Tre av informantene oppgir hensynet til de andre barna som en utfordring. Informanten som ikke har ekstraressurs i avdelingen trekker spesielt fram dette som en utfordring, og sier at hun har dårlig samvittighet når hun forlater avdelingen for å trene med barnet. Hun velger derfor ofte å tilpasse treningen slik at hun kan gjennomføre den i avdelingen. En annen uttrykker at det er viktig for henne å se til at det er orden på avdelingen når hun går derfra. En annen er opptatt av at selv om det er nok voksenressurser igjen på avdelingen når hun forlater, så har de andre barna krav på sin del av pedagogressursen som bare hun representerer: *De trenger jo sin pedagogiske leder og.*

En informant oppgir at det er en utfordring å finne tid til å skrive. I tillegg til å føre logg hver dag utformer hun periodeplanene i etterkant av møtene med eksternt veileder samt skriver halvårsrapport og individuell opplæringsplan. Hun mener hun bruker mye tid på skrivearbeidet, men skylder på at hun selv er urutinert.

Fire av de fem informantene har ekstra personale på avdelingen noen timer hver dag for å avhjelpe det faste personalet, slik at de får tid til det spesialpedagogiske arbeidet. Informanten som ikke har slik ekstraressurs oppgir knapphet på voksenressurser som den største utfordringen med hensyn til implementering av den individuelle opplæringsplanen. Ytterligere to informanter nevner at det kan være en utfordring å ha tilstrekkelig med voksenressurser for å få gjennomført de arbeidsoppgaver som utledes av opplæringsplanen. Den ene av dem moderer imidlertid denne utfordringen og sier at hun ser hun egentlig har det hun trenger for å gjøre jobben, men føler ansvaret som en utfordring. Den andre sier at det kan være både og med hensyn til voksentetthet: *Jeg ser jo at det er en travel hverdag, men vi klarer å få det til.*

De to siste informantene gir imidlertid uttrykk for at de er fornøyd med omfanget av ekstraressursen og at bemanningen på avdelingen er tilstrekkelig med tanke på gjennomføringen av treningen. En informant uttrykker at de har vært heldige som har fått ekstraressurs, da det hjelper dem å få struktur på treningen, slik at de kan gjennomføre denne tidlig på morgenen. På denne

måten berører ikke treningen andre aktiviteter i barnehagen, noe som igjen fører til at de ikke trenger å ha dårlig samvittighet overfor de andre barna. Den andre informanten uttrykker seg slik:

*Sånn at vi har egentlig litt god tid til å gjøre de her tingene. Og det synes jo jeg er litt deilig.*

En informant sier det er en utfordring å finne tid til evaluering underveis. Ingen oppgir personalsamarbeidet som en utfordring i arbeidet med implementering av individuelle opplæringsplaner. Samtlige informanter gir uttrykk for at det er lett å motivere resten av personalet på avdelingen til å delta i arbeidet med opplæringsplanen. En av dem opplever at assistentene er flinke til å gjøre det de skal, at de gir spontane tilbakemeldinger på barnets framgang, og at de gleder seg over framskrittene, noe som igjen motiverer dem til videre arbeid. Hun synes det er lett å motivere personalet til den jobben de skal gjøre, mens en annen sier at det går greit både å motivere resten av personalet og å holde oppe egen motivasjon:

*Jeg er jo innprentet med at det er veldig viktig å holde prosessen ... At en unge som har ei sakkyndig vurdering og et enkeltvedtak skal følges opp i forhold til det som står i enkeltvedtaket og det som står i IOP'en. Jeg er veldig sånn innprentet med at jeg skal gjøre det som vi er forpliktet til å gjøre.*

Tre av informantene forteller at de produserer treningsmaterieell selv i etterkant av ekstern veiledning. Imidlertid er det bare en av dem som opplyser at det er en utfordring å få tid til å gjøre dette og som oppgir at hun i stor grad forenkler materiellet. En annen fordeler dette arbeidet på assistentene da hun ser at de setter pris på denne type arbeidsoppgaver, og at hun selv dermed kan være sammen med barna. Den siste velger å gjøre dette selv, siden det er hun som får den direkte informasjonen om hvordan det skal være. Hun synes det er greit å bruke tid på dette arbeidet, og ser at mye av materiellet kan brukes om igjen og dermed komme flere barn til gode.

En av informantene legger vekt på en god dialog med foreldrene som en forutsetning for god prosess og måloppnåelse for barnet. Hun har erfart at et dårlig foreldresamarbeid gjør det vanskelig å utføre det spesialpedagogiske arbeidet på en tilfredsstillende måte og ser det som en utfordring å få til et godt samarbeid med foreldrene. Videre hevder hun at dette fordrer en rolleavklaring i barnehagen som er tydelig både innad og overfor foreldrene.

### **4.5.3 Eksempler på vellykket implementering**

En av informantene mener de har lyktes godt med å tilpasse innholdet i opplæringsplanen til resten av organisasjonens rutiner og samtidig ivarett barnets egne rutiner og dagsform. Hun mener det skyldes gode rutiner, en fast timeplan samt daglige treningsøkter. Hun ser også at de lykkes med hensyn til måloppnåelse.

En annen informant trekker fram språktreningen etter Karlstadmodellen som et eksempel på vellykket implementering (Kapittel 2.7). Barnehagen har fått til å gjennomføre denne treningen og ser gode resultater ved barnets utvikling. Samtidig er hun en av informantene som uttrykker at hun har for lite kunnskaper om Karlstadmodellen, og ser dette som en stor utfordring. Hun mener videre at grunnen til at de har klart å få en vellykket implementering av språktreningen er formuleringer av målbare mål samt faste rutiner for treningen. De har samtidig hele tiden visst hva de skulle gjøre med bakgrunn i konkret veiledning og periodeplaner fra logoped. Det er i kombinasjon med å skrive logg hver dag og lese hverandres logger, slik at de hele tiden er à jour med barnets framgang. Hun sammenligner dette med mål og tiltak for motorisk utvikling som igjen er mer langsiktige og lite konkrete, og som de så langt ikke har mottatt veiledning i.

En tredje hevder de har lyktes med å skape et større fokus på barnet med dette planverktøyet. En fjerde trekker fram at de har lyktes i å skape et godt foreldresamarbeid med åpenhet og informasjon begge veier. Foreldrene har deltatt på møter med tanke utforming av den individuelle opplæringsplanen, samt deltatt på møter med veileder i prosessen med implementering av planen. Videre trekker hun fram en vellykket veiledningsprosess og suksess med hensyn til å motivere barnet. For å lykkes med det er det viktig å improvisere, hvis barnet viser tegn på å være lei av treningen.

Den femte informanten fremhever at de har lyktes med å skifte fokus i takt med barnets utvikling, og til å gjennomføre trening på sparket en til en eller i gruppa. De har også lyktes med å etablere et godt foreldresamarbeid og ser det som viktig å gi foreldrene positive tilbakemeldinger. Også her bemerker de en god måloppnåelse.

### **4.5.4 Erfaringer å bygge videre på**

Tre informanter trekker fram selve utformingen av den individuelle opplæringsplanen og mener det er viktig å være nøyaktig med tanke på målformuleringene, slik at disse er konkrete, realistiske og målbare. En av dem sier det er viktig at den planlagte arbeidsmengden er overkommelig, både med hensyn til mål og metoder:

---

Fra visjon til virkelighet.

Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.

*Du må jo skrive akkurat sånn som du vet at du klarer, og så får du ... alt annet som kommer i tillegg, hvis du klarer noe mer, så er jo det bare en bonus*

Videre legger hun vekt på forarbeidet med innhenting av informasjon, og mener det er viktig å drøfte med andre med erfaring og eventuelt studere andre individuelle opplæringsplaner. En annen sier de har prøvd å se for seg hvor langt barnet kan komme i sin utvikling før skolestart, og så holde fokus på disse målene. De legger videre vekt på at opplæringsplanen er lett både å lese og forklare. En av dem anser det som viktig både for de som er involvert i selve implementeringen av planen, og for foreldrene som skal lese den.

En informant ser det som viktig å skape gode rutiner med hensyn til organiseringen og foreslår en fast struktur med fast timeplan og tidspunkt samt daglige treningsøkter. Hun hevder arbeidet ville sklidd ut, hvis ikke hun selv hadde hatt en fast timeplan. En av de andre mener det er viktig å vektlegge rutiner i forhold til evaluering underveis i prosessen med tanke på hvor langt de har kommet samt veien videre. En av informantene nevner kontinuitet som en utfordring.

En av de andre foreslår å rådføre seg med veileder samt være mottakelig for den veiledningen hun får. En annen legger vekt på å skape et godt foreldresamarbeid. En tredje mener det er viktig med en tydelig rolleavklaring og at denne også er tydelig for foreldrene.

Tre av informantene legger spesielt vekt på den eksterne veiledningen i arbeidet med implementering av individuelle opplæringsplaner. Det å ha faste avtaler med en spesialpedagog som de jevnlig kan drøfte utfordringer med og få støtte fra, og at denne veiledningen fungerer godt. En av dem trekker fram at det er viktig at styrer kjenner innholdet i den individuelle opplæringsplanen i tilfelle foreldrene kontakter henne. En annen trekker fram et godt foreldresamarbeid med tilhørende rolleavklaringer som viktig.

En av informantene trekker fram samarbeidet med assistentene på avdelingen og vurderer tilbakemeldingen fra dem som svært viktig med vektlegging på tilsvarende tilbakemelding.

#### **4.5.5 Motivasjonsfaktorer**

Tre av informantene fremhever de positive resultatene de observerer som følge av arbeidet med opplæringsplanene. De ser at arbeidet fører til at barnet gjør

---

Fra visjon til virkelighet.

Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.

framskritt og når de mål som er skissert, noe de opplever som både berikende og motiverende. En av dem uttrykker det slik:

*Jeg vil jo hjelpe ungen, dytte ho, får ho frem. Du ser utviklinga. Du ser at det skjer noe. Det er jo fantastisk hva som skjer i løpet av denne tida. Det er helt utrolig. Og denne ungen som vi jobber med nå, det er mirakler omtrent som har skjedd ifra ho kom og til nå. Kjempeterk er ho blitt. Så jeg føler at vi har bygd ho så opp at ho er så klar nå for skolen som ho kan bli. Og det er godt å se. At du føler at du ser resultater av det her. Og det er artig.*

Videre legger hun til at barnets motivasjon, entusiasme og etterspørsel etter treningen er ytterligere motivasjonsfaktorer som gjør arbeidet med opplæringsplanen engasjerende for henne også. En annen informant trekker fram sin egen faglige utvikling som følge av arbeidet med individuelle opplæringsplaner. Å arbeide systematisk og strukturert mot bestemte mål for deretter å evaluere arbeidet samt den veiledning hun har mottatt i løpet av prosessen har ført til økt kunnskap på feltet:

*Og det at jeg stadig lærer noe nytt synes jo jeg er kjempespennende. Det er derfor at det etter (xx) år er kjempespennende.*

#### **4.6 Individuelle opplæringsplaner som arbeidsverktøy**

En av informantene har dette utgangspunktet med hensyn til måloppnåelse ut fra de individuelle opplæringsplanene:

*Jeg tenker at målene i IOP'en skal være så konkrete at når det halve året har gått, så kan vi lese ut hva det er vi har ... hva er resultatet av det målet som vi hadde.*

##### **4.6.1 Prosessen**

Følgende tabell illustrerer informantenes vurdering av de individuelle opplæringsplanene som arbeidsverktøy i det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen:



Individuelle opplæringsplaner som arbeidsverktøy	Informant nr				
	1	2	3	4	5
Nyttig arbeidsverktøy	x	x	x	x	x
Forpliktende		x	x	x	
Vet hva de har å forholde seg til	x				x
Klare mål – mer presist fokus	x		x		
Struktur	x			x	x
Måler progresjon			x	x	
Dokumentasjon-skole			x		
Dokumentasjon-foreldre			x		
Evaluerings			x		

Tabell 6. Individuelle opplæringsplaner som arbeidsverktøy

Samtlige informanter mener at de individuelle opplæringsplanene er nyttige arbeidsverktøy med tanke på å gi spesialpedagogisk hjelp til barn med spesielle behov. De trekker fram flere ulike momenter for å underbygge dette synspunktet. Tre av informantene mener at en individuell opplæringsplan formaliserer den spesialpedagogiske hjelpen på en måte som forplikter barnehagen og på den måten sikrer at barnets behov blir ivaretatt. En av dem sier det slik:

*Jeg må jo bare påpeke hvor viktig det er å ha en plan å jobbe etter. For det er jo noe med at vi sikrer ungen at det som ungen har behov for blir gjort, at ungen blir ivaretatt opp gjennom årene og til ungen blir overlatt til skolen, kan du si.*

Hun sier videre at egentlig burde det utarbeides en plan med læringsmål for alle barna, selv om den ikke nødvendigvis er like omfattende som en individuell opplæringsplan. Dette begrunner hun med at i alle barnehager er det uskrevne avtaler om oppfølging og læringsmål for flere av barna. En plan vil forplikte i forhold til å jobbe strukturert, være lett å gå tilbake til for å vurdere måloppnåelsen samt fungere som en dokumentasjon på det arbeidet som er gjort.

To av informantene trekker fram at ved å arbeide ut fra de individuelle opplæringsplanene har de klare mål å arbeidet mot sammen med et mer presist fokus. En av dem utdyper det på denne måten:

*Jeg syns jo det er nyttig, det gjør jeg jo. Det er jo noe med at når du skriver ned noe, og det blir formelt, så har du noen klare mål å gå etter, å jobbe etter og også i forhold til foreldrene og til skolen der du må .... Det skal videre det her. Du skal vise dem hva det er vi har gjort. Og det er jo på en måte det foreldrene ser på når de får de her halvårsrapportene.*

---

Fra visjon til virkelighet.

Evaluerings fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.

*Hvor er vi hen nå? Hva er ståstedet? Og også for vår del. Altså vi ser at her er progresjon og ser at her må vi trene mer og. Altså, du ser det klarere når du setter deg ned og evaluerer.*

Her sier hun også noe om at hun ved hjelp av opplæringsplanene fortløpende kan vurdere om barnet har progresjon eller ikke, samtidig som det forenkler arbeidet med å utforme halvårsevalueringen. En av de andre informantene slutter seg til dette synet, og utdyper det med at hun kan gå tilbake i opplæringsplanen og kontrollere om noe er glemt for så å repetere målene, og deretter eventuelt sette i verk nødvendige tiltak. I tillegg kan hun lettere begrunne i ettertid hvorvidt målene er nådd eller ikke.

To informanter uttrykker at med de individuelle opplæringsplanene som arbeidsverktøy, vet de hva de har å forholde seg til. Planene gir dem klare retningslinjer, slik at de vet hva de skal gjøre. En av dem tar likevel forbehold om at den er et overordnet dokument som hun tar utgangspunkt i og lager periodeplaner ut fra.

Tre informanter trekker fram at de ved hjelp av opplæringsplanene klarer å være strukturerte og lettere sørger for at de ikke glemmer noe. En sier at planene sikrer kontinuitet i arbeidet. En annen sier: *Jeg har klart å være ganske systematisk nå når jeg har brukt IOP.*

En av informantene legger vekt på at de individuelle opplæringsplanene gir god dokumentasjon overfor foreldre og skole med hensyn til hvilke målsettinger de har hatt for barnet, og hvilke metoder de har benyttet for å nå målene.

Samtlige svarer benektende på spørsmål om de går inn og justerer opplæringsplanene underveis i prosessen. En av informantene gir uttrykk for at innholdet i opplæringsplanen er adekvat det halve året den gjelder, og at den er et godt utgangspunkt for utforming av halvårsrapporten hvor det så vil fremkomme hva de har oppnådd og hva de må arbeide videre med.

#### **4.6.2 Måloppnåelse**

To av informantene hevder at de i stor grad opplever måloppnåelse i forhold til intensjonene i de individuelle opplæringsplanene, mens de tre andre sier at de som oftest opplever måloppnåelse. To av dem knytter graden av måloppnåelse opp mot målformuleringer som er konkrete og realistiske å oppnå. En av dem ytrer seg slik:

---

Fra visjon til virkelighet.

Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.

*Der som vi er mest konkret, der oppnår vi mål bedre enn på andre områder hvor målene kanskje er mindre konkret. Og det er derfor også at jeg tenker at det er viktig å ha konkrete mål.*

Den andre forteller at når hun starter med en ny opplæringsplan har hun forventninger til at de målene de har formulert er realistiske, og at de har mulighet til å nå dem. Hun opplever at de som oftest når målene, men at det noen ganger tar lengre tid enn et halvt år, barnet er på vei mot målet, men er ikke helt der enda, og de må forlenge målene et halvt år. Samtlige informanter mener at resultatene av arbeidet med opplæringsplanene rettfærdiggjør arbeidsinnsatsen. En av dem ytrer seg slik:

*Og det har vært intens jobbing og sånn, men jeg synes det har vært verdt det. For at jeg ser at det gir sånne resultater.*

Jeg konfronterte samtlige informanter med følgende påstand: ”De individuelle opplæringsplanene er papirvedtak som legges i arkivet og tas fram igjen når halvårsrapporten skal skrives.” Fire av informantene sa seg helt uenige i denne påstanden. De kjente seg ikke igjen, og mente dette ikke var representativt for arbeidet i deres barnehage. En av dem sa seg imidlertid delvis enig i påstanden, og mente at det var noe riktig i den, men at det å ha en opplæringsplan forplikter, hjelper en til å holde fokus samt måle eventuell progresjon i ettertid:

*For det er jo noe med når du setter navnet på papiret og du begynner å skrive, da skjer det et eller annet. Så ... (pause) hvis vi ikke hadde hatt det, så tenker jeg at da blir det jo ... hva skulle vi da ... Det hadde vært noe annet.*

#### **4.6.3 Tilleggsresultater**

En av informantene nevner en rekke tilleggsresultater av arbeidet med individuelle opplæringsplaner og legger spesielt vekt på økt kunnskap for sin egen del: *Jeg lærte meg nå det her med å jobbe systematisk i forhold til ett barn.*

Etter mange år i yrket trengte hun nye utfordringer, noe arbeidet med individuelle opplæringsplaner har bidratt til å gi henne. Hun forteller om egenutvikling spesielt i form av ny kunnskap, og har gitt styreren signaler om at hun gjerne ønsker flere slike utfordringer. Som følge av økt kompetanse angående språkstimulering har hun ytret ønske om å få barn med språkvansker på sin avdeling, og hevder videre at den nye og økte kunnskapen hennes gir positive ringvirkninger til resten av barnegruppen: *Vi holder på mye mer med det her med språkstimulering.*

---

Fra visjon til virkelighet.

Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.

## 5 Drøftinger og konklusjoner

I kapittel fire foretok jeg en tekstreduksjon ved hjelp av teknikker som meningsfortetting og meningskategorisering av datamaterialet, og vil videre foreta en meningsgenerering ved hjelp av en oppfølgende fortolkning (Kvale, 1997). Dette er den egentlige analysen, hvor informantens egen forståelse trekkes fram i lyset, og hvor jeg som forsker med egen fortolkning presenterer nye perspektiver på fenomenet som undersøkes.

Jeg besitter nå informasjon om fenomenet implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen, om de ulike undersøkelsesenheter, og om konteksten for datainnsamlingen (Jacobsen, 2005). På dette nivået skal en kvalitativ analyse tilføre noe ved at forskeren forsøker å ilegge resultatene mening. Dette vil jeg gjøre ved å se på eventuelle sammenhenger mellom de ulike kategoriene, trekk ved den enkelte informant samt den kontekst vedkommende befinner seg i og videre drøfte dette opp mot aktuell teori. Jeg forsøker på denne måten å se delene i lys av helheten og er igjen tilbake til den hermeneutiske spiral og vekslingen mellom helhet og deler (Kapittel 3.3.1). Videre må jeg i dette tolkningsarbeidet konfrontere egen førforståelse på en slik måte at jeg likevel får fram informantens stemme (Kapittel 3.4.4).

I det videre arbeidet med analyse og tolkning av data velger jeg å dele resultatene inn i tre hovedtema og forsøker å finne sammenheng mellom disse. Ved å drøfte resultatene og mine tolkninger opp mot relevant teori, vil jeg kunne forstå dataene bedre, både som en evaluering av det arbeid som utføres med hensyn til implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagene, samt hvilke konsekvenser mine funn kan ha med tanke på å avdekke et eventuelt forbedringspotensial. Med utgangspunkt i det operasjonaliserte forskningsspørsmålet og data som framkom på bakgrunn av intervjuene, velger jeg følgende tre hovedtema som utgangspunkt for analysen: Individnivå, organisasjonsnivå og administrasjonsnivå.

### 5.1 Individnivå

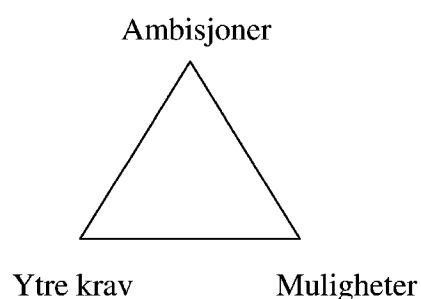
Som det fremkommer av resultatene i undersøkelsen er ansvaret for implementering av individuelle opplæringsplaner helt og holdent overlatt den enkelte pedagogiske leder. En slik delegering av ansvar fra organisasjonsnivå til individnivå stiller store krav til den enkelte pedagogiske leders egen motivasjon, initiativ, kunnskaper, strukturering og organiseringsevne, samt evne til å motivere og veilede det øvrige personalet på sin avdeling. Kvaliteten og gjennomføringen av dette arbeidet avhenger i så måte i stor grad den enkelte pedagogs personlige egenskaper.

---

Fra visjon til virkelighet.

Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.

Fransson og Morberg (2001) refererer til håndteringen av nøkkelfaktorene egne ambisjoner, opplevde krav og reelle muligheter som et dilemma i lærerarbeidet. Hvordan disse tre faktorene relateres til hverandre illustreres ved å posisjonere dem som hjørnesteiner i et triangel. Dette triangelet utgjør den psykososiale dimensjonen i det som benevnes som hypotesen om det pedagogiske Bermudatriangelet (Figur 3). Relasjonen i form av avstand og balanse mellom de tre hjørnesteinene har betydning for hvordan læreren opplever eller håndterer ulike utfordringer i arbeidet sitt. Etter mitt syn er dette overførbart til førskolelærernes pedagogiske arbeid i barnehagen, og velger derfor å knytte de pedagogiske lederes arbeid med implementering av individuelle opplæringsplaner opp mot denne tankemodellen.



Figur 3: Det pedagogiske Bermudatriangelet (Fransson og Morberg, 2001:177).

### 5.1.1 Ambisjoner

Ifølge Fransson og Morberg (2001) er det individets eget arbeid med å virkeliggjøre ulike deler i lærerarbeidet som utgjør dets egne ambisjoner. Ambisjonene bygger på forestillinger om hva som er mulig respektive umulig, ønsket respektive uønsket, samt individets tolkninger av målet med undervisningen. Videre bygger ambisjonen på hva individet er beredt til å investere av egen innsats for å realisere disse forestillingene.

I løpet av undersøkelsen erfarte jeg at de pedagogiske lederne omtalte arbeidet med de individuelle opplæringsplanene med stor entusiasme. De uttrykker sine ambisjoner for det spesialpedagogiske arbeidet gjennom sitt ønske om en optimal utvikling for de barna som har individuelle opplæringsplaner. Videre medfører denne ambisjonen en streben etter å tilrettelegge for et best mulig læringsutbytte av barnehageoppholdet, slik at barna senere er best mulig forberedt på overgangen til skolen. De måler her suksess gjennom måloppnåelse for barna, og at barna har glede av treningen underveis. Pedagogene henter sin motivasjon gjennom barnas motivasjon og fremgang, samt opplevelsen av egen kompetanseheving. Informantenes ambisjoner for det

---

Fra visjon til virkelighet.

Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.

enkelte barn med behov for spesialpedagogisk hjelp kommer således til uttrykk gjennom målformuleringene i opplæringsplanen samt de tiltak som omtales i planens tiltaksdel. I tillegg til ambisjoner for det spesialpedagogiske arbeidet, uttrykker informantene ambisjoner for det pedagogiske tilbudet til de andre barna i barnegruppa.

Jeg ser det som fordelaktig at samtlige informanter utformer opplæringsplanene selv. Opplæringsplanene skal ta utgangspunkt i avdelingens øvrige planer, det vil si barnehagens årsplan og eventuelle periodeplaner (Kapittel 2.4). Dette er igjen planer som er utformet av barnehagens eget personale og som de pedagogiske lederne følgelig har en nærhet til. Pedagogisk leders nærhet og kjennskap til barnehagens øvrige planer gir henne derfor et bedre utgangspunkt for å samordne disse med den individuelle opplæringsplanen (Ot.prp. 46, 1997-98). Videre ser jeg at arbeidet med utformingen av opplæringsplanene vil kunne skape en nærhet og et eierforhold til planene, som igjen vil kunne medføre at de pedagogiske lederne lettere lykkes med å implementere planene i barnehagen. Sjøvoll (1999) hevder imidlertid at når tiltak utarbeides av skolen og lærerne synes prosessene å vendes mer mot konteksten enn mot individet. For barnehagens vedkommende vil dette kunne føre til at det utarbeides planer som ivaretar organisasjonens behov framfor barnets. Slik sett er Bodø kommunes praksis med samarbeid mellom barnehagen og eksterne veileder fra Barnehagekontoret, både med utformingen og med implementeringen av opplæringsplanen, egnet til å ivareta barnets behov i den kontekst det er en del av.

Ifølge Mørland (2008) bør den individuelle opplæringsplanen være så konkret og praktisk som mulig. For at pedagogene skal nå sine ambisjoner for barnet er det viktig at opplæringsplanenes målformuleringer gjenspeiler hva som er realistisk å oppnå med hensyn til barnets utvikling, og at planenes tiltaksdel tar utgangspunkt i hva som er realistisk å få til av tiltak innenfor rammen av barnehage tilbudet. Denne oppfatningen fremheves også av flere av informantene. De gir videre uttrykk for at det kan være vanskelig å formulere realistiske mål, og at de følgelig er avhengig av veiledning med hensyn til dette. Gjennom egen veilederrolle overfor pedagoger med ansvar for utforming av individuelle opplæringsplaner har jeg erfart at enkelte gir uttrykk for at det kan være vanskelig å estimere realistiske mål for barnet, samt utforme kortfattede målformuleringer som samtidig er tydelig og målbare ved senere evaluering. En av informantene trakk fram at formuleringene i opplæringsplanene enkelte ganger kan være vanskelig å forstå, og at dette påvirker hvor tilgjengelige de er for assistentene. Vedkommende informant mente derfor at hun måtte gjennomgå opplæringsplanen med assistentene. Etter mitt syn er det et viktig poeng at planene utformes på en slik måte at de er tilgjengelig for alle som skal

---

Fra visjon til virkelighet.

Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.

delta i arbeidet med å implementere dem. Dette må pedagogisk leder og ekstern veileder bevisstgjøre seg når de utarbeider planene, og sørge for å utforme planer som er tydelige samtidig som de er gjennomførbare for de som skal implementere dem. Samtidig mener jeg det er viktig at de pedagogiske lederne fortsetter å gjennomgå opplæringsplanene med det øvrige personalet på avdelingen, for på den måten å kunne diskutere seg fram til en felles forståelse for hva implementeringen innebærer. Mørland (2008) gir meg støtte i dette synet når hun hevder at virkningen av IOP er avhengig av at planen er kjent og brukt av alle som har med barnet å gjøre. Videre bør hele personalet trekkes med og gi innspill til innholdet i barnets IOP for å kunne utforme en helhetlig plan. Dette var også noen av informantene inne på når de reflekterte over assistentenes deltakelse i prosessen forut for utforming av opplæringsplanen.

En av informantene presiserte også nødvendigheten av veiledning fra de rette faginstanser, både når planene skulle utformes og i arbeidet med å implementere dem. Informantenes uttalelser kan tyde på at den mottatte veiledningen er tilstrekkelig med hensyn til å estimere språklige mål, men at den er mangelfull med tanke på å formulere mål for sosiale ferdigheter. Det blir da vanskelig for de pedagogiske lederne både å vite hvor høye ambisjoner de skal ha for barnet, og hvilke tiltak de skal iverksette for å nå sine ambisjoner. Faren er da at de estimerer for høye eller for lave mål for barnet, eller at de planlegger tiltak som ikke er egnet til å nå målet de har ambisjoner om å nå.

Det er flere faktorer som skaper motivasjon for arbeidet med de individuelle opplæringsplanene. I tillegg til måloppnåelse for barnet, trekker informantene fram det tverrfaglige samarbeidet med spesialpedagog, logoped, og for noen også fysioterapeut. De gir uttrykk for at det er en faglig styrke at flere ser barnet og har ulike innfallsvinkler som sammen gir et bedre grunnlag å jobbe ut fra. Videre trekker de også fram den kunnskap de selv erverver seg gjennom dette samarbeidet, og gjennom arbeidet med tiltak fram mot måloppnåelse. Det virker som om det gir en ekstra motivasjon at de selv opplever faglig utvikling, og som en følge av dette vil de gjerne ha flere slike utfordrende arbeidsoppgaver i fremtiden.

### **5.1.2 Ytre krav**

Ifølge Fransson og Morberg (2001) kan ytre krav og forventninger komme fra flere ulike hold som lokale og nasjonale måldokument, media, foreldre og barnehageledelse. Implisitt kan kravene også komme fra den grunnleggende førskolærerutdanningen i form av et normativt budskap om hva en førskolelærer bør gjøre. De ytre kravene kan være direkte uttalte som for eksempel Rammeplanen (2006) og den norske barnehagekulturen, og er gjenstand for tolkninger av førskolelærerne, eller mer indirekte uttalt gjennom hver enkelt

---

Fra visjon til virkelighet.

Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.

barnehages praksis. Det ligger implisitt i de ytre kravene at førskolelærerne sammenlikner seg med andre kolleger med hensyn til hvordan de oppfattes som fagpersoner, og hvilke framskritt deres barn gjør sammenliknet med andre. De ytre kravene er således ikke uavhengig av ambisjonen, da denne påvirkes av ytre krav og forventninger.

Barnehageloven (2005) og Rammeplanen (2006) gir nasjonale retningslinjer for hva og hvordan i forhold til alle barnehagebarn i Norge, blant annet at alle barnehager skal utarbeide årsplaner for virksomheten. Ut over dette gir Bodø kommune til kjenne sine ambisjoner gjennom Oppvekstplanen (2005), videre føringer for satsingsområder samt pålegg om utforming av individuell opplæringsplan til alle barn som etter Opplæringsloven (1998) har rett til spesialpedagogisk hjelp (Kapittel 2.4). I tillegg kommer individuelle krav fra foreldre til alle barn i barnehagen, og som igjen de pedagogiske lederne skal søke å oppfylle så langt råd er.

Samtlige informanter svarer bekreftende om alle barn med enkeltvedtak har individuelle opplæringsplaner, men benektende om de følger Barnehagekontorets retningslinjer for utforming og evaluering av planene. Barnehagekontorets veiledningshefte (Vedlegg 1), med retningslinjer for evaluering av opplæringsplanene, er ikke i bruk i noen av barnehagene i undersøkelsen. I og med at barnehagene ikke har rutiner for å etterspørre implementering og tilhørende evaluering av de individuelle opplæringsplanene, avhenger dette av hver enkelt pedagogiske leders egne rutiner. Bare en av informantene kjente til dette veiledningsheftet, noe som igjen tyder på mangelfulle rutiner for formidling av informasjon innad i barnehagene. En slik mangel på informasjonsflyt og rutiner for kvalitetssikring i organisasjonen, kombinert med at dette ansvaret er delegert til individnivå, vil som her kunne medføre at de ytre kravene er utilgjengelige eller utydelige for den som skal forholde seg til dem. I tillegg vil en slik mangel på kvalitetssikring i organisasjonen være sårbar med tanke på pedagoger som enten er uerfarne, eller ikke behersker kravene til personlig struktur som en slik privatisering av ansvaret legger opp til.

Påstanden om at opplæringsplanene arkiveres etter utforming for så å bli tatt frem igjen først når halvårsrapporten skal utformes tilbakevises av samtlige informanter. En av informantene sier riktignok at det er noe i påstanden. Det framkommer også at informantene har ulike rutiner for kontinuerlig evaluering av planene, og at de fleste reflekterer dem for sin egen del, men at de i mindre grad evaluerer dem sammen med personalet på avdelingen. I møter med eksterne veileder tas det heller ikke utgangspunkt i opplæringsplanene, slik at diskusjonene vedrørende progresjonen i det spesialpedagogiske arbeidet således

---

Fra visjon til virkelighet.

Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.



kan finne sted uavhengig av intensjonene i opplæringsplanen. I verste fall kan dette medføre at intensjonene i opplæringsplanen ikke samsvarer med det arbeidet som faktisk utføres, og at dette ikke blir oppdaget før det skal utformes en halvårsrapport.

Informantene opplever ikke noen etterspørsel eller direkte krav fra styrerne ut over at individuelle opplæringsplaner og halvårsrapporter skal være ferdig utformet til fastsatt dato. Foruten å minne om disse leveringsfristene kan det synes som om rutinene vedrørende implementeringen av de individuelle opplæringsplanene avhenger av de pedagogiske lederne, noe som medfører både et stort ansvar og en stor frihet for den enkelte pedagogiske leder. Det synes som om en slik kombinasjon av ansvar og frihet ikke er helt uten ulemper. Selv om informantene ikke gir uttrykk for at dette ansvaret er for stort, men mener det følger naturlig med rollen som pedagogisk leder og som følge av utdanningen deres, gir de også uttrykk for at de føler det er deres personlige ansvar at barnet har en optimal utvikling for at det senere skal klare seg best mulig. De er derfor opptatt av at arbeidet ut fra de individuelle opplæringsplanene må og skal prioriteres. Dette ansvaret kommer i tillegg til ansvaret for å følge opp i forhold til de andre barna på avdelingen. Således fremkommer fravær fra avdelingen på grunn av treningstider og møter som følge av det spesialpedagogiske arbeidet i konflikt med å være til stede for de andre barna. En av informantene trekker også frem at de andre barna også skal ha sin del av pedagogressursen. Slik sett kunne det være ønskelig med flere pedagoger i barnehagen. Her er det verdt å merke seg at pedagogtettheten i Norge er klart lavere enn i Sverige og Danmark (Barne- og familiedepartementet, 2005). En eventuell omdisponering av den ekstra pedagogressursen som enkelte barnehager er i besittelse av er også en mulig løsning for å styrke den pedagogiske bemanningen i forbindelse med det spesialpedagogiske arbeidet.

Informantene nevner heller ikke noe om ytre krav fra det øvrige personale i barnehagen, verken fra de andre pedagogene eller fra assistentene. I og med at ansvaret for implementering av planene er tillagt pedagogisk leder, kan det nok tenkes at de indirekte opplever forventninger fra det øvrige personalet. Jeg vil også tro at assistentene på avdelingen forventer at deres respektive pedagogiske ledere skal kunne veilede dem i dette arbeidet.

Rammeplanen (2006) slår fast at barnehagen skal gi foreldrene hjelp og veiledning i oppdragsesspørsmål hvis de har behov for det, og ifølge Opplæringsloven (1998) §5-7 skal spesialpedagogisk hjelp omfatte tilbud om foreldrerådgivning. Ingen av informantene uttrykker for at foreldrene til barna med opplæringsplaner stiller direkte krav til dem, men de fleste opplever at

foreldrene ønsker tilbakemeldinger om arbeidet med opplæringsplanen. Det er mitt inntrykk at informantene opplever foreldrene som viktige støttespillere i arbeidet med å nå sine ambisjoner for barnet, og at de vektlegger et godt foreldresamarbeid.

Alle informantene karakteriserer de individuelle opplæringsplanene som et nyttig og hensiktsmessig arbeidsverktøy i arbeidet med barn med rett til spesialpedagogisk hjelp. Informantene forsvarer ressursbruken vedrørende implementering av opplæringsplanene i barnehagen, og henviser til fokus, struktur og måloppnåelse i arbeidet. Jeg ser her at ytre krav om å utforme og implementere opplæringsplanene samsvarer med informantenes ambisjoner for arbeidet med barn med rett til spesialpedagogisk hjelp (Kapittel 5.1.2). Videre tyder undersøkelsen på at opplæringsplanene fyller funksjonene både som administrativt saksdokument og pedagogisk redskap i det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen (Kapittel 1.3).

### **5.1.3 Muligheter**

Mulighetene handler i prinsippet om rammefaktorer som påvirker førskolelærerens virksomhet (Fransson og Morberg, 2001). Dette kan være lokaler, økonomiske ressurser, barnegruppens sammensetning, barnas forutsetninger, eller normer og verdier hos kolleger, barn og foreldre. Videre utgjør førskolelærerens personlige egenskaper og ferdigheter en viktig faktor med tanke på hennes muligheter til å realisere egne ambisjoner eller ytre krav til henne.

Informantene nevner følgende utfordringer i arbeidet med implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen: opplæringsplanenes utforming, å finne tid til treningen, samt gjøre den til en del av hverdagslivet i barnehagen, gjøre treningen lystbetont for barnet, stadig endre rutineene for å tilpasse treningen etter barnets dagsform og barnehagens øvrige rutiner, egen kunnskap, hensynet til de andre barna, tid til å lage treningsmateriell, til evaluering og til å skriftliggjøre planer og observasjoner. En av informantene trekker fram mangel på ekstra personalressurs som en utfordring.

Ved første gjennomgang av resultatene i undersøkelsen kan det synes som om informantene har relativt stor frihet i utføringen av det spesialpedagogiske arbeidet, i og med at det ikke forekommer noen form for detaljstyring i barnehagen, eller ytre krav fra resten av kollegiet. Ved å se enkelte uttalelser i sammenheng ser jeg imidlertid at det er en del forhold som begrenser denne tilsynelatende friheten til organisering av dette arbeidet.

Samtlige barnehager var tildelt ekstra assistentressurs som styrking av bemanningen for at de lettere skulle kunne gjennomføre det spesialpedagogiske arbeidet. For en av informantenes del ble denne likevel ikke benyttet på hennes avdeling, noe hun klart opplevde som en begrensning i det daglige arbeidet med å organisere treningstider. For de andre informantene vil organiseringen av treningstider avhenge av når ekstraressursen er tildelt deres avdeling, da denne ressursen i de fleste barnehagene fordeles mellom flere avdelinger. Samtidig skal treningen innordnes resten av barnehagen med hensyn til lokaliteter, vakter og barnets dagsform. I tillegg kommer at pedagogene vektlegger hensynet til barnets deltakelse i de øvrige aktivitetene i barnehagen. Mørland (2008) støtter dette synet og hevder det er viktig å ta utgangspunkt i barnets interesser, hva som oppleves meningsfullt og samtidig kan bidra til barnets og fellesskapets glede i valg av innhold, arbeidsmåter og organisering av den individuelle opplæringsplanen.

I forkant av undersøkelsen hadde jeg forventninger om at informantene skulle legge vekt på dårlig økonomi, mangel på personale og altfor store barnehagegrupper som begrensninger i arbeidet med implementering av individuelle opplæringsplaner. Dette stemte imidlertid ikke med de svarene jeg fikk. Ingen av informantene nevner økonomi som en begrensning for det spesialpedagogiske arbeidet. Bortsett fra den ene informanten som ikke hadde ekstra personalressurs på avdelingen, var det ingen av de andre som trakk fram at de var for få ansatte eller hadde for mange barn på avdelingen. Imidlertid trakk de fram at de selv var mye borte fra resten av barnegruppen, og noen av informantene gir uttrykk for at det er vanskelig å gi slipp på ansvaret for at arbeidet på avdelingen skal fungere også når de selv ikke er til stede. En av informantene la spesielt vekt på de øvrige barnas krav på sin del av pedagogressursen. I og med at det er bare en førskolelærer per avdeling i barnehagene, vil dette medføre at dess mer pedagogen er borte fra avdelingen, dess mer ansvar blir overlatt til det ufaglærte personalet. Dette medfører at det blir desto viktigere for barnehagene å ha systemer for veiledning av assistentene, samt at øvrige rutiner og arbeidsoppgaver til enhver tid er tydelig for alle som arbeider på avdelingen. En annen mulighet er også at assistentene i større grad blir gjort kjent med og får opplæring i barnets treningsinnhold slik at de i større grad kan delta i det praktiske arbeidet med å implementere opplæringsplanene. På den måten kan pedagogisk leder bruke mer tid på de øvrige barna. Slik sett hadde det vært hensiktsmessig at assistentene i større grad deltok på veiledningsmøtene med ekstern veileder. I min praksis som veileder i barnehagene har jeg gjort positive erfaringer med veiledningsmøter for hele personalgruppen på avdelingen. Selv om ikke alle nødvendigvis skal delta i den daglige treningen, er det viktig at de har kjennskap til hva barnet skal lære og hvordan, slik at de kan ta utgangspunkt i dette i alle naturlige situasjoner i

---

Fra visjon til virkelighet.

Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.

barnehagen, og på den måten være med å støtte opp under implementering av opplæringsplanen og sikre kontinuerlig fokus på tiltak og måloppnåelse. Informantene hevder også at de vektlegger assistentenes observasjoner og synspunkter, og definerer assistentene som diskusjonspartnere i det daglige arbeidet med barna. Det blir følgelig desto viktigere at assistentene får inngående kjennskap til opplæringsplanene og arbeidet med å implementering av planene.

Enkelte av informantene trekker fram utfordringene med å finne tid til veiledning av assistentene og til periodevis evaluering av opplæringsplanene. Bare en av informantene oppgir å ha regelmessige evalueringer av opplæringsplanen, mens de øvrige ikke har noen fast plan for dette. En av informantene hevder at de ikke evaluerer planene, men at de gjør en vurdering. Her er det mulig at denne informanten har en annen forståelse av evaluering enn jeg har, da jeg tenker at i forkant av en vurdering av den oppfølgende prosessen, så har hun gjennomført en evaluering.

Flere av informantene trakk fram mangelfull kunnskap som en begrensning i arbeidet med opplæringsplanene. Selv om noen trakk fram egen utdanning som en kvalifikasjon med hensyn til ansvar for arbeidet med planene, ble det fokusert på mangelfull kunnskap vedrørende utforming og implementering av planene samt begrenset kjennskap til relevante tiltak og forventet progresjon i arbeidet. De trakk også fram at denne mangelfulle kunnskapen var spesielt utfordrende første gang de skulle utforme og implementere individuelle opplæringsplaner. Av dette ser jeg at opplæringen av pedagoger som skal utforme og implementere individuelle opplæringsplaner kan og bør forbedres. Det er mitt inntrykk at pedagogene føler stor usikkerhet første gang de står overfor denne oppgaven, men at de ved hjelp av erfaring og veiledning opparbeider seg større trygghet i forhold til dette arbeidet.

Samtlige uttrykte tilfredshet med veiledningen fra Barnehagekontoret, og at relevante tiltak og progresjon i arbeidet avhenger av denne veiledningen. Praksis vedrørende organisering av veiledningen varierer imidlertid fra faste avtaler til muligheten for å kontakte veileder ved behov. Jeg vil tro at mange pedagoger vil ha en relativt høy terskel for når deres behov for veiledning er stort nok til å kontakte veileder, og mener derfor det er nødvendig med faste, formelle veiledningsavtaler. En måte å formalisere denne veiledningen på kan være at pedagogisk leder og ekstern veileder inngår veiledningskontrakter som inneholder avtaler om tidsramme, hyppighet, gjensidig ansvar og forpliktelser samt veiledningsform.

Ifølge Lassen (2002) fokuserer veiledning på opplæring av en profesjonell person gjennom en mer erfaren person innen samme profesjon. Gjennom veiledningsprosessen stimuleres rådsøker til egen opplæring eller selvutvikling. Rådsøkers behov for hjelp skal styre prosessen, noe som i denne sammenheng forutsetter initiativ, engasjement og utholdenhet. Den veiledningen de pedagogiske lederne mottar i arbeidet med implementering av individuelle opplæringsplaner er i prinsippet pålagt dem for at den hjelpen barnet mottar skal kunne kalles spesialpedagogisk hjelp, og slik sett har de kanskje i utgangspunktet ikke selv uttrykt noe ønske om veiledning og følgelig ikke reflektert over innhold eller rollefordeling i veiledningen. Enkelte av informantene i undersøkelsen fortalte at barnet var tilrådd opplæring etter en språkstimuleringsmodell de i utgangspunktet ikke hadde kunnskap om. I slike tilfeller kreves at veileder nærmest driver undervisning framfor veiledning. Det er likevel en fordel at barnehagepersonalet så langt de er i stand til det, inntar en aktiv rolle i veiledningssamtalene, og at veileder tar utgangspunkt i det som barnehagen opplever som sitt behov for veiledning. Videre bør veileder og barnehagepersonalet ha en felles forståelse av hvilken veiledningsform de følger.

## **5.2 Organisasjonsnivå**

Jeg får videre et inntrykk av at ansvaret for utforming, implementering, periodeevaluering samt sluttevaluering av de individuelle opplæringsplanene for barn som trenger spesialpedagogisk hjelp befinner seg på individnivå med mangel på noen former for oppfølgings- og kontrollrutiner på organisasjonsnivå. Det følger også med rollen som pedagogisk leder at hun har det daglige og praktiske ansvaret for implementering av opplæringsplanene. En slik privatisering av ansvar og mangel på kontrollrutiner er imidlertid et sårbart system med tanke på eventuell sykdom eller jobbskifte. Hvem overtar førskolelærerens arbeid ved sykdom? Resten av personalet på avdelingen har for det første ikke tatt del i utformingen av planene eller deltatt i veiledningsmøter med ekstern veileder foruten at de mangler pedagogisk utdanning. I tillegg stiller en slik privatisering av ansvar store krav til den enkelte pedagogiske leders faglige kvalifikasjoner samt evne til å skape struktur og framdrift i arbeidet.

### **5.2.1 Barnehagens styrer**

Ifølge Rammeplanen (2006) har barnehagens styrer et særlig ansvar for å iverksette og lede barnehagens arbeid med planlegging, dokumentasjon og vurdering. Etter mitt syn er det derfor viktig at samtlige styrere har kjennskap til innholdet i de individuelle opplæringsplanene, samt arbeidet med implementering og tilhørende evaluering. Dette er viktig med tanke på eventuelle henvendelser fra foreldre eller barnehageadministrasjon samt med

---

Fra visjon til virkelighet.

Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.

tanke på kontinuitet ved sykdom eller jobbskifte. Det framkommer også at styreren kjenner innholdet i de individuelle opplæringsplanene, hvorav en av informantene riktignok ikke nevner at styrer leser igjennom opplæringsplanen. I og med at styrer skriver under planene når de er ferdig utformet, vil jeg tro at også hun leser igjennom den, før hun undertegner den. Siden to av informantene trekker fram styreren som en viktig samtalepartner og støtte i arbeidet med opplæringsplanene, mens en annen gir uttrykk for at hun savner et større engasjement fra styrer, tolker jeg dette som et uttrykk for at de pedagogiske lederne ser styrer som en naturlig drøftingspartner. Undersøkelsen viser imidlertid at initiativet til samtaler med styrer initieres av de pedagogiske lederne selv. Her ville det være både ønskelig og mulig å skape systemer for og rutiner for et mer regelmessig samarbeid med for eksempel bruk av faste avtaler.

Det framkommer videre at ingen av informantene følger retningslinjene for evaluering av de individuelle opplæringsplanene som er initiert av Barnehagekontoret i Bodø kommune, og at bare en av informantene kjenner innholdet i veiledningsheftet (Vedlegg 1). Dette viser at personavhengige systemer er sårbare, og at styreren i større grad må sørge for informasjon og kontrollrutiner. En implementering av de kommunale retningslinjene i organisasjonen blir imidlertid ikke etterspurt av styrerne, og barnehagene har heller ikke utarbeidet egne rutiner for implementering.

### **5.2.2 Barnehagen som lærende organisasjon**

De pedagogiske lederne gir uttrykk for entusiasme og motivasjon i forhold til arbeidet med implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen, og begrunner dette ut fra konstatert framgang for barnet og fordi de selv får nye utfordringer i yrket, og dermed opplever at de lærer noe nytt. En av informantene sier også at etter mange år i yrket er det slike nye utfordringer som fremdeles gjør det interessant. Samtidig beskriver informantene at da de begynte å jobbe med individuelle opplæringsplaner, opplevde de at de var alene om ansvaret, til tross for at det i noen av barnehagene var andre pedagoger med tidligere erfaring fra spesialpedagogisk arbeid. Videre beskriver de manglende rutiner med hensyn til videreformidling av den kunnskapen de erverver seg som følge av arbeidet med opplæringsplanene. Denne praksisen synes å være til hinder for overføring til det øvrige personalet av kunnskapen de pedagogiske lederne tilegner seg gjennom veiledning og erfaring, slik at det på den måten skjer en kunnskapsutvikling i hele organisasjonen.

Jeg ser at ved å flytte ansvaret for implementering av de individuelle opplæringsplanene fra organisasjonsnivå til individnivå foretar barnehagene en privatisering av denne oppgaven som kan ha uheldige konsekvenser for organisasjonene både på kort og på lang sikt.

---

Fra visjon til virkelighet.

Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.

Tidemand-Andersen (2002) fant i sin undersøkelse blant foreldre til barn med Downs syndrom i grunnskolene i Oslo at foreldre uttrykte bekymring over mangel på utveksling av gode ideer blant lærerne og mente følgelig at den gode pedagogikken var privatisert. Jeg ser de samme tendenser i min undersøkelse da ingen av barnehagene har rutiner på pedagogmøtene for å kunne møte utfordringer i forhold til barn som mottar spesialpedagogisk hjelp og deres tilhørende opplæringsplaner. I en av barnehagene oppgir informanten at de hver høst foretar en gjennomgang av alle barna i barnehagen med tanke på barn de observerer trenger tilpasning ut over det ordinære barnehagetilbudet. En annen barnehage har sporadiske diskusjoner på pedagogmøtene rundt utfordringer vedrørende enkeltbarn, men oppgir likevel at de ikke diskuterer implementering av den individuelle opplæringsplanen fordi det de arbeider med blir så spesielt. Det er med andre ord ingen rutiner for å sørge for møtepunkter der det spesialpedagogiske arbeidet er tema blant pedagogene. På denne måten mister de muligheten til utveksling av erfaringer og ideer pedagogene imellom, samt styrke organisasjonenes kompetanse ved hjelp av erfaringer og økt kompetanse hos den enkelte. Sett på bakgrunn av at samtlige informanter gir uttrykk for å oppleve økt kunnskaps- og egenutvikling som følge av arbeidet med implementering av individuelle opplæringsplaner, er det uheldig at dette ikke tilflyter resten av barnehagen i form av kompetanseheving i organisasjonen.

Ifølge Rammeplanen (2006) må barnehagen som pedagogisk samfunnsinstitusjon være i stadig endring og utvikling. Barnehagen skal være en lærende organisasjon som er i stand til å møte nye krav og utfordringer. Dette innebærer at barnehagene må sette fokus på personalets læring så vel som barnas læring da kvalitetsutvikling i barnehagen innebærer en stadig utvikling av personalets kompetanse.

Lærende førskolelærere i en lærende barnehage er en nødvendighet for at barnehagen skal kunne møte morgendagens utfordringer (Grøterud og Nilsen, 2001). Barnehagen som lærende organisasjon har muligheten til å utvikle en innovasjonsorientert barnehagekultur og legge til rette arenaer for kontinuerlig læring (Samuelsen, 2006). Lærende barnehager er barnehager i kontinuerlig forandring og/eller etterutdanning, hvor kunnskap blir raskt foreldet i et samfunn i stadig endring. Det medfører igjen at dagens løsninger kan ha begrenset gyldighet i morgen. Uansett kvalitet i barnehagen er der alltid et forbedringspotensial, og barnehagen skal kunne møte skiftende behov og utfordringer fra barn og foreldre, samt ytre krav som sentrale lover og forskrifter samt lokale retningslinjer og lokale satsingsområder.

Videre har en innovasjonsorientert barnehage kunnskap om både den individuelle og organisatoriske læringsprosessen og tar i tillegg høyde for både individuelle og organisatoriske læringsbarrierer. Å tilrettelegge for kontinuerlig læring med tanke på implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen kan innebære etablering av nettverk både på avdelings- og organisasjonsnivå, hvor alle som er involvert i dette arbeidet deltar. Her bør deltakerne ha mulighet til refleksjon og diskusjon relatert til aktuell teori og til egen praksis. Gjennom min praksis som veileder i barnehagene i Bodø har jeg erfart at nettverk på tvers av barnehager og skoler som arbeider etter Karlstadmodellen, har hatt noe for seg med tanke på kunnskapsformidling og erfaringsutveksling (Kapittel 2.4). I tillegg bør barnehagene etablere systemer for at den økte kunnskapen hos enkeltpersoner tilflyter resten av personalet i barnehagen.

Samtlige informanter trekker fram den eksterne veiledningen som en inspirasjon og nødvendighet for å gjennomføre arbeidet med opplæringsplanen, samtidig som den skaper grunnlag for egenutvikling. Praksis er imidlertid at det bare er pedagogisk leder som nyter godt av denne veiledningen. Nettverk på avdelingsnivå kunne muligens organiseres i forbindelse med ekstern veiledning, slik at alle de involverte i arbeidet med opplæringsplanene fikk muligheten til refleksjon sammen med veileder. Noen av de pedagogiske lederne trekker fram assistentene på avdelingen som viktige samarbeidspartnere, hvor også deres initiativ og tilbakemeldinger oppleves som viktig for den enkelte pedagogiske lederer. Assistentene er likevel i liten grad deltakere i forarbeidet til utforming av planene, og leser dem i varierende grad etterpå. Som følge av dette, og at de ikke deltar på møtene med ekstern veileder, får de ikke samme nærhet til og forståelse for innholdet i planene som pedagogisk leder har. Videre har de ikke det samme utgangspunkt for faglige refleksjoner som pedagogene har ervervet seg som følge av sin utdanning. Dette burde tilsi at det i større grad blir satt fokus på assistentenes rolle med hensyn til implementering av individuelle opplæringsplaner, samt deres muligheter for faglig utvikling. Barnehagene bør etablere rutiner for gjennomgang av planene og veiledning av assistentene. Jeg vil tro det er en sammenheng mellom assistentenes manglende deltakelse i forarbeidet til utforming av planene og det faktum at de i liten grad leser planene etterpå. Nettverk på avdelingsnivå vil i større grad bidra til å inkludere assistentene på en slik måte at de får en større forståelse for det arbeidet de skal gjøre.

Ifølge Irgens (2000) skjer det ingen organisasjonslæring uten at det skjer individuell læring, men selv om individuell læring er nødvendig er den ikke en tilstrekkelig betingelse for organisasjonslæring. Barnehagene må følgelig sørge for å legge til rette for at hver enkelt ansatt i organisasjonen får mulighet til å



øke sin kompetanse gjennom kurs, veiledning internt og eksternt, samt oppmuntre til videre utdanning. Videre må barnehagen sørge for å kartlegge den kompetanse som de ansatte besitter, for så å sørge for at flere får del i denne kunnskapen. Jeg finner støtte for en slik kartlegging av kompetansen hos ansatte i barnehager og skole med påfølgende utviklingsplaner for hver enkelt hos Wiik (2001).

Kollegaveiledning i barnehagen er en aktivitet innenfor det pedagogiske personalet i barnehagen, eller på tvers av barnehager, hvor pedagogene veileder hverandre i små grupper gjennom lengre perioder og med jevnlig sammenkomster (Lauvås, Lycke, Handal, 2004). Hensikten med kollegaveiledning i barnehagen er at den enkelte førskolelærer skal få hjelp av kolleger til å bevisstgjøre og videreutvikle sin praksisteori i det pedagogiske arbeidet i barnehagen, samt at førskolelærerne som yrkesgruppe skal utvikle sin felles profesjonelle yrkeskunnskap, yrkesetikk og praksis. Knyttet opp mot det spesialpedagogiske arbeidet, og arbeidet med implementering av individuelle opplæringsplaner vil kollegaveiledning kunne være et verktøy for å øke kunnskapen om og forbedre praksis i hele barnehagen. Kollegabasert veiledning og nettverssamarbeid i barnehage og skole som virkemidler til kompetanseheving blir også anbefalt av Wiik (2001).

### **5.3 Administrasjonsnivå**

Bodø kommune har uttrykt ambisjoner om at kommunen skal bli landets beste kommune og vokse opp i (Oppvekstplanen, 2005). Videre har kommunen stimulert til økt barnehageutbygging slik at full barnehagedekning vil være oppnådd i løpet av våren 2008. Barnehagekontoret legger videre føringer for satsing på språk gjennom STRAKS, og bruk av kartleggingsverktøy som TRAS (Kapittel 2.4). Barn med enkeltvedtak skal ha individuelle opplæringsplaner som skal evalueres kontinuerlig (Vedlegg 1). Hjelp til barnehagene både med hensyn til barn som har enkeltvedtak med påfølgende individuelle opplæringsplaner, og barn som trenger noe ekstra tilrettelegging organiseres gjennom Barnehagekontorets fagteam (Kapittel 2.4).

Dette forteller om en bevisst satsing på gode oppvekst og utviklingsmuligheter for førskolebarn i Bodø kommune. Det kommer også frem av svarene til informantene at de er fornøyd med den ressurstildeling de får fra barnehagekontoret, både med hensyn til ekstra assistentressurser og veiledning fra fagteamet. Videre er det heller ingen som klager på store barnegrupper. Det kommer likevel fram av undersøkelsen at de er bekymret, fordi de selv er så mye borte fra avdelingen og at de som den eneste pedagog på avdelingen ikke dekker de øvrige barnas krav på pedagogressurs. Dette tenker jeg kan bedres med en styrking av bemanningen på pedagogsiden både i kommunale og private

barnehager, og at det i enkelte tilfelle kunne være hensiktsmessig å ansette førskolelærere som ekstraressurs.

Ifølge Nordahl og Overland (1999) skal klassestyrer alltid ha en sentral rolle i arbeidet med utforming av opplæringsplanene, og etter mitt syn er dette overførbart til førskolelærerne i barnehager. Informantene gir imidlertid uttrykk for mangelfull kunnskap både med hensyn til utforming av individuelle opplæringsplaner og til implementering av planene. Spesielt trekker de fram den første erfaringen de hadde med dette arbeidet som vanskelig og hevder de har lært lite om individuelle opplæringsplaner i grunntidningen. Nå er det slik at i de fleste tilfeller får barnehagene veiledning fra fagteamet både med hensyn til utforming og implementering av planene. Det er imidlertid forskjell på hvor tett denne oppfølgingen er, noe som er både personavhengig og avhengig av ressurstildeling til barnehagene. Det er således ikke sikkert at den veiledning som pedagogene mottar på mål og tiltakssiden er tilstrekkelig til å dekke det opplæringsbehov de reelt sett har for selv å kunne være aktive pådrivere i det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen. Enkelte ganger kan det også ta noe tid før denne veiledningen kommer på plass. En av informantene beskriver også hvor vanskelig det var å måtte starte opp på egen hånd uten veiledning. Her tenker jeg det er et betydelig forbedringspotensial med hensyn til opplæringen av de pedagogiske lederne. Med et innføringskurs hver vår eller høst for nybegynnere i spesialpedagogisk arbeid, vil Barnehagekontoret ha mulighet til å gi dem en innføring både i saksgangen forut for individuelle opplæringsplaner med utgangspunkt i aktuelt lovverk, samt en grundig innføring i malen for opplæringsplanene og retningslinjene for prosessevaluering og sluttevaluering. Det er videre en mulighet å kartlegge et eventuelt behov for å samle alle pedagogiske ledere som arbeider med individuelle opplæringsplaner for erfaringsutveksling og nyorientering en gang i året.

Fransson og Morberg (2001) legger vekt på at skolene etablerer gode støtte og veiledningsordninger med utgangspunkt i individuelle behov, noe jeg også mener gjelder for barnehagene. Informantene gir uttrykk for at de er fornøyd med veiledningen fra Barnehagekontorets fagteam. En av informantene har imidlertid ikke faste veiledningsavtaler, men kan kontakte veileder ved behov. Dette gjør hun imidlertid bare i forbindelse med at veileder har andre avtaler i barnehagen og hvert halvår når halvårsrapport og ny opplæringsplan skal utformes. For at tilbudet til barnet skal kunne defineres som spesialpedagogisk hjelp, skal en spesialpedagog være veileder. En måte å sikre seg at dette skjer og at veiledningen tar utgangspunkt i rådsøkers behov, er at Barnehagekontoret etablerer en praksis med inngåelse av veiledningskontrakter mellom rådsøker og veileder. En slik kontrakt bør si noe om veiledningens hyppighet, varighet,

---

Fra visjon til virkelighet.

Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.

innhold, rollefordeling, ansvar og forventninger til hverandre. Veiledningskontrakter vil slik sett bidra til å formalisere og kvalitetssikre samarbeidet.

Ytterligere kontrollrutiner for kvalitetssikring av arbeidet med implementering av individuelle opplæringsplaner kan være sterkere føringer for og kontroll med bruken av ekstraressurser. En av informantene oppgir at barnehagen er tildelt ekstraressurs, men at denne blir fordelt på andre avdelinger i barnehagen enn hennes. Det kan være hensiktsmessig å kontrollere at de barna som utløser tildelingen av ekstraressurs, faktisk også får det. Det gjelder også ved sykdom i barnehagene. En av informantene oppgir at det ved sykdom blir stilt spørsmål ved at deres avdeling har en ekstra voksenressurs. Fra egen praksis har jeg erfart at ekstraressursene i barnehagene i enkelte tilfelle fungerer som vikar ved sykdom blant personalet.

Barnehagekontoret legger føringer for en kontinuerlig evaluering av den spesialpedagogiske hjelpen som gis til barn med behov for spesialpedagogisk hjelp (Vedlegg 1). Ingen av barnehagene følger imidlertid retningslinjene i veiledningsheftet. Det er heller ikke rutiner for at opplæringsplanene er utgangspunkt for samtalene med ekstern veileder. Her er det grunn til å stille spørsmålsteget ved kommunens kontrollrutiner, den enkelte styrers kontrollrutiner, samt den enkelte veileders etterspørsel etter slike rutiner.

## 6 Konklusjoner og oppsummering

I forskningsarbeidet mitt har jeg satt fokus på barnehagenes arbeid med implementering av individuelle opplæringsplaner. Ved å organisere undersøkelsen som en casestudie med fem tilknyttede barnehager i Bodø samt valg av fem pedagogiske ledere som informanter, har jeg forsøkt å besvare forskningsspørsmålet: **Hvordan arbeider barnehagene i Bodø kommune med implementering og tilhørende evaluering av individuelle opplæringsplaner?**

Ved hjelp av den informasjon som framkom i intervjuene og de påfølgende drøftingene har jeg besvart forskningsspørsmålet, og i dette kapitlet vil jeg foreta en oppsummering av de viktigste konklusjonene i undersøkelsen. Videre vil jeg vurdere undersøkelsens validitet og reliabilitet opp mot forskningsspørsmålet samt reflektere metodevalg i forhold til konklusjoner og arbeidsprosess. På bakgrunn av mine refleksjoner i analysearbeidet vil jeg avslutningsvis peke på forhold som jeg mener bør være gjenstand for videre forskning.

### 6.1 Undersøkelsens konklusjoner

Jeg vil her oppsummere de mest sentrale funnene i undersøkelsen med utgangspunkt i resultatkapitlets kategoriinndeling:

#### Fra plandokument til arbeidsverktøy

- Samtlige informanter utformer de individuelle opplæringsplanene selv ved hjelp av ekstern veiledning.
- Samtlige informanter gjennomgår innholdet i de individuelle opplæringsplanene med assistentene på avdelingen, men har ulike rutiner for oppfølging av dette.
- De eksterne veilederne har en sentral rolle med hensyn til framdrift og didaktikk, men det eksisterer ulik praksis med hensyn til veiledningsavtaler.
- Informantene har svært ulik praksis med hensyn til organisering av det praktiske arbeidet som følge av de individuelle opplæringsplanene
- Samtlige barnehager fører logg hver dag, men har ulik praksis med hensyn til å lese hverandres logger.

#### Deltakerne

- Samtlige informanter oppgir assistentene på avdelingen som samarbeidspartnere i arbeidet med implementering av individuelle opplæringsplaner, mens det er ulik praksis hvorvidt det øvrige personalet, inkludert styrerne, fungerer som samarbeidspartnere.

---

Fra visjon til virkelighet.

Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.

- Barnehagekontorets fagteam oppgis som samarbeidspartnere av samtlige informanter, mens enkelte også samarbeider med kommunefysioterapeut, PPT og Nordlandssykehuset.
- Samtlige informanter opplever ansvaret for implementering av individuelle opplæringsplaner som overkommelig og som en naturlig følge av rollen som pedagogisk leder.

### Kvalitetssikring

- Ingen av barnehagene følger Barnehagekontorets retningslinjer for prosessevaluering av de individuelle opplæringsplanene.
- Ingen av barnehagene har utarbeidet egne rutiner for kvalitetssikring av arbeidet med de individuelle opplæringsplanene.
- Samtlige informanter praktiserte egne rutiner for prosessevaluering, men disse var svært ulik fra informant til informant.

### Utfordringer i arbeidet med individuelle opplæringsplaner

- Nesten alle informantene oppgir valg av metode som den største pedagogiske utfordringen og refererer til den eksterne veiledningen som nødvendig i så måte. Andre pedagogiske utfordringer er utforming av individuell opplæringsplan, og informantene nevner spesielt mangelfull kunnskap vedrørende målformuleringer og relevante tiltak.
- Å finne tid til treningen blir beskrevet som en praktisk utfordring av samtlige informanter, og denne utfordringen knyttes opp mot hensynet til at barnet skal kunne delta i mest mulig av det øvrige tilbudet i barnehagen.
- Fire av informantene har ekstraressurs på avdelingen og er fornøyd med det. Informanten som ikke har ekstraressurs savner det.
- Vedrørende motivasjonsfaktorer i arbeidet med opplæringsplanene er det særlig måloppnåelse for barnet og egen faglig utvikling som motiverer informantene.

### Måloppnåelse

- Samtlige informanter vurderer de individuelle opplæringsplanene som nyttige arbeidsverktøy, særlig at planene forplikter barnehagen slik at barnets behov ivaretas samt at planene hjelper personalet å ivareta struktur og kontinuitet.
- Informantene opplever måloppnåelse i varierende til stor grad som følge av opplæringsplanene, og hevder resultatene rettferdiggjør arbeidsinnsatsen.

- Faglige utfordringer og kunnskapsutvikling for egen del blir trukket fram som tilleggsresultater av arbeidet med implementering av individuelle opplæringsplaner.

Formålet med undersøkelsen var å foreta en evaluering av arbeidet med implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagene i Bodø. Bakgrunnen for undersøkelsen var erfaringer fra egen praksis som jeg ønsket å studere nærmere. Videre hadde jeg et ønske om å finne fram til resultater som er egnet til å bedre barnehagenes praksis samt min egen praksis som veileder i arbeidet med individuelle opplæringsplaner. Det ser ut til at de pedagogiske lederne opplever et stort personlig ansvar for at barn med individuelle opplæringsplaner skal få muligheter til en optimal utvikling, og at de arbeider systematisk for å lykkes med denne intensjonen. Forskningsarbeidet viser imidlertid at dette arbeidet avhenger av den enkelte pedagogiske leders initiativ, framdrift og evne til struktur og organisering, da Barnehagekontorets retningslinjer for evaluering ikke er implementert i virksomheten (Vedlegg 1), og barnehagene heller ikke har utarbeidet egne kontrollrutiner. Undersøkelsen viser videre at barnehagene ikke har systemer som ivaretar kunnskapsutvikling i organisasjonen på bakgrunn av den kunnskap den enkelte arbeidstaker erverver seg som følge av arbeidet med de individuelle opplæringsplanene.

I forkant av forskningen håpet jeg å komme fram til resultater som var egnet til refleksjon og videre peke på mulige forbedringer av arbeidet med implementering og tilhørende evaluering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen. Jeg håper således at funnene i undersøkelsen kan være et bidrag i så måte, og har forsøkt å framstille funnene slik at de kan være til nytte for andre.

## **6.2 Undersøkelsens validitet og reliabilitet**

I etterkant av undersøkelsen er det viktig å stille seg følgende spørsmål: Har jeg lykkes med å besvare problemstillingen? I hvilken grad kan jeg stole på resultatene? I hvilken grad er resultatene overførbare til andre barnehager?

Validitet handler om jeg har vært i stand til å finne svar på det jeg ønsker å undersøke (Ytterhus og Tøssebro, 2005). Forskningens validitet er således et uttrykk for hvorvidt det innsamlede datamaterialet er egnet til å oppfylle intensjonene med undersøkelsen. Målet med undersøkelsen var å få informasjon om hvordan barnehagene i Bodø arbeider med implementering og tilhørende evaluering av individuelle opplæringsplaner. Gjennom det operasjonaliserte forskningsspørsmålet, den påfølgende intervjuundersøkelsen og analyse av de framkomne data har jeg skaffet meg utfyllende informasjon om barnehagenes

arbeid med individuelle opplæringsplaner sett fra de pedagogiske ledernes synsvinkel.

I arbeidet med å operasjonalisere forskningsspørsmålet utformet jeg en intervjuguide med spørsmål jeg mente kunne være egnet til å besvare forskningsspørsmålet. For å teste spørsmålenes gyldighet prøvde jeg så ut intervjuguiden i et prøveintervju. Jeg foretok deretter en omarbeiding av intervjuguiden, da jeg erfarte at spørsmålene ikke fullt ut var egnet til å besvare forskningsspørsmålet.

Med hensyn til egen nærhet til fagfeltet var denne kjennskapen en fordel både med tanke på å etablere kontakt med informantene, og under utforming av en valid intervjuguide. Jeg måtte imidlertid hele tiden være bevisst på at min kjennskap til fagfeltet kunne bidra til en for sterk førforståelse som igjen kunne påvirke datainnsamlingen med påfølgende analyse. For å redusere muligheten for en gjensidig lojalitetskonflikt, valgte jeg informanter som jeg verken da eller på et tidligere tidspunkt hadde hatt en veiledningsfunksjon overfor.

I og med at jeg henvendte meg til et relativt lite utvalg informanter, er det ikke mulig å generalisere funnene i undersøkelsen. Det er heller ikke formålet med undersøkelsen, men snarere å belyse fenomenet implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen (Kapittel 3.2.1). Jeg regner det likevel for sannsynlig at informantenes beskrivelse av barnehagens rutiner kan gi gjenkjenning for flere barnehager i Bodø. Når det gjelder informantenes personlige opplevelser av arbeidet med de individuelle opplæringsplanene, kunne svarene blitt annerledes, hvis jeg hadde intervjuet nyutdannede førskolelærere eller førskolelærere uten tidligere erfaring med individuelle opplæringsplaner. Jeg valgte imidlertid informanter med en viss erfaring da jeg regnet med at de på bakgrunn av sin praksis hadde gjort seg noen refleksjoner (Kapittel 3.4.1).

Det er små muligheter for å generalisere resultatene ut fra teori, da det eksisterer lite tilgjengelig litteratur om implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen (Kapittel 1.3). Ved å drøfte resultatene opp mot tilgjengelig litteratur vedrørende bruken av individuelle opplæringsplaner i skolen, finner jeg likevel støtte for mine konklusjoner med hensyn til mangel på rutiner rundt implementering og evaluering av individuelle opplæringsplaner (Nilsen, 1997 og Wiik, 2002).

Undersøkelsens reliabilitet knytter seg til dens nøyaktighet i alle ledd (Ytterhus og Tøssebro, 2005). Denne nøyaktigheten har jeg forsøkt å ivareta ved hjelp av presise beskrivelser av de valg jeg har gjort, og den fremgangsmåten jeg har

benyttet. Ved å velge informanter jeg verken hadde eller hadde hatt en veiledningsfunksjon overfor, etterstrebet jeg å styrke både validiteten og reliabiliteten i undersøkelsen. Ved datainnsamlingen benyttet jeg lydopptaker for å sikre at jeg ikke gikk glipp av verdifull informasjon. Jeg transkriberte intervjuene selv, både for å bli kjent med datamaterialet og for å unngå datareduksjon. Jeg mener det styrker både reliabiliteten og validiteten i undersøkelsen at jeg transkriberte intervjuene ordrett, samt hørte gjennom dem to til tre ganger for å være sikker på å få med all nødvendig informasjon. I etterkant av transkriberingen av intervjuene fikk også hver informant lese gjennom utskriften av intervjuet. Hun fikk deretter muligheten til å komme med presiseringer, justeringer, tilføyelser eller rettelser om hvorvidt vedkommende følte at utskriften var representativ for det hun ønsket å formidle. En av informantene benyttet også anledningen til å komme med presiseringer. I analysearbeidet tok jeg utgangspunkt i de nøyaktig transkriberte intervjuene, og ordnet samtidig datamaterialet i kategorier tilsvarende hovedspørsmålene i intervjuguiden som igjen var en operasjonalisering av forskningsspørsmålet. Ved å utforme oppfølgende underkategorier utledet og analysert som en følge av informantens beskrivelser, søkte jeg å ivareta stemmen hennes.

I en intervjuundersøkelse kan det være en risiko for at intervjuer og informant gjensidig påvirker hverandre, og at informanten søker å gi intervjueren de svarene hun tror intervjueren forventer. Min kjennskap til barnehagesektoren i Bodø kommune samt rollen som kollega til samtlige veiledere fra Barnehagekontorets fagteam, kan muligens ha påvirket informantens svar ytterligere. Her må jeg bare forutsette at informantene har gitt en oppriktig beskrivelse av arbeidet sitt med implementering av individuelle opplæringsplaner. Ved å henvende meg til informanter som jeg ikke står i en veiledningsrolle til søkte jeg å redusere muligheten for en eventuell lojalitetskonflikt og at egen førforståelse i forhold til den enkelte informant skulle påvirke min tolkning av svarene. Videre konfronterte jeg egen førforståelse ved utforming av intervjuguiden med formulering av åpne spørsmål (Kapittel 3.4.2). Jeg lot informantene uttale seg mest mulig fritt, transkriberte ordrett, og utformet analysekategorier ut fra datamaterialet slik at jeg ivaretok informantens stemme. Til slutt drøftet jeg funnene opp mot egen erfaring og aktuell teori (Kapittel 5).

### **6.3 Noen oppfølgende metodekritiske betraktninger**

Bruk av intervju som forskningsmetode viste seg å være velegnet til å få fram informantens opplevelse av sitt arbeid med implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen. Således var metoden velegnet til å studere informantens livsverden. Metoden er likevel lite egnet til å få frem et helhetlig bilde av barnehagens arbeid med implementering av individuelle

---

Fra visjon til virkelighet.

Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.



opplæringsplaner, da alle aktører i dette arbeidet ikke er inkludert i undersøkelsen. Ved å inkludere de involverte assistentene i intervjuundersøkelsen for så å få frem deres opplevelse av arbeidet med opplæringsplanene, hadde jeg kunnet belyse fenomenet i et bredere perspektiv. I tillegg kunne jeg ved å intervju foreldrene til barn med individuelle opplæringsplaner, fått fram deres opplevelse av hvorvidt arbeidet med opplæringsplanene er synlig for foreldrene.

Som tidligere nevnt kan intervjuformen har vært med på å påvirke resultatene av undersøkelsen, da jeg som intervjuer og informantene kan ha påvirket hverandre i løpet av intervjuet (Kapittel 6.2). Videre kan informantenes svar ha blitt påvirket av den yrkesrollen og det arbeidssted jeg representerer. En evaluering av arbeidet med implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen ville således kunne gitt et riktigere bilde av virkeligheten hvis jeg også hadde benyttet metoder som dokumentundersøkelser og observasjon i tillegg til intervjuundersøkelsen.

Dokumentundersøkelser er en datainnsamlingsmetode der en studerer sekundærdata i form av kilder andre har skrevet, og er en aktuell metode når vi ønsker å få tak i hva mennesker faktisk har sagt og gjort (Jacobsen 2005). Her kunne jeg studert de individuelle opplæringsplanene, eventuelle ukeplaner, treningsprogram, treningslogg og evalueringsnotater, samt vurdert disse opp mot hverandre. Videre kunne jeg benyttet observasjon som metode for å registrere hva barnehagene faktisk gjør med hensyn til implementering og evaluering av individuelle opplæringsplaner. En slik metodetriangulering med intervju, dokumentanalyse og observasjon ville gitt et mer omfattende bilde av de faktiske forhold rundt barnehagenes arbeid med individuelle opplæringsplaner.

Jeg måtte imidlertid vise hensyn til den begrensede tiden jeg hadde til rådighet i arbeidet med undersøkelsen, og kom fram til at en intervjuundersøkelse med informanter med ulike roller og yrkesbakgrunn ville kreve forskjellige intervjuguider og bli for omfattende. Jeg så også for meg at bruk av observasjon ville kreve tilstedeværelse i barnehagene over tid, noe jeg ikke hadde muligheter til å gjennomføre. En dokumentanalyse ville medføre gjennomgang av alt fra individuelle opplæringsplaner, ukeplaner, møtereferater til daglige logg og ville bli for arbeidskrevende innenfor den tidsrammen jeg hadde til rådighet for undersøkelsen.

#### **6.4 Noen refleksjoner om videre forskning**

Da jeg startet på denne prosessen, hadde jeg et ønske om å se nærmere på eget praksisfelt med tanke på å foreta en evaluering av arbeidet med implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen (Kapittel 1.2). I kapittel to

redegjorde jeg for den begrepet individuelle opplæringsplaner, bakgrunnen for å utarbeide dem og hvordan de brukes i Bodø kommune. I kapittel tre argumenterte jeg for valg av design og metode for undersøkelsen, mens jeg i kapittel fire gjorde rede for funnene. Jeg har i kapittel fem, som følge av funnene i undersøkelsen, drøftet eventuelle forandringer jeg mener vil innebære en forbedring av dagens praksis.

Videre ser jeg på bakgrunn av resultatene i undersøkelsen at det er flere forhold som bør undersøkes nærmere (Kapittel 5). Som en videreføring av denne undersøkelsen ville det være interessant å se nærmere på assistentenes ansvar, deltakelse og opplæring med tanke på deres rolle i arbeidet med individuelle opplæringsplaner. Videre er det verdt å undersøke hvorvidt arbeidet med opplæringsplanene blir synliggjort for foreldrene samt deres medvirkning i arbeidet.

Informantene i undersøkelsen gir et positivt bilde av samarbeidet med Barnehagekontorets fagteam, både med tanke på samarbeidsklima og egen kunnskapsutvikling. Jeg mener likevel det kan være hensiktsmessig å se nærmere på teamets veiledning med tanke på dens omfang, organisering, innhold og varighet. Her kunne det også vært interessant å se nærmere på eventuelle langtidseffekter av veiledningen, både med tanke på den enkelte radsøkers videre yrkesutøvelse, og hva veiledningen eventuelt tilfører resten av barnehagen.

Barnehagen er en organisasjon som kontinuerlig blir stilt overfor krav til endring for å imøtekomme samfunnets, foreldrenes og barnas skiftende krav. Som en følge av dette mener jeg det er interessant å se nærmere på barnehagens evne til slik omstilling og til å skaffe seg den kunnskap de trenger for å imøtekomme slike skiftende krav (Kapittel 5.2.2). Her vil en studie av barnehagen som lærende organisasjon kunne bidra til å belyse dette tema.

Etter å ha avsluttet forskningsarbeidet har jeg fått ny kunnskap om arbeidet med implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen. Denne kunnskapen er for det første egnet som utgangspunkt for diskusjoner i barnehagene i Bodø med tanke på et forbedringspotensial i barnehagen som organisasjon. Videre peker funnene i retning av økt satsing på opplæring av barnehagepersonalet og styrking av kontrollrutinene vedrørende det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagene. Til slutt gir resultatene muligheter for refleksjon i egen yrkesgruppe med tanke på å bidra til økt kvalitetssikring av implementering og tilhørende evaluering av individuelle opplæringsplaner.

## Litteraturliste

Aarnes, A. (2003): *IOP i praksis*. Håndbok om Individuelle Opplæringsplaner. PEDLEX Norsk skoleinformasjon, Oslo.

Barne- og familiedepartementet (2005): *Klar, ferdig, gå. Tyngre satsing på de små*. Rapport fra arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagesektoren, Oslo.

Berulfsen, B. og Gundersen, D. (2005): *Fremmedord og synonymmer blå ordbok*. Kunnskapsforlaget, Oslo

Dalen, M. (2004): *Intervju som forskningsmetode. – En kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget, Oslo.

Ekeberg, T.R. og Holmberg, J.B. (2004): *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle*. Universitetsforlaget, Oslo.

*Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Rammeplanen)* (2006): Kunnskapsdepartementet, Oslo.

Fransson, G. og Morberg, Å. (2001): *De första ljuva åren – lärarens första tid i yrket*. Studentlitteratur, Lund.

Fuglseth, K. (2006) «Vitskapsteori og hermeneutikk». Kapittel i Fuglseth, K. og Skogen, K. (2006) ss 256-271. *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Cappelen Akademisk Forlag, Oslo

Gall, M., Gall, J. og Borg, W. (2007): *Educational research. An introduction*. Allyn and Bacon, Boston.

Gilje, N. og Grimen, H. (1993): *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget, Oslo.

Grøterud, M. og Nilsen, B.S. (2001): *Ledelse av skoler i utvikling*. Gyldendal Norsk Forlag AS, Oslo.

Halvorsen, K. (2003): *Å forske på samfunnet – en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.

Hjardemaal, F. (2002): «Vitenskapsteori». Kapittel i Kleven, T.A. (2002) ss 28-60. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Unipub forlag, Oslo.

Irgens, E.J. (2000): *Den dynamiske organisasjon. Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i forandring*. Abstrakt forlag, Oslo.

Jacobsen, D.I. (2005): *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. HøyskoleForlaget, Kristiansand S.

Jeremiassen, E. og Frøberg, H. (2007): *STRAKS. Et prosjekt for å utvikle en helhetlig og god språkopplæring i Bodø kommune. Evaluering av prosjektet*. Masteroppgave i spesialpedagogikk nr.2-2007. Høgskolen i Bodø.

Johnsen, G. (2006): «Intervjuet – en forskningssamtale i møtet mellom mennesker». Kapittel i Fuglseth, K. og Skogen, K. (2006) ss 118-131. *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Cappelen Akademisk Forlag, Oslo

*Karlstadmodellen* (2008): <http://www.karlstadmodellen.se/Index.html> (09.05.08)

Kvale, S. (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Ad Notam Gyldendal, Oslo.

Kvale, S. (2002): *InterView. En introduktion til det kvalitative forskningsintetview*. Hans Reitzels Forlag, København.

Lassen, L.M. (2002): *Rådgivning. Kunsten å hjelpe*. Universitetsforlaget, Oslo.

Lauvås, P., Lycke, K.H. og Handal, G. (2004): *Kollegaveiledning i skolen*. Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.

*Lov av 13. juni 1969 om grunnskolen med endringer sist ved lov av 13 juni 1975 (Grunnskoleloven)* (1969): Kirke- og undervisningsdepartementet, Oslo.

*Lov om barnehager (Barnehageloven)* (2005): Kunnskapsdepartementet, Oslo.

*Lov om behandling av personopplysninger (Personopplysningsloven)* (2000): Justis- og politidepartementet, Oslo.

---

Fra visjon til virkelighet.

Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.

*Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova)* (1998): Kunnskapsdepartementet, Oslo.

*Lov om helsetjenesten i kommunene (Kommunehelsetjenesteloven)* (1982): Helse- og omsorgsdepartementet, Oslo.

*Lov om sosiale tjenester m.v. (Sosialtjenesteloven)* (1991): Helse- og omsorgsdepartementet, Oslo.

*Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L-97)*. Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet 1996, Oslo.

Merriam, S.B. (1988): *Fallstudien som forskningsmetode*. Studentlitteratur, Lund.

Mørland, B. red (2008): *Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet, Oslo.

Nilsen, S. (1997): *Lærernes erfaringer med individuelle opplæringsplaner*. En intervjuundersøkelse. Kvalitet i spesialpedagogisk arbeid – et paraplyprosjekt nr.5 – 1997. Institutt for spesialpedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.

Nordahl, T. og Overland, T. (1999): *Individuelle opplæringsplaner*. Om tilpasset opplæring i en inkluderende skole, i samsvar med L97 og opplæringsloven. Ad Notam, Gyldendal, Oslo.

*Oppvekstplanen 2005-2007* (2005). *Samordning av forebyggende oppveksttiltak for barn og unge 0-20 år og deres familienettverk*. Bodø kommune, avdeling for oppvekst og kultur.

*Ot.prp.nr.46 1997-1998*. *Om lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova)* (1998). Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet, Oslo.

Samuelsen, A.S.S. (2006): *Lærende skoler – et svar på fremtidens utfordringer i skolen?* Spesialpedagogikk 03/2006:4-11.

Sjøvoll, J. (1999): *Rom for alle – syn for hver enkelt*. *Studier av implementeringen av individuelle opplæringsplaner i norsk skole*. Institutionen för Pedagogikk och ämnesdidaktik. Centrum för forskning i lärande. Luleå tekniska universitet, Luleå

---

Fra visjon til virkelighet.

Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.

Sjøvoll, J. (2006): «Evaluering». Kapittel i Fuglseth, K. og Skogen, K. (2006) ss 156-171. *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Cappelen Akademisk Forlag, Oslo

Skogen, K. (2006): «Case-forskning». Kapittel i Fuglseth, K. og Skogen, K. (2006) ss 52-65. *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.

Stangvik, G. (2001): *Individuelle opplærings- og habiliteringsplaner*. Abstrakt forlag, Oslo

Statistisk sentralbyrå (2008): *Folkemengde etter kjønn, alder og kommune* <http://www.ssb.no/emner/02/01/10/folkemengde/tab-2008-03-13-19.html> (09.05.08).

St. meld. nr. 54 (1989-90): *Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov*. Utdannings- og forskningsdepartementet, Oslo.

St. meld. nr. 35 (1990-1991): *Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, Oslo.

Tangen, R. (2004): «Retten til utdanning, tilpasset opplæring og spesialundervisning». Kapittel i Befring, E. og Tangen, R. (2004) ss.121-141 *Spesialpedagogikk*. Cappelen Akademisk Forlag, Oslo

Tidemand-Andersen, C. (2002): *"UPS & DOWNS" i skolen. Foreldres opplevelser av å ha et uvanlig barn i den vanlige skolen*. Hovedoppgave i spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Institutt for spesialpedagogikk, Oslo.

Tøssebro, J. og Lundeby, H. (2002): *Å vokse opp med funksjonshemming – de første årene*. Gyldendal akademisk, Oslo.

Utdanningsdirektoratet (2007): *Hovedprinsippene ved spesialundervisning og spesialpedagogisk hjelp – presisering av enkelte bestemmelser i opplæringsloven*. Rundskriv Udir-1-2007. [http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM\\_Artikkel.aspx?id=2517](http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2517) (09.05.08)

Wiik, L. (2001): *Prosjekt spesialundervisning. Ringsaker kommune*. Rapport 08/01. Telemarksforskning, Notodden.

Wiik, L. (2002): *Vurdering av ressursbruken i spesialundervisning i Sandefjordskolene*. Rapport 06/02. Telemarksforskning, Notodden.

Yin, Robert K. (2003): *Case study research. Design and methods*. Applied Social Research Methods Series, Volume 5. SAGE Publications, London

Ytterhus, B. Og Tøssebro, J. (2005): *En skole for alle? En studie av organiseringen av opplæringa til barn med generelle lærevansker eller utviklingshemming i norsk grunnskole*. Institutt for sosialt arbeid og helsevitenskap. Norges Teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), Trondheim.

Zetterström, A. (2005): *Att arbeta med IUP*. Individuella utvecklingsplaner och portfolio för förskolan och skolan. Handboken. Ekelunds Förlag AB, Solna.

#### Kartleggingsmaterieell:

TRAS-gruppen, (2003): *TRAS-håndbok*. Senter for leseforskning, Stavanger.

## Figurer

Figur 1: Den individuelle opplæringsplanens funksjon	side 4
Figur 2: Planverket i barnehagen	side 13
Figur 3: Det pedagogiske Bermudatriangelet	side 61

## Tabeller

Tabell 1: Utforming av individuell opplæringsplan	side 35
Tabell 2: Formidling av innholdet i IOP	side 36
Tabell 3: Iverksetting av IOP	side 37
Tabell 4: Pedagogiske utfordringer	side 49
Tabell 5: Praktiske utfordringer	side 51
Tabell 6: Individuelle opplæringsplaner som arbeidsverktøy	side 57

## Vedlegg

Vedlegg 1: Veiledningshefte for individuell læreplan (8 sider)	
Vedlegg 2: Mal for individuell opplæringsplan – Bodø kommune (2 sider)	
Vedlegg 3: Mal for halvårsrapport – Bodø kommune	
Vedlegg 4: Intervjuguide (2 sider)	
Vedlegg 5: Brev til Bodø kommune	
Vedlegg 6: Svar fra Bodø kommune	
Vedlegg 7: Meldeskjema til Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (6 sider)	
Vedlegg 8: Svar fra Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS	
Vedlegg 9: Informasjon og samtykkeskjema	

---

Fra visjon til virkelighet.

Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.

Vedlegg 1: Veiledningsheftet



**BODØ KOMMUNE**

**OPPLERINGS- OG KULTURAVDELINGEN  
BARNEHAGEKONTORET**

**VEILEDNINGSHEFTE**

**FOR**

**INDIVIDUELL LÆREPLAN**

---

Fra visjon til virkelighet.  
Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.





## BODØ KOMMUNE

OPPLÆRINGS- OG KULTURAVDELINGEN  
BARNEHAGEKONTORET

### SPESIALPEDAGOGISKE TILTAK - VEILEDNING TIL LÆREPLANSKJEMA

Den individuelle læreplanen skal stiles/skrives til foresatte/foreldrene. Foreldrene skal ikke delta i utformingen/utskrivningen av læreplanen. Informasjon fra foreldrene innhentes i forkant av utarbeidelsen av planen.

Individuell læreplan skal skrives for barn hvor tilmelding og utredning gjort av PPT, har ført til tilråding om spesialpedagogisk hjelp.

#### Individuell læreplan som interndokument

Individuell læreplan skal brukes som interndokument i kartleggings- og utprøvningsperioden for:

- barn som utløser ekstra ressurser
- barn som deltar i tilrettelagte aktiviteter uavhengig av tilmelding til PPT
- barn som ikke er ferdig utredet av PPT

Læreplanen skal ved slikt bruk merkes "interndokument"!

Når tiltak iverksettes, etter kartleggingsperioden over 3 mnd., skal foreldrene ha originalen - uavhengig om PPT er tilkoblet eller ikke.

#### Originalen/kopi - Individuell læreplan

- \* Foreldrene skal ha originalen.
- \* Kopi til barnehagen og barnehagekontoret.
- \* PPT skal ha kopi dersom barnet er kartlagt og tilråding er gitt.
- \* Helsestasjonen og eventuelt andre instanser skal ha kopi hvis
  - a) instansene ber om det og
  - b) foreldrene gir tillatelse til det

#### Utarbeidet av:

Her skal stå navn og funksjon til dem som har deltatt i utarbeidelsen av planen.

Kontoradresse: Speiderveien 4, postboks 413, 8001 8000 \* tlf. 75 53 53 50 fax 75 53 53 81

1



## BODØ KOMMUNE

OPPLÆRINGS- OG KULTURAVDELINGEN  
BARNEHAGEKONTORET

### STATUS/PEDAGOGISK KARTLEGGING:

Beskriv barnet så helhetlig og objektivt som mulig ut i fra det vi faglig vet om barns utvikling og behov på alle områder. Når de ulike punktene er beskrevet, skal dette kunne fortelle om hvem barnet er, og noe om barnets funksjonsdyktighet i ulike sammenhenger/situasjoner både på godt og vondt; styrke og problemområder. Beskrivelsene skal være korte og presise.

### Barnets styrke:

Styrke i forhold til hva, barnet selv eller i forhold til hva som forventes i forhold til barnets alder.

Alle utviklingsområder skal være vurdert/kartlagt på forhånd (se pkt. på halvårsrapportmalen).

- Hva er spesiell styrke hos dette barnet?
- Hva kan barnet i ulik sammenheng?
- Hva liker barnet å gjøre?
- Har barnet noen særinteresser som vi kan bruke i denne sammenheng?  
Eks. barnet kan mange sanger, eller barnet kjenner igjen ulike melodier, barnet er treningsvillig/motivert.
- Hvilke av barnets ressurser kan ev. utnyttes i forhold til andre barn? Barnegruppen?
- Hva er vilje/interesse og hva er vane/uvane?

### Barnets behov:

Her er utgangspunktet barnets særegne behov. Dersom barnet kan gi uttrykk for sine behov, er det et godt utgangspunkt. Må vi definere barnets behov, skal det være på grunnlag av en grundig kartlegging av alle funksjonsområder og ut fra en faglig vurdering. Det som ikke skal komme fram her, er vårt behov som omsorgspersoner rundt barnet.

Vi må også se at vår opplevelse av barnets behov ikke nødvendigvis er barnets reelle, opplevde behov.

Eks: Et sterkt CP-rammet barn som kan kommunisere, ble bedt om å si noe om sine behov. De voksnes utgangspunkt var guttens CP. Da gutten svarte, var ikke svaret i overensstemmelse med de voksnes forventning; hans behov var å ha venner! CP-skadene var han vant til å leve med og ingen kan allikevel gjøre noe med disse!

Kontoradresse: Speiderveien 4, postboks 413, 8001 8008 \* tlf. 75 53 53 50 fax 75 53 53 81

2

---

Fra visjon til virkelighet.  
Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.



## BODØ KOMMUNE

### OPPLÆRINGS- OG KULTURAVDELINGEN BARNEHAGEKONTORET

Hvis barnets behov blir vurdert ut i fra "normalen", må dette komme fram .

Barnets behov i forhold til:

- familien og sosiale/kulturelle rammer
- barnets sosiale behov
- ut ifra hvor/hos hvem det vokser opp
- ut ifra barnets utviklingsnivå
- barnets alder

#### Barnets mestringsmåter/strategier:

Her må vi ha kartlagt både positive og negative adferdsmønstre. Vi må også se om det er et fast mønster eller om det er tilfeldigheter i barnets adferd. Alle barn har ikke bevisste strategier, men de kan ha repeterende adferd som ikke er bevisst.

- hva gjør barnet i de ulike situasjonene?
- hvordan mestrer barnet f.eks. at noen sitter på hans plass når han kommer inn i rommet?
- hvordan mestrer barnet konflikter?  
Her er det viktig at vi har reelt grunnlag for å si noe - m.a.o. har dokumentasjon av barnets adferd i flest mulig av dagens situasjoner i barnehagen.
- hvilke strategier velger barnet i de ulike situasjonene? I forhold til barn? I forhold til voksne? I store grupper? I små grupper? Inne? Ute?

#### Pedagogiske konsekvenser:

Punktet må sees sammen med barnets behov og barnets mestring. Diagnosen i seg selv er ingen pedagogisk konsekvens, men vi må se hva sykdommen/funksjonshemmingen gjør med barnet. (Jfr. gutten med CP)

Beskrivelsen av pedagogiske konsekvenser må gi oss et bilde av barnets vansker/problemer i de ulike daglige situasjoner.

Hvor har barnet ulike vansker? Hvilke problemer har barnet hvor?

- i garderoben
- i samlingstunden
- i sosialt samspill
- under frilek
- under utelek

Kontoradresse: Speiderveien 4, postboks 413, 8001 BODØ \* tlf. 75 53 53 50 fax 75 53 53 81

3



## BODØ KOMMUNE

OPPLÆRINGS- OG KULTURAVDELINGEN  
BARNEHAGEKONTORET

- under voksenstyrt aktiviteter
- hjemme
- i barnehagen

Her er vi i korte trekk ute etter barnets funksjonsdyktighet. Stikkord kan gjerne være:

1. Vilje (interesse/mestringsoppfattelse)
2. Vane (roller/rutiner)
3. Utførelse/funksjoner (motorisk, emosjoner, hjerne)

### Eventuell diagnose:

Hvis barnet har diagnose, skal det skrives her.

### PPT's tilråding:

- PPT foretar sakkyndig vurdering som enten konkluderer med:
- a) barnet har rettigheter til spesialpedagogisk hjelp etter grunnskoleloven § 8.6. eller
  - b) barnet har ikke behov for spesialundervisning.

Dersom retten til spesialpedagogisk hjelp utløses, skal tilrådingen si noe om innholdet, omfanget og organiseringen av hjelpen. Tilrådingen skal uttrykke barnets reelle behov; den er en rådgivende uttalelse.

Tilrådingen bør ikke være eldre enn 2 år. Ved store endringer i barnets utvikling før den tid, bør det skrives ny tilråding. Det skal være sammenheng mellom PPT's tilråding og ILP's mål og tiltak. Dersom tilrådingen er lang, trekk da ut/sammenfatt det som sier noe om behovet (f.eks. omfang/innhold) for spesialpedagogiske tiltak.

### Mål:

Hovedmål= langsiktige mål; mål som går over tid, og som det vil ta tid før vi ser.

Målet skal være konkret, målbart, realistisk og i størst mulig grad oppnåelig før fylte 6 år.(7)

Kontoradresse: Speidervéien 4, postboks 413, 8001 BODØ \* tlf. 75 53 53 50 fax 75 53 53 81

4

---

Fra visjon til virkelighet.  
Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.



## BODØ KOMMUNE

### OPPLERINGS- OG KULTURAVDELINGEN BARNEHAGEKONTORET

Målområdene må avledes ut fra behovene definert på s.1.

Delmål= prioriterte mål, skal kunne avledes ut fra hovedmål, og skal være konkret, målbart og realistisk.  
Skal kunne oppnås innen rimelig tid. (Rimelig tid her innebærer å ta hensyn til barnets prognoser og utviklingstempo).

Tidsrammen skal ikke settes under dette punktet, da alle mål skal evalueres jevnlig og tidsrammen skrives for hele ILP.

Mål skrives i oppnådd form, d.v.s. når vi er i mål.

Eks.: Hovedmål: Barnet går alene uten støtte.

Delmål : Barnet går med hjelp av rullator.

#### Tiltak:

Det vi skriver forplikter vi oss til å gjennomføre. Alle tiltak utledes fra prioriterte målområder. Det skal være helhet i ILP'en.

Tiltak bør også i størst mulig grad kunne sees i sammenheng og i forhold til barnets styrke. Hva i barnets styrke kan vi trekke inn her og bruke på tiltakssida?

Tiltak blir det vi gjør på vei mot målet.

Eks.: Hovedmål: Barnet går alene uten støtte.

Delmål : Barnet går med hjelp av rullator.

Tiltak : Daglig trening i ståstativ i en positiv situasjon ut i fra barnets styrke.

I ukeplan til det enkelte barnet/arbeidsplan for personalet bør det tas med når og hvem som er ansvarlig for gjennomføringen av opplegget.

Eks.: Avdelingsleder ansvar for gjennomføring av fysisk trening 1g/d.

Assistent A ansvar for gjennomføring av måltid (daglig).

Assistent B ansvar for gjennomføring av toalett/personlig hygiene.

Vi må skille mellom faglig ansvar og ansvar for utføring av oppgaven. Pedagogisk leder/evt. terapeut har det faglige ansvaret. Styrer har et overordnet ansvar for tilbudet til barnet.

Kontoradresse: Speidervetein 4, postboks 413, 8001 BODØ. \* tlf. 75 53 53 50... fax 75 53 53 81

5

---

Fra visjon til virkelighet.  
Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.



## BODØ KOMMUNE

OPPLÆRINGS- OG KULTURAVDELINGEN  
BARNEHAGEKONTORET

Barnet skal til en hver tid ha den personen som er best for barnet i de ulike situasjoner. Et hvert barn fortjener kun det beste!

Det bør også stå hvor ofte ,eks.: 2g/d, 1g/d, 1g/u, 1g/2.uke, o.l.

VI SKAL VÆRE PROFESJONELLE I JOBBEN VÅR, OG HAR IKKE LOV Å NEKTE BARNET DET BESTE!

### Tidsramme:

Fram til fast dato.: Skolebegynnere - 15.12.

Øvrige barn - 15.01. og 01.07.

(Jfr. frister for halvårsrapporten)

Dato: Samme dato skal skrives på forside og bakside (jfr. klagefrist- dato).

ILP'en må evalueres fortløpende, helst på avdelingsmøtene 1g/pr. md. Evalueringene er et internt arbeidsredskap som skal danne grunnlag for utarbeidelsen av rapporten.

Når mål ikke er nådd innen fristen, må ny kartlegging foretas, samt justering av målområder.

Det skal være gyldig ILP til en hver tid til hvert barn med behov for spesialpedagogisk hjelp. Nye barn med sakkyndig vurdering skal ha læreplan bygd på 3 mnds. kartlegging.

I tillegg til forannevnte datoer skal ny ILP skrives:  
- når mål/tiltak viser seg å ikke være i samsvar med barnets utviklingsnivå uavhengig av fast dato

### Evaluering:

Her skal det stå hvem som har vært med på evalueringa, og når evalueringa er foretatt.

Kontoradresse: Speiderveien 4, postboks 413, 8001 BODØ \* tlf. 75 53 53 50 fax 75 53 53 81  
6

---

Fra visjon til virkelighet.  
Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.



## BODØ KOMMUNE

### OPPLÆRINGS- OG KULTURAVDELINGEN BARNEHAGEKONTORET

#### Oppbevaring:

Pedagogisk leder har ansvar for både informasjon om -/tilgang på læreplanen. På grunn av personopplysninger skal det ikke være fri tilgang til læreplanen. Den skal derfor oppbevares i arkivet i barnehagen. Det skal lages system som gir oversikt over hvem som får kopi/leser den.

ILP'en skal ikke skrives på egen datamaskin!

ILP'en skal oppbevares i 10 år (da er det nok med en kopi i hele sektoren).

#### Oppsummering:

Hele ILP'en skal være en enhet/i samsvar.  
Hovedmål må dekke alle behovsområder. Delmål skal også dekke alle behovsområder, men våre valg kan være innenfor spesifikke områder.  
Noen ganger må vi kanskje ha prioritert enkelte delmål, slik at andre delmål må vente. Dette må vi vurdere når vi velger mål.  
Tiltak må alltid være utledet fra delmål - det vi har valgt å gjøre.  
Målsettingen må sees i sammenheng med barnets behov.  
Målsettingen er utgangspunkt for tiltakene. Tiltakene bør i størst mulig grad kunne hente utgangspunkt i barnets styrke.

## Vedlegg 2: Mal for individuell opplæringsplan

### KARTLEGGING /INDIVIDUELL LÆREPLAN

Navn:	Født:
Utarbeidet av:	Dato:

### PEDAGOGISK KARTLEGGING:

Barnets styrke:

Barnets behov:

Barnets mestringsmåte/-strategier:

Pedagogiske konsekvenser:

Ev. diagnose:

Tilråding fra PP-tjenesten i

Datert:

### INDIVIDUELL LÆREPLAN:

Hovedmål:

Delmål:

Tiltak:

Tidsramme:



**Evaluering:**

**Underskrifter:**

barnehage

dato

styrers underskrift

pedagogisk leder

**B**

## Vedlegg 3: Mal for halvårsrapport

### HALVÅRSRAPPORT

Navn:	Adresse:	Født:
Utarbeidet av:		Dato:

**Innledning:**

**Skade/vanske/diagnose:**

**Motorikk:**

**Kommunikasjon:**

**Psykososial mestring:**

**Syn:**

**Hørsel:**

**Lørevanske/tiltak:**

**Tiltak:**

**Evaluering av:**

**Konklusjon/resultat:**

barnehage

dato

styrers underskrift

pedagogisk leder

## Intervjuguide

### 1. PROSESSEN FRA PLANDOKUMENT TIL ARBEIDSVERKTØY

Fortell om arbeidet med implementering av IOP:

- Ansvar
- Forarbeid
- Oppstart
- Hva gjør du for å omsette plandokumentet til praktisk arbeid?
- Hvordan holder du prosessen i gang?
- Evaluering
- Fortell litt om forventninger til arbeidet med IOP

Kommenter påstanden: "IOP er papirvedtak som puttes i arkivet og tas fram igjen når halvårsrapporten skal skrives"

### 2. DELTAKERNE

Fortell om dine samarbeidspartnere i arbeidet med implementering av IOP:

Interne:

- Hvem kjenner innhold i IOP?
- På hvilken måte har de blitt kjent med innholdet?
- Hva gjorde du for å gjøre dem kjent med innholdet i IOP?
- På hvilken måte deltar de i arbeidet med implementering av IOP?
- Kan du si litt om ansvarsfordelingen med tanke på implementering av IOP?

Eksterne:

- Hvilke?
- Hvordan?
- Veiledning

### 3. KVALITETSSIKRING

Fortell om hvordan dere arbeider med kvalitetssikring av prosessen med implementering og evaluering av IOP:

- Hvilke rutiner for iverksetting og evaluering av IOP forholder du deg til?
- Har barnehagen interne skriftlige eller muntlige rutiner for implementering?
- Har du utarbeidet egne rutiner?
- Ledelsens rolle
- Eiers rolle

### 4. UTFORDRINGER

Beskriv de utfordringer du/dere står overfor i arbeidet med å omsette IOP til praktisk arbeid:

- Kan du gi noen eksempler på vellykket implementering?
- Hva var det du/dere eventuelt gjorde som gjorde implementering vellykket?
- Hva mener du bør vektlegges for å gjennomføre en vellykket implementering av IOP?

---

Fra visjon til virkelighet.

Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.

## 5. MÅLOPPNÅELSE

- Fortell litt om hvordan du vurderer IOP som arbeidsverktøy
- I hvilken grad nås målene i IOP?
- Hva mener du om resultatene av IOP i forhold til arbeidsinnsatsen?

### Avslutning:

- Noe du vil tilføye?
- Noe du ønsker å utdype?

## Vedlegg 5: Brev til Bodø kommune

Marit Pettersen  
XXXXXXXXXX  
XXXX XXXX

Bodø kommune  
OK-avdelingen  
v/Liv Bjørnstad  
Speiderveien 4  
8001 Bodø

### **Søknad om tillatelse til intervjuundersøkelse i barnehager i Bodø.**

Som en del av masterstudiet i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Bodø skal jeg utføre et forskningsarbeid som skal danne grunnlag for masteroppgaven. I den forbindelse ønsker jeg å forske på praksisen rundt implementering og evaluering av individuelle læreplaner i barnehagene i Bodø. I løpet av de årene jeg har jobbet som spesialpedagog i fagteamet på Barnehagekontoret, har jeg erfart at barnehagene har svært ulik praksis m.h.t å iverksette de individuelle læreplanene etter at de er skrevet, samt å foreta en kontinuerlig evaluering av dette arbeidet. Dette til tross for at det ofte legges ned et omfattende arbeid i å skrive individuelle læreplaner.

Foreløpig arbeidstittel på undersøkelsen er: *Individuelle læreplaner. Formelle vedtak eller arbeidsverktøy i barnehagen?* Forskningsspørsmålet er: Hvordan arbeider pedagogiske ledere i barnehagene i Bodø med implementering og evaluering av individuelle læreplaner?

Her er det bruken av planene etter at de er skrevet, og fram til de skal evalueres gjennom en halvårsrapport, som vil stå i fokus for undersøkelsen: Hvordan arbeider barnehagene med implementering av planene, hva er det som fremmer/hemmer dette arbeidet, og hvordan oppleves denne prosessen av de som har ansvaret for den? Jeg planlegger en kvalitativ undersøkelse med intervju som metode. Som informanter ønsker jeg pedagogiske ledere som har erfaring med arbeid med individuelle læreplaner. Jeg ser for meg et utvalg på 5 informanter hvor både kommunale og private barnehager er representert. I forkant av selve undersøkelsen ønsker jeg å foreta et prøveintervju for å prøve ut intervjuguiden og for å teste meg selv som intervjuer.

For å kunne gjennomføre denne undersøkelsen ber jeg om tillatelse til å intervju 6 pedagogiske ledere, inkludert prøveintervju, i barnehagene i Bodø. Jeg ønsker også tilgang til opplysninger om hvilke pedagogiske ledere som jobber med individuelle læreplaner, slik at jeg kan gjøre et utvalg av informanter fra andre barnehager enn de jeg selv er tilknyttet som spesialpedagog. Intervjuene planlegges gjennomført i løpet av perioden mars – mai 07.

Hvis dette er uklart, eller du trenger mer informasjon om formål eller metode for undersøkelsen, må du gjerne kontakte meg.

Bodø 27.02.07

Marit Pettersen

Kopi: Elsa Erichsen Øverland, Barnehagekontoret

---

Fra visjon til virkelighet.

Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.

- 101 -

## Vedlegg 6: Svar fra Bodø kommune



**BODØ KOMMUNE**  
Barnehagekontoret

Marit Pettersen  
Bjørndalslia 102  
8029 Bodø

Dato: ..... 07.05.2008  
Saksbehandler: ..... Liv Bjørnstad  
Telefon direkte: ..... 75 55 60 60  
Deres ref.: .....  
Løpenr.: ..... 26866/08  
Saksnr./vår ref.: ..... 02/4679  
Arkivkode: ..... 130960 33294

### Tillatelse til intervju

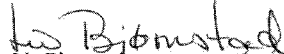
#### SØKNAD OM TILLATELSE TIL INTERVJUUNDERSØKELSE I BARNEHAGER I BODØ

Det vises til søknad av 27.02.07 hvor du søkte om tillatelse til intervjuundersøkelse, som er en del av et forskningsarbeid i forbindelse med ditt masterstudium i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Bodø. Det ble søkt om å få intervju 6 pedagogiske ledere, inkludert prøveintervju, i barnehagene i Bodø. Det ble også søkt om tilgang til opplysninger om hvilke pedagogiske ledere som jobber med individuelle læreplaner. Intervjuene var planlagt gjennomført i perioden mars – mai 07.

Det gis herved skriftlig bekreftelse på den muntlige tillatelsen som ble gitt i februar 07. Det ble gitt tillatelse til å intervju 6 pedagogiske ledere, og det ble gitt tilgang til opplysninger om hvilke pedagogiske ledere som jobber med individuelle læreplaner.

Vi ønsker deg lykke til med avslutningen på oppgaven.

Med hilsen

  
Liv Bjørnstad  
barnehagesjef

Elsa E. Øverland

**Barnehagekontoret**  
Postadresse:  
Postboks 319, 8001 Bodø,  
Besøksadresse:  
Kongensgt 23, 8006 Bodø

**Telefoner:**  
Sentralbord: 75 55 50 00  
Ekspedisjon: 75 55 50 00  
Telefax: 75 55 60 08

**Elektroniske adresser:**  
postmottak@bodo.kommune.no  
liv.bjornstad@bodo.kommune.no  
www.bodo.kommune.no

**Orgnr.:**  
972 418 013  
**Bankkonto:**  
4500 55 00080

## Vedlegg 7: Meldeskjema til Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

versjon 2007.1

# Meldeskjema<sup>i</sup>

for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt  
(jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter)

Meldeskjema sendes per post,  
e-post eller faks, i ett eksemplar, til:

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
Personvernombudet for forskning  
Harald Hårfagres gate 29  
5007 BERGEN

[personvernombudet@nsd.uib.no](mailto:personvernombudet@nsd.uib.no) / Telefaks: 55 58 96 50 / Telefon: 55 58 21 17

Vennligst les veiledning bakerst

<b>1. PROSJEKTTITTEL</b>			
Individuelle læreplaner. Formelle vedtak eller arbeidsverktøy i barnehagen?			
<b>2. BEHANDLINGSANSVARLIG INSTITUSJON<sup>ii</sup></b>			
Institusjon: Høgskolen i Bodø			
Adresse:		Postnr. 8049	Poststed: Bodø
<b>3. DAGLIG ANSVAR<sup>iii</sup></b>			
Navn (fornavn - etternavn): Gisle Johnsen			
Institusjon: Høgskolen i Bodø			
Arbeidssted (avdeling/seksjon/institutt) Profesjonshøgskolen. Institutt for lærerutdanning og kulturfag (ILUK)		Akademisk grad/utdanning	Stilling Førstelektor
Adresse – arbeidssted:		Postnr.: 8049	Poststed: Bodø
Telefon: 75517744	Telefaks:	Mobil:	E-postadresse: gisle.johnsen@hibo.no
<b>4. VED STUDENTPROSJEKT<sup>iv</sup></b> (studiested må alltid være samme som arbeidssted til daglig ansvarlig)			
Navn (fornavn - etternavn) på studenten:			

Fra visjon til virkelighet.

Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.

Marit Pettersen			
Stuedsted (avdeling/seksjon/institutt): Høgskolen i Bodø. Institutt for lærerutdanning og kulturfag (ILUK)			Akademisk grad/utdanning: Masterstudiet i spesialpedagogikk
Adresse – privat: Bjørndalslia 102			Postnr.: 8029
			Poststed: Bodø
Telefon: 75518232	Telefaks:	Mobil: 97527977	E-postadresse: mar-pet2@online.no
<b>5. FORMAL MED PROSJEKTET</b>			
<i>Problemstillinger, forskningsspørsmål, eller lignende.</i>	Hvordan arbeider pedagogiske ledere i barnehagene i Bodø med implementering og evaluering av barns individuelle læreplaner?		
<b>6. PROSJEKTOMFANG</b>			
<input checked="" type="checkbox"/> Enkelt institusjon <input type="checkbox"/> Nasjonal multisenterstudie <input type="checkbox"/> Internasjonal multisenterstudie Angi øvrige institusjoner som skal delta:			
<b>7. UTVALGSBESKRIVELSE</b>			
<i>Beskrivelse av utvalget</i> Gi en kort beskrivelse av hvilke personer eller grupper av personer som inngår i prosjektet (f.eks. skolebarn, pasienter, soldater, personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse).	Førskolelærere ansatt som pedagogiske ledere i barnehager i Bodø kommune		
<i>Rekruttering og trekking</i> Oppgi hvordan utvalget rekrutteres og hvem som foretar rekrutteringen/ trekkingen.	Pedagogiske ledere som har jobbet minimum ett år med barn som har individuelle læreplaner. Rekruttering foretas av Elsa Erichsen Øverland. Hun er saksbehandler på Barnehagekontoret i Bodø kommune, og har ansvar for det spesialpedagogiske arbeidet med førskolebarn		
<i>Førstegangskontakt</i> Oppgi hvem som oppretter førstegangskontakt med utvalget.	Undertegnende		
Oppgi alder på utvalget	<input type="checkbox"/> Barn (0-15 år) <input type="checkbox"/> Ungdom (16-17år) <input checked="" type="checkbox"/> Voksne (over 18 år)		
Antall personer som inngår i utvalget.	5 personer inngår i undersøkelsen. I tillegg kommer 1 person for prøveintervju		
<b>8. INFORMASJON OG SAMTYKKE</b>			



<p><b>Informasjon</b> Oppgi hvordan informasjon til respondenten gis. <b>NB. Se veiledning for krav til informasjon.</b></p>	<input type="checkbox"/> Det gis skriftlig informasjon (legg ved kopi av informasjonsskriv). <input checked="" type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/> Det gis muntlig informasjon. <input checked="" type="checkbox"/> Beskriv hva det informeres om. Hvem jeg er og hvilket studie dette er en del av. Hva jeg ønsker å oppnå med undersøkelsen. Undersøkelsesmetode: Intervju, lydopptak, sletting og utskrift, taushetsplikt, anledning til å lese og kommentere utskrift av intervju, anledning til når som helst å trekke seg fra undersøkelsen
	<input type="checkbox"/> Det gis ikke informasjon. Forklar hvorfor det ikke gis informasjon.
<p><b>Samtykke</b> Innhentes samtykke fra den registrerte? <b>NB. Se veiledning for krav til samtykke.</b></p>	<input checked="" type="checkbox"/> Oppgi hvordan samtykke innhentes (legg ved ev. kopi av samtykkeerklæring). Ja      Skriftlig
	<input type="checkbox"/> Nei      Gi en redegjørelse for hvorfor det anses nødvendig å gjennomføre prosjektet uten samtykke fra respondenten.
<b>9. METODE FOR INNSAMLING AV PERSONOPPLYSNINGER<sup>vii</sup></b>	
<p>Gi en kort beskrivelse av alle datainnsamlingsmetoder og datakilder som skal benyttes.</p>	Personlig intervju
<b>10. DATAMATERIALETS INNHOLD<sup>viii</sup></b>	
<p>Gjør kort rede for hvilke opplysninger som skal samles inn. Legg ved spørreskjema, intervjuguide, registrerings-skjema e. a., som foreligger ferdig utarbeidet eller som utkast.</p>	Utdanning, ansiennitet, erfaring med arbeid med individuelle læreplaner
<p>Behandles det sensitive personopplysninger?</p>	<input type="checkbox"/> Ja      Hvis ja, oppgi hvilke: <input checked="" type="checkbox"/> Nei <input type="checkbox"/> Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning. <input type="checkbox"/> At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling.

	<input type="checkbox"/> Helseforhold. <input type="checkbox"/> Seksuelle forhold. <input type="checkbox"/> Medlemskap i fagforeninger.
Behandles det opplysninger om tredjeperson?	<input type="checkbox"/> Ja Hvis ja, hvordan blir tredjeperson informert om behandlingen? <input type="checkbox"/> Får skriftlig informasjon. <input checked="" type="checkbox"/> Nei <input type="checkbox"/> Får muntlig informasjon. <input type="checkbox"/> Blir ikke informert.
<b>11. INFORMASJONSSIKKERHET<sup>x</sup></b>	
Merk av identifikasjonsopplysninger.	<input type="checkbox"/> Direkte personidentifiserende opplysninger Oppgi hvilke: <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Navn, e-postadresse <input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer <input type="checkbox"/> Indirekte personidentifiserende opplysninger Oppgi hvilke: <input checked="" type="checkbox"/> Yrke, barnehagens størrelse, ansiennitet
Dersom datamaterialet behandles elektronisk, oppgi hvordan direkte personidentifiserbare opplysninger (navn, 11-sifret fødselsnummer) registreres.	<input type="checkbox"/> Direkte personidentifiserende opplysninger (spesifiser hvilke over) erstattes med et referansenummer som viser til en manuell/elektronisk navneliste som oppbevares atskilt fra det øvrige datamaterialet. <input checked="" type="checkbox"/> Koblingsnøkkel eksisterer bare i min hukommelse. Antallet respondenter er bare 5, og intervjuene er nummerert 1-5 ut fra rekkefølgen de ble foretatt
	<input type="checkbox"/> Direkte personopplysninger lagres sammen med det øvrige materialet. Oppgi hvorfor det er nødvendig med oppbevaring av direkte identifikasjonsopplysninger sammen med det øvrige datamaterialet: <input type="checkbox"/> Annet Spesifiser:
Hvordan skal datamaterialet registreres og oppbevares?  Sett flere kryss dersom opplysninger registreres flere steder.	<input type="checkbox"/> Fysisk isolert pc tilhørende virksomheten <input checked="" type="checkbox"/> Lydopptak <input type="checkbox"/> Pc i nettverksystem tilhørende virksomheten <input checked="" type="checkbox"/> Manuelt/papir <input type="checkbox"/> Pc i nettverksystem tilknyttet Internett <input type="checkbox"/> Annet: Hvis annen lagring, beskriv nærmere: <input checked="" type="checkbox"/> Isolert privat pc <input type="checkbox"/> Privat pc tilknyttet Internett <input type="checkbox"/> Videoopptak/fotografi
Sikring av konfidensialitet.	Beskriv hvordan datamaterialet er beskyttet mot at uvedkommende får innsyn i opplysningene? Lydopptak låses ned og slettes med en gang jeg har skrevet ut intervjuet, dvs etter 2-3 dager. Lydopptakene lagres ikke på PC. Utskriftene lagres under tittel "Intervju 1" osv på isolert PC. Navn på respondent lagres ikke på PC. Jeg tar utskrift av alle intervjuene, men disse låses ned. Samtykkeskjema låses også ned. Alt papirmateriell vil bli slettet når masteroppgaven er levert
Vil prosjektet ha prosjektmedarbeidere som skal ha tilgang til datamaterialet på lik	<input type="checkbox"/> Ja Oppgi hvilke:

linje med daglig ansvarlig/ student?	<input checked="" type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nei	
Innhentes personopplysninger ved hjelp av e-post/Internett?	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, beskriv hvilke opplysninger og hvilken form de har.
Overføres personopplysninger over eksterne nettverk (som Internett)?	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, beskriv i hvilken situasjon dette gjøres og hvilken form opplysningene har.
Vil personopplysninger bli utlevert til andre?	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, til hvem?

## 12. VURDERING/GODKJENNING AV ANDRE INSTANSER\*

Er prosjektet fremleggelses- pliktig for Regional komité for medisinsk forskningsetikk?	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, legg ved eller ettersend kopi av tilråding/tillatelse.
Dersom det anvendes biologisk materiale, er det søkt Regional komité for medisinsk forskningsetikk om opprettelse av forskningsbiobank?	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, legg ved eller ettersend kopi av tilråding/tillatelse. Det anvendes ikke biologisk materiale
Er det nødvendig å søke om dispensasjon fra taushetsplikt for å få tilgang til data?	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, legg ved eller ettersend kopi av tilråding/tillatelse.
Er det nødvendig med melding til Statens legemiddelverk?	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, legg ved eller ettersend kopi av tilråding/tillatelse.
Andre	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Angi hvem.

## 13. PROSJEKTPERIODE\*

Oppgi tidspunkt for når datainnsamlingen starter – <u>prosjektstart</u> samt tidspunkt når behandlingen av person- opplysninger opphører – <u>prosjektstutt</u> .	Prosjektstart (ddmmåååå):01.06.07 _____ Prosjektstutt (ddmmåååå):01.12.07 _____
Gjør rede for hva som skal skje med datamaterialet ved prosjektstutt.	<input checked="" type="checkbox"/> Datamaterialet skal anonymiseres. Datamaterialet anonymiseres og brukes i masteroppgaven. Deretter blir alt datamateriale slettet  <input type="checkbox"/> Datamaterialet skal oppbevares med personidentifikasjon Hvor skal datamaterialet oppbevares?  Gi en redegjørelse for hvorfor datamaterialet skal oppbevares med personidentifikasjon.

## 14. FINANSIERING

Fra visjon til virkelighet.  
Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.

ingen	
<b>15. TILLEGGSOPPLYSNINGER</b>	
Har fått tillatelse til undersøkelsen fra barnehagesjef en i Bodø, Liv Bjørnstad. Har begynt undersøkelsen	
<b>16. ANTALL VEDLEGG</b>	
<i>Oppgi hvor mange vedlegg som legges ved meldeskjemaet</i>	2

## Vedlegg 8: Bekreftelse fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47 55 58 21 17  
Fax: +47 55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Gisle Johnsen  
Institutt for lærerutdanning og kulturfag  
Høgskolen i Bodø  
Mørkvedtråkket 30  
8026 BODØ

Vår dato: 05.11.2007

Vår ref.: 17569 / 2 / KH Deres dato:

Deres ref:

### KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 24.09.2007. Meldingen gjelder prosjektet:

17569	<i>Individuelle lærplaner. Formelle vedtak eller arbeidsverktøy i barnehagen?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Bodø, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Gisle Johnsen</i>
Student	<i>Marit Pettersen</i>

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

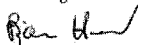
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.


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/melding/pvo\\_endringskjema.cfm](http://www.nsd.uib.no/personvern/melding/pvo_endringskjema.cfm). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/register/>

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.12.2007, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Bjørn Henrichsen

  
Kjersti Håvardstun

Kontaktperson: Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53

✓ Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Marit Pettersen, Bjørndalslia 102, 8029 BODØ

#### Avtalekontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47 73 59 19 07. [kjere.sarna@ntnu.no](mailto:kjere.sarna@ntnu.no)  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. [nsd@svf.uib.no](mailto:nsd@svf.uib.no)

Fra visjon til virkelighet.

Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.

## Vedlegg 9: Informasjon og samtykkeskjema

### Intervjuundersøkelse i forbindelse med masterstudiet i spesialpedagogikk

Undertegnende er ansatt som spesialpedagog ved Fagteamet på Barnehagekontoret i Bodø. Som en del av masterstudiet i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Bodø, skal jeg utføre et forskningsarbeid som skal danne grunnlag for masteroppgaven. I den forbindelse ønsker jeg å forske på praksisen rundt implementering og evaluering av individuelle læreplaner i barnehagene i Bodø.

Undersøkelsens arbeidstittel er: *Individuelle læreplaner. Formelle vedtak eller arbeidsverktøy i barnehagen?* Forskningsspørsmålet er: Hvordan arbeider pedagogiske ledere i barnehagene i Bodø med implementering og evaluering av individuelle læreplaner? Fokus for undersøkelsen er bruken av planene etter at de er skrevet, og fram til de skal evalueres gjennom en halvårsrapport.

Barnehagekontoret, ved Liv Bjørnstad, har gitt sin tillatelse til gjennomføring av denne undersøkelsen.

Jeg skal gjennomføre en kvalitativ undersøkelse med intervju som metode. Som informanter har jeg gjort et utvalg blant pedagogiske ledere med erfaring med individuelle læreplaner som følge av enkeltvedtak. Jeg vil benytte et halv-strukturert intervju med noen få åpne spørsmål, som jeg følger opp med mer utdypende spørsmål for mer utfyllende informasjon.

Informantene er gjort kjent med følgende: Det vil bli gjort opptak av intervjuet. Dette vil bli slettet så snart jeg har gjort en utskrift av intervjuet. Denne utskriften vil informanten i etterkant ha mulighet til å kommentere, utdype, eventuelt korrigere. Etter at informanten har fått mulighet til å lese utskrift av intervjuet, vil dette så bli tolket og fremstilt av meg. Informant og barnehage vil bli anonymisert i undersøkelsen. Informanten kan når som helst velge å trekke seg fra undersøkelsen. All informasjon jeg blir gjort kjent med er taushetsbelagt. Denne taushetsplikten gjelder også i forhold til barnehagens styrer, eier, Barnehagekontoret i Bodø, og eventuelle veiledere.

Bodø 10.05.07

Marit Pettersen

---

Jeg er gjort kjent med formål og gjennomføring av undersøkelsen og samtykker i å delta som informant:

.....

---

Fra visjon til virkelighet.  
Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.

# Masteroppgaver i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Bodø, serie ISSN:1504-2863:

- 1/2004: Svendgård, Karl Jørgen: *Lese-/skrivevansker og henvisninger til PPT. Årsaksforklaringer på omfang henvisninger av lese- og skrivevansker til PPT Indre Salten.*
- 2/2004: Bakken, Christina: *Å ha et barn med utviklingsforstyrrelse. Foreldres utfordringer, vanskeligheter og mestringsstrategier.*
- 3/2004: Gaard, Gjertrud: *Tommy og Tigeren og ADHD. Er det mulig at Bill Watterson's tegneseriefigur Tommy har ADHD?*
- 4/2004: Knutsen, Oddbjørn: *Evaluering av arbeidet mot mobbing i fådeltskolen. Hva kan fremme eller hemme iverksettingen av gjennomføringen av et nasjonalt program mot mobbing ved ei fådelt øyskole?*
- 5/2004: Schjeldrup, Tove: *Å bo på Trastad Gård. Fortellinger fra dagliglivet på en sentralinstitusjon.*
- 6/2004: Gunnarsen, Leif Karl: *Matematikkscreening. Om å systematisere undersøkelsen av matematikkvansker i lys av kognitive prosesser eleven kan ha vansker med.*
- 7/2004: Leiros, Per Jostein: *Differensiering i en inkluderende skole. Hvorfor? Hvordan? Og lykkes de videregående skolene i Narvik.*
- 
- 1/2005: Pettersen, Kjell Rune: *Jenter med ADHD. Hvordan kan flere jenter med oppmerksomhetsvansker og rastløshet bli oppdaget tidligere og få hjelp?*
- 2/2005: Lauritzen, Linda: *Arbeid med språk i barnehagen. Hvordan kan førskolelærerne fremme språklig bevissthet hos barna i barnehagen?*
- 3/2005: Laupstad, Solvi: *Foreldreerfaringer fra deltagelse på Carolyn Webster-Strattons kurs, hvordan påvirker erfaringene foreldrenes mestringsopplevelse? En case-studie av det første foreldrekurs i Lofoten.*
- 4/2005: Gjerstad, Oddny: *Hørselssimulering; et bidrag til styrking av den tilpassede og inkluderende opplæringen av tunghørte elever i en skole for alle? En spørreundersøkelse blant lærere på grunnskolens mellom- og ungdomstrinn i Nordland.*
- 5/2005: Holdahl, Randi: *Den første lese- og skriveopplæringa i skolen. Om betydningen av tidlig innsikt og tidlige tiltak*
- 6/2005: Bergerud, G. og Ringdal, L: *Initiativ i kommunikasjon. En casestudie som belyser initiativ i kommunikasjonen hos barn med Downs syndrom.*
- 7/2005: Olsen, Helen: *Om samarbeid barnevernsinstitusjon – skole.*

*En intervjuundersøkelse med fokus på tilpasning i skole.*

8/2005: Asphaug, Paul: *Hvordan påvirker det fysiske læringsmiljøet ved Selfors ungdomsskole elevenes trivsel og læring? En studie om i hvilken grad det fysiske miljøet har betydning for hvordan elevene trives på skolen og om de oppfatter skolen som et godt sted å lære.*

9/2005: Valen, Randi Elisabeth: *PPT i møte med minoritetsspråklige elever. Hvordan kan PPT og samarbeidende skoler kartlegge læreforutsetningene hos en minoritetsspråklig elev henvist PPT? Et utviklingsarbeid med utgangspunkt i egen utvikling ved PPT for Nord-Troms, og tilhørende skoler med vektlegging på egen innovatørrolle.*

10/2005: Bratteng, Sylvi: *Læringskultur og atferdsvansker. Økt kompetanse i skolens daglige arbeid. Visjon og virkelighet. En litteraturgjennomgang og et aksjonsrettet kompetanseprosjekt.*

11/2005: Bang, Marit: *Olweus-programmet som pedagogisk redskap for relasjonsbygging.*

---

1/2006: Larsen, Ingrid Kolvik: *Musikk og sansemotorikk som spesialpedagogisk virkemiddel. Hvordan gi barn med psykisk utviklingshemming en bedre skolehverdag gjennom et strukturert musikk- og sansemotorisk treningsprogram?*

2/2006: Andreassen, Åse Helene: *Elevatferd som problematferd. Hvilken elevatferd opplever lærere som problematferd?*

3/2006: Danielsen, Hilde Kolstad: *Språktrening med Karlstadmodellen. En casestudie av foreldres erfaring med bruk av Karlstadmodellen i språktrening for barn med språkvansker..*

4/2006: Hansen, Paula Magna: *Differensiering og tilrettelegging i klasserommet. Hvordan har prosjektet "Differensiering og tilrettelegging i videregående opplæring" virket inn på klasseromspraksis ved Bodin videregående skole?*

5/2006: Stornes, Lars-Even: *Å skape en god lærings situasjon for elever med samspillsvansker. Et metodisk- og psykologisk/filosofisk fokus.*

6/2006: Rosø, Anne Mette: *Elevopplevelser av tilpasset opplæring i videregående skole*

7/2006: Myhre, Marit: *De nasjonale prøvene i lesing og skriving. Hvordan kunne om mulig de nasjonale prøvene bidra til å kartlegge elevers lese- og skriveferdigheter/-vansker, med tanke på tilpasning av opplæringen?*

8/2006: Efskind, Ragnhild: *Om innføring i tallene for 6- og 7-åringer. En studie med den hensikt å utvikle og forbedre matematikkundervisningen på begynnertrinnet.*

9/2006: Samuelson, Brigit: *Arbeid, produksjon, opplæring og valg av videre utdanning.*



10/2006: Larsen, Liv: *Spesialundervisning og tilpasset opplæring i en videregående skole.*

11/2006: Thrana, Geir: *Veien tilbake til jobb – eller? Effekten av intensive lese- og skrivekurs for voksne med lese- og skrivevansker i attføringsløp.*

12/2006: Halsos, Kristin: *Dysleksi – En gave eller? En studie av voksne som fungerer godt, til tross for dyslektiske vansker.* Høgskolen i Bodø

13/2006: Iversen, Ingjerd M.: *Evaluering av arbeidet mot frafall i videregående skole. En casestudie ved Melbu videregående skole og Hadsel tekniske fagskole.* Høgskolen i Bodø.

14/2006: Fjærvoll, Espen: *Skolens vektlegging av undervisningen for elever med spesialundervisning. En intervjuundersøkelse ved to Bodø-skoler.*

---

1/2007: Grepperud, Marit: -"Alene..nei!" *Karlstadmodellen i forhold til voksne med afasi.*

2/2007: Frøberg, Heidi, Jeremiassen, Evy: *STRAKS. Et prosjekt for å utvikle en enhetlig og god skriftspråkopplæring i Bodø kommune. Evaluering av prosjektet*

3/2007: Hansen, Tove, Jacobsen, Siw: *Alle har en psykisk helse. – Et innovasjonsarbeid*

4/2007: Solstrand, Turid: *Kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling i skolen – læreres syn på PPTs rolle*

5/2007: Sundt, Janne: *Premature barn. Hvordan fungerer oppfølgingstilbudet for denne gruppen sett i et foreldreperspektiv?*

6/2007: Kari Eldby: *Skolen og jenter med ADHD. Undertittel: Skravlete, fjollete, vimsete, bråkete jenter blir til skravlekjerringer – akkurat som mora si!*

7/2007: Ann Rigmor Hakstad Navjord og Randi Stranda:  
*Språket som døråpner - eller et hinder for deltakelse og utvikling? Språkstimulering i to barnehager med få minoritetsspråklige barn.*

8/2007: Raket Magdalene Flaaten:  
*Samarbeid mellom skole og barnevern i en liten Nordlandskommune  
- En intervjuundersøkelse*

9/2007: Øvrevoll, Torunn (2007) "Mellom barken og veden". *Særlige utfordringer knyttet til barn og ungdom med Asperger syndrom.*

10/2007: Pettersen, Sissel (2007) *Arbeid mot frafall i videregående skole. Fra plan til tiltak.*

11/2007: Krogtoft, Bjørn-Arne(2007) *Dysleksi: en mirakelkur*

12/2007 Tone Salomonsen: *Uprøving og evaluering av læremidlet Minimatteklubben*

1/2008 Anne Mary H. Cebakk: *Hvordan er livet ditt? En casestudie basert på livshistorien til et fysisk funksjonshemmet barn*

2/2008 Eli Margrethe Ringkjøb: *Frafall i videregående skole. Elevens perspektiv. En single case studie*

3/2008 Lars Gjøviken og Torill Valøy Gjøviken:  
*Hvordan kan dataprogrammet "Skrive med bilder" brukes til skriftspråkstimulering?*

4/2008 Siri Grytøyr: *Barnehagen og læring*  
*En kvalitativ undersøkelse om synet på læring i barnehagen*