

Det gode samarbeidet mellom spesialpedagog og assistent

*Ei kvalitativ intervjuundersøking av
spesialpedagogar og assistentar som jobbar
i spesialgrupper for elevar med
utviklingshemming*

Gard Hustad



Masteroppgåve i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2013

Det gode samarbeidet mellom spesialpedagog og assistent

Ei kvalitativ intervjuundersøking av spesialpedagogar og assistentar som jobbar i spesialgrupper for elevar med utviklingshemming.

Problemstilling:

Kva kjenneteiknar det gode samarbeidet mellom spesialpedagog og assistent i spesialgrupper for elevar med utviklingshemming?

© Gard Hustad

2013

Det gode samarbeidet mellom spesialpedagog og assistent

Ei kvalitativ intervjuundersøking av spesialpedagogar og assistentar som jobbar i spesialgrupper for elevar med utviklingshemming

Gard Hustad

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Samandrag

Formål og problemstilling: Kvalitet og kvalitetsutvikling står høgt på den utdanningspolitiske agendaen i norsk skule, også når det gjeld tilpassa opplæring og spesialundervisning. Kvalitetsutvikling i skulen har først og fremst som mål å utvikle betre vilkår for elevane si læring (Nilsen, 2010). I dette prosjektet vil fokus vere på kvalitetsutvikling i spesialgrupper for elevar med utviklingshemming gjennom å fokusere på samarbeidet mellom spesialpedagog og assistent, då dette er ein sentral faktor for kvaliteten på undervisninga som blir gitt. Formålet er å få innsikt i kva som kjenneteiknar det gode samarbeidet mellom spesialpedagog og assistent i spesialgrupper for elevar med utviklingshemming. Kva erfaringar, tankar og meiningar har spesialpedagogar og assistentar om kva som kjenneteiknar eit godt samarbeid? Med utgangspunkt i dette har eg valt følgjande problemstilling: *Kva kjenneteiknar det gode samarbeidet mellom spesialpedagog og assistent i spesialgrupper for elevar med utviklingshemming?* For å svare på problemstillinga har eg utforma følgjande forskingsspørsmål: *Kva ser spesialpedagogar og assistentar som dei viktigaste faktorane i det gode samarbeidet? Kva ser spesialpedagogar og assistentar som dei viktigaste faktorane i god rettleiing? Kva tankar har spesialpedagogar og assistentar rundt inkludering av assistentar i planlegging og evaluering av IOP? Kva barrierar og utfordringar kan ein møte i samarbeidet mellom spesialpedagog og assistent?*

Metode og datamateriale: Med ynskje om å få innsikt i erfaringane, tankane og meiningane til spesialpedagogar og assistentar, har eg sett det som hensiktsmessig å la metode for både datainnsamling og analyse vere fenomenologiske tilnærmingar i dette forskingsprosjektet. Datamaterialet har eg samla inn gjennom semistrukturerte livsverdsintervju med tre spesialpedagogar og tre assistentar som jobbar i spesialgrupper for elevar med utviklingshemming. Intervjua vart tatt opp med diktafon, og transkribert i ettertid. I analysen av datamaterialet har eg tatt utgangspunkt i Giorgi (2009) si fenomenologiske tilnærming til analyse av kvalitative data.

Oppsummering og konklusjon: Med ei fenomenologisk forskingstilnærming har eg forsøkt å «sjå det same» som informantane ved å setje meg inn i deira si livsverd. Med eit lite utval, der det er informantane sine subjektive opplevingar, og ikkje fakta, som står i sentrum, ser eg det som viktig å vise varsemnd når eg konkluderer. Likevel ser ein at visse hovudtrekk og tendensar viser seg i funna: Alle informantane framhevar møteverksemd som viktig for at

samarbeidet skal gå godt, medan fleire framhevar også nøyaktige planar som viktig. Møteverksemd er ein sentral arena både for samarbeid generelt, planlegging, rettleiing og informasjons- og erfaringsdeling. Alle informantane seier at informasjons- og erfaringsdeling er viktig for at samarbeidet skal gå godt. Alle må vite kva dei skal gjere og kven dei eventuelt skal vere saman med, og assistentane gir uttrykk for at dei ynskjer mest mogleg informasjon og innsyn i spesialpedagogane sine erfaringar, i tillegg til at dei ser det som viktig at også dei sjølv får dele eigne erfaringar. Når det gjeld den mellommenneskelege dimensjonen, blir det framheva at sjølv om det er ein asymmetri i samarbeidsforholdet når det gjeld kompetanse, posisjon og status, så er det viktig at partane opplever at dei er likeverdige. I dette ligg at assistentane sine opplevingar og meiningar faktisk har noko å seie. Avklaring og akseptering av kvarandre sine roller er viktig både for at samarbeidet skal gå godt og for å unngå eventuelle utfordringar. Tillit og respekt er andre bestanddelar som av fleire blir trekt fram som sentralt for at samarbeidet skal gå godt. For at rettleiing skal gå godt er det viktig at den har eit fagleg innhald i tillegg til den praktiske dimensjonen. Alle spesialpedagogane framhevar det som viktig å vidareformidle grunnleggjande haldningar i rettleiing, og det kan verke som at spesielt verdidimensjonen er ein avgjerande faktor i den kollektive praksisteorien i ei gruppe. Også i rettleiing vert det framheva av fleire at likeverd i rettleiingssituasjonen er viktig for at den skal gå godt. Når det gjeld organisering av rettleiing har informantane ulike meiningar, og dette er nok i stor grad avhengig av type elevgruppe og måten undervisninga er organisert. Tilgang til IOP-ar og det å bli inkludert i utarbeiding og vurdering av IOP verkar å vere viktig for assistentane. Dermed kan ein sjå på dette som ein av bestanddelane i det gode samarbeidet. Tid er ein barriere som vert trekt fram av informantane. Sett i lys av problemstillinga, vil då det å setje av tilstrekkeleg med tid vere ein faktor som gjer at samarbeidet går godt. Dersom tidsbarrieren ikkje vert fjerna gjennom at gruppa får meir ressursar i form av tid, gjeld det å utnytte dei rammeressursane ein har. Kanskje må ein omorganisere for å frigjere meir tid til samarbeid. Kjemi er sentralt for å unngå utfordringar og konflikhtar i samarbeid. Ulike personlegdomar og grunnleggjande verdiar kan i verste fall føre til konflikhtar. Tillitsbrot og dårleg informasjon er andre faktorar som kan opplevast som utfordrande i eit samarbeid.

Forord

Det var gjennom ein av praksisperiodane det første året på masterstudiet at eg fatta interesse for temaet eg no har skrive masteroppgåve om. Med erfaring som lærar har eg alltid hatt eit stort fokus på lærar-elev-relasjonen. Etter å ha vore i praksis i spesialgrupper der ein stor del av arbeidet går føre seg i samarbeid mellom spesialpedagogar og assistentar, såg eg at dette samarbeidet var noko eg ynskja å tileigne meg meir kunnskap om, for på denne måten å «utvide horisonten min». Det har vore ein lang, krevjande og lærerik prosess frå eg først fekk ideen om å skrive om dette temaet og fram til oppgåva no er ferdig. Temaet har vist seg å romme fleire dimensjonar enn det eg var klar over før eg begynte prosessen, og eg føler at eg har fått viktig innsikt som vil vere til stor nytte i min framtidige jobb som spesialpedagog.

I arbeidet med masteroppgåva er det mange personar eg ynskjer å takke:

Tusen takk til rettleiaren min Hanne Ness Sevendal! Det har vore til stor hjelp å få faglege innspel og konstruktive tilbakemeldingar frå deg. Eg har lært mykje gjennom at vi har reflektert og undra saman.

Tusen takk til informantane som delte erfaringane, tankane og meiningane sine med meg! Også de som stilte opp på prøveintervju!

Tusen takk til sambuaren min Emily, familien min og alle venner for støtte og hjelp til å klare å kople av og å ha eit sosialt liv dei siste månadene.

Tusen takk til medstudentar for tips og innspel til oppgåva.

Tusen takk til regjerande cupmeister Hødd for ekstra motivasjon. (Eg måtte berre nemne det).

Innhald

1	Innleiing	1
1.1	Bakgrunn for val av tema	1
1.2	Formål og problemstilling	2
1.3	Omgrepsavklaring	3
1.4	Oppbygging av oppgåva.....	4
2	Metode.....	5
2.1	Kvalitativ metode	5
2.1.1	Fenomenologi.....	5
2.2	Utval	6
2.2.1	Utvalsmetode.....	6
2.2.2	Størrelse på utval.....	7
2.2.3	Rekruttering av informantar	8
2.2.4	Endeleg utval.....	8
2.3	Datainnsamling.....	8
2.3.1	Det semistrukturerte livsverdsintervjuet	8
2.3.2	Utarbeiding av intervjuguide.....	9
2.3.3	Prøveintervju	10
2.3.4	Gjennomføring av intervju	11
2.3.5	Transkripsjon av intervju	12
2.3.6	Organisering av og arbeid med datamaterialet.....	13
2.4	Analysemetode	14
2.4.1	Giorgi sin fenomenologiske analysemetode	14
2.4.2	Den praktiske gjennomføringa av analysen	15
2.4.3	Tankar rundt teoritilnærming i forskingsprosessen.....	17
2.4.4	Eit kritisk blikk på eiga forskning	17
2.5	Reliabilitet og validitet	18
2.5.1	Reliabilitet	18
2.5.2	Validitet.....	19
2.6	Etiske betraktningar	21
3	Teoretisk bakgrunn.....	23
3.1	Samarbeid	23

3.1.1	Struktur, rutinar og organisering	23
3.1.2	Den mellommenneskelege dimensjonen	24
3.2	Rettleiing	26
3.2.1	Praksisteori	26
3.2.2	«Å vite at» og «å vite korleis»	28
3.2.3	Taus kunnskap.....	28
3.2.4	Roller og relasjon i rettleiing.....	29
3.2.5	Innhald og kommunikasjon i rettleiing	31
3.2.6	Atmosfære i rettleiing.....	32
3.2.7	Organisering av rettleiing	32
3.3	Spesialundervisning og IOP	33
3.4	Johari-vindauget	33
3.5	Barrierar og motstand mot endring.....	34
3.5.1	Barrierar i innovasjonsarbeid	34
3.5.2	Konfliktar	37
3.5.3	Kommunikasjon i førebygging og løysing av konfliktar	38
3.6	Anerkjenning og intersubjektivitet	39
3.6.1	Schibbye si dialektiske relasjonsforståing.....	40
3.6.2	Sjølvgrensing og sjølvrefleksivitet	40
3.6.3	Anerkjenningsomgrepet	40
3.6.4	Ingrediensar i anerkjenning	42
3.6.5	Stern og no-augeblikket	43
3.6.6	Intersubjektivitetsomgrepet.....	44
3.6.7	Intersubjektivitet som motivasjonssystem	44
3.6.8	Behov for intersubjektiv orientering	45
4	Presentasjon og drøfting av funn.....	46
4.1	Litt om informantane	46
4.2	Tema 1: Kva kjenneteiknar det gode samarbeidet?.....	46
4.2.1	Rutinar, organisering, planlegging og informasjons- og erfaringsdeling.....	46
4.2.2	Kommunikasjon og relasjon.....	48
4.3	Tema 2: Kva kjenneteiknar god rettleiing?	53
4.3.1	Forståing av rettleiingsomgrepet.....	53
4.3.2	Innhald i rettleiing	55

4.3.3	Rettleiinga si organisering.....	57
4.3.4	Kva som gjer at rettleiing går godt.....	59
4.3.5	Rettleiing som ikkje gjekk godt	64
4.4	Tema 3: IOP.....	66
4.4.1	Inkludering av assistentar i utarbeiding og evaluering av IOP	66
4.5	Tema 4: Barrierar, utfordringar og konflikhtar	68
4.5.1	Oppleving av barrierar	68
4.5.2	Utfordrande samarbeid og konflikhtar	71
5	Avslutning	75
5.1	Oppsummering og svar på forskingsspørsmål og problemstilling	75
5.2	Konklusjon.....	79
5.3	Vegen vidare.....	80
	Litteraturliste	81
	Vedlegg 1: Godkjenning frå NSD.....	85
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv til skular	87
	Vedlegg 3: Informasjonsskriv til informantar	91
	Vedlegg 4: Intervjuguide spesialpedagog	95
	Vedlegg 5: Intervjuguide assistent	99
	Vedlegg 6: Stikkord til transformering av meiningseiningar.....	103
	Vedlegg 7: Omstrukturering av datamaterialet	107
	Vedlegg 8: Steg 3a og b i analysen	109
	Vedlegg 9: Samanlikning av informantane sine utsegn i lys av teori	113
	Figur 1. Johari-vindauget (Irgens, 2007, s. 115).	34

1 Innleiing

Eg vil her gjere greie for bakgrunn for val av tema, formål og problemstilling, omgrepsavklaring og oppbygging av oppgåva.

1.1 Bakgrunn for val av tema

Kvalitet og kvalitetsutvikling står høgt på den utdanningspolitiske agendaen i norsk skule, også når det gjeld tilpassa opplæring og spesialundervisning. Kvalitetsutvikling i skulen har først og fremst som mål å utvikle betre vilkår for elevane si læring (Nilsen, 2010). I dette prosjektet vil fokus vere på kvalitetsutvikling i spesialgrupper for elevar med utviklingshemming. Skogen (2004) skriv at det i dei siste åra har blitt meir vanleg å fokusere på kvaliteten i spesialpedagogiske tilbod, som ei følgje av endra krav til innhald og kompetanse, og i dagens effektiviseringsbølge vil ein i større grad enn tidlegare få spørsmål om kor godt ein utnyttar dei noverande ressursane. Eg vil i dette prosjektet fokusere på kvalitetsaspektet gjennom å undersøke kva som kjenneteiknar eit godt samarbeid mellom spesialpedagog og assistent, då dette er ein sentral faktor for kvaliteten på undervisninga som blir gitt til elevar med utviklingshemming.

I Opplæringslova (1998) § 5-1 første ledd står det at «*Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning*». For elevar med utviklingshemming vert denne spesialundervisninga i mange tilfelle gitt som eit eige fulltids spesialpedagogisk opplæringstilbod, anten i spesialgrupper i ordinærskulen eller på spesialskule. Skuleåret 2010-11 hadde heile 4052 elevar spesialundervisning på fulltid i ei eiga spesialgruppe i ordinær skule, medan 1881 elevar hadde spesialundervisning på fulltid ved eigen skule (Kunnskapsdepartementet, 2011). I desse spesialgruppene for elevar med utviklingshemming er det fleire ulike yrkesgrupper som samarbeider for å gi eit fullverdig opplæringstilbod til elevane; spesialpedagogar, assistentar og musikkterapeutar for å nemne nokre. Det er i nokre tilfelle éin-til-éin-oppfølgjing av elevane, og i tillegg til spesialpedagogane er det assistentane som jobbar tettast med elevane i skulekvardagen, då det i hovudsak er spesialpedagogar og assistentar som gjennomfører spesialundervisninga. Riksrevisjonen (2011) skriv om dette at tal frå Grunnskolens informasjonssystem «*viser at andelen spesialundervisningselever som får undervisning med assistent over 270 timer, har økt og ligger på 30 prosent i 2009*» (s. 44).

I tillegg slår Stortingsmelding 18 fast at «*Departementet har ikke dokumentasjon på hvor ofte assistenter arbeider alene med elever i spesialundervisningen, men høringsinstanser til Midtlyng-utvalgets utredning peker på at dette ofte kan være tilfelle*» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 78).

Utdanningsdirektoratet (2009) skriv om spesialundervisninga at «*Det er de samme formelle kravene til lærerkompetanse for spesialundervisning i grunnskole og videregående opplæring som for den ordinære opplæringen. [...] En assistent vil i enkelte tilfeller kunne bistå læreren i forbindelse med spesialundervisningen*» (s. 39). Vidare vert det understreka at det er læraren som står ansvarleg for opplæringa som blir gitt, at bruk av assistent berre kan skje på ein slik måte at eleven får eit forsvarleg utbytte av opplæringa, og at assistenten skal vere under rettleiing og forsvarleg tilsyn av læraren (Utdanningsdirektoratet, 2009).

I Opplæringslova (1998) § 5-1 andre ledd andre punkt står det at «*Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa*». For å sikre eit forsvarleg utbytte av opplæringa for elevar som får spesialundervisning, er det viktig at den nødvendige spesialpedagogiske kompetansen vert vidareformidla frå spesialpedagog til assistent, når det i realiteten er slik at også assistentar gjennomfører spesialundervisning med elevar. I dette arbeidet må eit godt samarbeid mellom spesialpedagog og assistent ligge til grunn.

1.2 Formål og problemstilling

I dette prosjektet ynskjer eg å få innsikt i kva som kjenneteiknar det gode samarbeidet mellom spesialpedagog og assistent i spesialgrupper for elevar med utviklingshemming. I eit samarbeid vil fleire faktorar vere avgjerande for om det går godt eller ikkje. På den eine sida har ein det som dreier seg om struktur, rutinar og organisering av samarbeidet, medan ein på den andre sida har det som inneber den mellommenneskelege dimensjonen i samarbeidet. Medan ein kan få ein idé om kva som er «ingrediensane» i det ideelle samarbeidet gjennom litteraturen, ynskjer eg å få innsyn i kva spesialpedagogar og assistentar sjølv trekk fram som sentralt for at eit samarbeid skal fungere godt i praksis. Kva erfaringar, tankar og meiningar har spesialpedagogar og assistentar om kva som kjenneteiknar eit godt samarbeid?

Med utgangspunkt i dette har eg utforma følgjande problemstilling:

Kva kjenneteiknar det gode samarbeidet mellom spesialpedagog og assistent i spesialgrupper for elevar med utviklingshemming?

For å svare på problemstillinga har eg utforma følgjande forskings spørsmål:

- Kva ser spesialpedagogar og assistentar som dei viktigaste faktorane i det gode samarbeidet?
- Kva ser spesialpedagogar og assistentar som dei viktigaste faktorane i god rettleiing?
- Kva tankar har spesialpedagogar og assistentar rundt inkludering av assistentar i planlegging og evaluering av IOP?
- Kva barrierar og utfordringar kan ein møte i samarbeidet mellom spesialpedagog og assistent?

1.3 Omgrepsavklaring

Assistent: Med assistent meiner eg personar som ikkje har noko pedagogisk hovudansvar i det spesialpedagogiske opplæringstilbodet. Dette inneber alt frå ufaglærte til personar som er tilsett som barne- og ungdomsarbeidar.

Spesialgruppe: Med dette meiner eg at heile opplæringstilbodet blir gitt i ei eiga gruppe, anten i ordinærskulen eller på spesialskule. Gruppa har egne lokale, og det er faste spesialpedagogar og assistentar som jobbar i gruppa, slik at det er eit nært samarbeid dei imellom. Undervisninga blir gitt i full gruppe, mindre grupper, og i nokre tilfelle éin-til-éin.

Utviklingshemming: Utviklingshemming inneber ifølge ICD-10 ei svekking av evnenivå og adaptive ferdigheiter, og funksjonsvanskane må ha vist seg før fylte 18 år (Grøsvik, 2008). Grøsvik (2008) understrekar at «*Det er funksjonsbeskrivelser av barnet, og ikke diagnose, som bestemmer tilretteleggingstiltak og utløser spesialpedagogiske ressurser*» (s. 18). Medan nemninga psykisk utviklingshemming vert brukt i spesialisthelsetenesta, habilitering, NAV og kommunale tenester, vert nemningane generelle lærevanskar og samansette lærevanskar brukt i skulen (Grøsvik, 2008).

1.4 Oppbygging av oppgåva

I oppbygginga av oppgåva følgjer eg i stor grad gangen i arbeidsprosessen i prosjektet. Eg har til no i dette kapitlet presentert bakgrunn, formål, problemstilling og forskingsspørsmål.

Vidare, i kapittel 2, vil eg presentere mi metodiske tilnærming til prosjektet, og eg vil gjere greie for val som er tatt i heile forskingsprosessen, frå val av metode til analyse av datamaterialet. I tillegg vil eg reflektere rundt reliabilitet, validitet og etiske betraktningar. I dette kapitlet er Dalen (2011), Giorgi (2009) og Kvale & Brinkmann (2009) viktige kjelder.

I kapittel 3 vil eg presentere den teoretiske bakgrunnen for prosjektet. Som eg vil gjere meir greie for i kapittel 2, var analysen av datamaterialet avgjerande for kva teori som er vektlagt og framheva i oppgåva. Når det gjeld teori om den mellommenneskelege dimensjonen i samarbeid er viktige kjelder Aasland (2011), Aasland & Eide (2011), Eide (2011), Grelland (2011), Kristiansen (2011a; 2011b), Schibbye (2009) og Stern (2007). Petersen (2010b) er hovudkjelde i det som omhandlar struktur, rutinar og organisering av samarbeid. Teori om rettleiing vil vere ein vesentleg del, då det er ein stor og viktig del av samarbeidet mellom spesialpedagog og assistent. Her er Ellingsen, Jacobsen & Nicolaysen (2002), Handal & Lauvås (1999), Pettersen & Løkke (2004) og Tveiten (2002) viktige kjelder. Når eg skriv om retningslinjer for spesialundervisning og IOP har eg tatt utgangspunkt i Opplæringslova (1998) og Utdanningsdirektoratet (2009). I teori om informasjons- og erfaringsdeling er Irgens (2007) hovudkjelde. I teori om barrierar er Skogen (2004) brukt som hovudkjelde, medan Madsen (2011), Nielsen (2010) og Petersen (2010a; 2010b) er brukt som kjelder når eg skriv om konflikhtar.

Som ein naturleg neste del følgjer så presentasjon og drøfting av funna i kapittel 4. Resultata vil presenterast under dei ulike hovudtemaa med tilhøyrande underliggjande kategoriar, og vil bli drøfta undervegs.

Til slutt, i kapittel 5, vil funna og drøftinga frå kapittel 4 summerast opp, og konklusjonar i forhold til forskingsspørsmåla og problemstillinga vil bli presentert.

2 Metode

I dette kapitlet vil eg gjere greie for val som er tatt i forhold til forskingsmetode, utval, utarbeiding av intervjuguide, datainnsamling, transkripsjon og analyse. I tillegg vil eg presentere refleksjonar rundt reliabilitet, validitet og etiske betraktningar. Sentrale kjelder er Dalen (2011), Giorgi (2009) og Kvale & Brinkmann (2009).

2.1 Kvalitativ metode

Val av metodisk tilnærming i eit forskingsprosjekt må vurderast ut frå formål og problemstilling (Kvale & Brinkmann, 2009). I dette prosjektet ynskjer eg å få innsikt i spesialpedagogar og assistentar sine erfaringar, tankar og meiningar om kva som kjenneteiknar eit godt samarbeid. Med dette som utgangspunkt ser eg ei kvalitativ forskningstilnærming som eit naturleg val. Dalen (2011) skriv om kvalitativ forskning at eit overordna mål er «å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet» (s. 15). Den kvalitative tilnærminga eg har valt, er den fenomenologiske.

2.1.1 Fenomenologi

Fenomenologien oppsto i Tyskland på starten av 1900-talet. Tilhengarane av retninga var kritiske til korleis den moderne naturvitskapen i utilstrekkeleg grad analyserte fundamentet av vanleg menneskeleg erfaring, og meinte at den i for stor grad hadde fjerna seg frå den konkrete kvardagsverda (Alvesson & Sköldberg, 1994).

Den subjektive opplevinga er utgangspunktet i fenomenologien; interessa skal fokuserast rundt fenomenverda. Ifølge Edmund Husserl, som vert rekna som grunnleggjar av den moderne fenomenologien, skal ein skal setje den reelle verda i parentes. Dette vert kalla fenomenologisk reduksjon. Denne tankegangen går tilbake til Kant (1781), som meinte at vi aldri kan forstå den ytre «tingen i seg sjølv», berre openberringsforma «tingen» har for oss, altså fenomenet (Alvesson & Sköldberg, 1994). Det er måten vi konstruerer vår oppfatning av verda på som er i sentrum i fenomenologien (Dalen, 2011).

Fenomenologien som forskingsmetode er interessert i korleis menneske opplever fenomen i si livsverd (Kvale & Brinkmann, 2009), og den dreier seg om å beskrive det gitte så presist og

fullstendig som mogleg (Merleau-Ponty, 1962, ref. i Kvale & Brinkmann, 2009). Som forskar må ein søke å sjå det same som intervjupersonen ser, og for å lukkast med dette må ein setje seg inn i dette mennesket si «verd» (Gustavsson, 2001, ref. i Dalen, 2011). Fenomenologien inneber openheit overfor intervjupersonane sine opplevingar, vektlegging av presise beskrivingar, og forskaren må forsøke å setje eigen førehandskunnskap i parentes (Kvale & Brinkmann, 2009). Med ynskje om å få innsikt i spesialpedagogar og assistentar sine erfaringar, tankar og meiningar, har eg difor sett det som hensiktsmessig å la metode for både datainnsamling og analyse vere fenomenologiske tilnærmingar i dette forskingsprosjektet.

2.2 Utval

2.2.1 Utvalsmetode

Medan ein i kvantitativ forskning tradisjonelt har søkt å finne fram til tilfeldige utval, vel ein i kvalitative design hensiktsmessige utval, og ein må prøve å finne fram til dei mest informasjonsrike individa med tanke på formålet til undersøkinga (Vedeler, 2000). Med eit mål om å finne fram til mest mogleg informasjonsrike individ, såg eg det som hensiktsmessig å setje opp nokre kriterium for utvalet mitt. Det var allereie tidleg klart at eg ville intervju spesialpedagogar og assistentar som jobbar i spesialgrupper for elevar med utviklingshemming. Vidare sette eg opp følgjande kriterium:

- *Spesialpedagog og assistent jobbar i same klasse/gruppe.*

Eg ynskja å få innsikt i begge partar sine tankar omkring det same samarbeidet. Av etiske omsyn dvela eg ei god stund ved dette kriteriet. Ein diskusjon kring dette kjem under punkt 2.6.

- *Informantane har hatt same stillingsnemning («spesialpedagog» eller «assistent» ved denne eller andre spesialgrupper for elevar med utviklingshemming) i minst to år.*

Eg ynskja informantar som hadde jobba nokre år, og dermed hadde nok erfaring til å ha gjort seg opp nokre tankar og meiningar rundt samarbeidsforholdet til spesialpedagog/assistent.

- *Spesialpedagog har minst 2. avdeling spesialpedagogikk.*

Dette kriteriet var i utgangspunktet *Spesialpedagog har 2-årig mastergrad i spesialpedagogikk*. Eg ynskja informantar med høgast mogleg spesialpedagogisk kompetanse, der kompetanse innan rettleiing også inngjekk, då rettleiing er ein stor og viktig del av samarbeidet mellom spesialpedagog og assistent. Då det viste seg vanskeleg å få tak i informantar som oppfylte dette kriteriet, måtte eg forandre det.

- *Også assistent gjennomfører spesialundervisning med elevar åleine.*

Dette kriteriet hadde eg med fordi det var nettopp assistentar som gjennomfører spesialundervisning åleine eg ynskja å intervju. Dette ville gi meg ein ekstra og viktig dimensjon i datamaterialet mitt, då rettleiing av assistentar som også jobbar individuelt vil vere annleis enn rettleiing av dei som har som hovudoppgåve å vere ekstra støtte i klasserommet.

Av praktiske årsaker valde eg å avgrense prosjektet med omsyn til utval til skular på austlandet. I tillegg til at utvalet mitt er kriteriebasert, er det også det som Befring (2007) kallar eit formålstenleg eller pragmatisk utval, der det er det som er mest praktisk eller økonomisk å gjere som styrer utvalsprosessen.

2.2.2 Størrelse på utval

Dalen (2011) skriv at i kvalitativ forskning kan ikkje talet på informantar vere for stort, då både gjennomføring av og arbeid med intervju er ein tidkrevjande prosess, samtidig som at intervjumaterialet ein sit igjen med må gi tilstrekkeleg grunnlag for tolking og analyse. Også Kvale & Brinkmann (2009) understrekar at dersom talet på informantar er for stort, er det neppe tid til å gjennomføre djuptgåande analysar av intervju. I dette prosjektet ynskja eg eit utval som var stort nok til å sikre eit rikhaldig datamateriale der eg kunne sjå om det var hovudtrekk eller tendensar som viste seg. Sjølv om målet i kvalitativ forskning ikkje er å generalisere resultatane til ein større populasjon, som tilfellet er i kvantitativ forskning (Vedeler, 2000), såg eg eit størst mogleg utval som viktig med tanke på å gi tyngde til hovudtrekk og tendensar som ville syne seg i datamaterialet mitt. På den andre sida ynskja eg å kunne gå mest mogleg i djupna både under intervju med kvar enkelt informant og i den etterfølgjande analysen. Med omsyn til dette og til tidsressursane som var til rådighet, såg eg seks informantar som eit passende tal. Sidan eg skulle intervju både spesialpedagogar og assistentar, vil dette seie tre spesialpedagogar og tre assistentar.

2.2.3 Rekruttering av informantar

Etter å ha utarbeida kriteria for prosjektet, tok eg kontakt med aktuelle skular over telefon. Etter å ha presentert meg og prosjektet munnleg, hørde eg med dei som møtte kriteria mine om dei kunne tenke seg å stille med informantar. Etter å ha vore i kontakt med åtte forskjellige skular, sat eg igjen med tre skular som ville stille med to informantar kvar; éin spesialpedagog og éin assistent frå same gruppe. Deretter sendte eg informasjonsskriv til rektor (sjå vedlegg 2) og informantar (sjå vedlegg 3) ved dei tre skulane. Informasjonsskriva inneheldt informasjon om prosjektet, intervjusituasjonen, konfidensialitet og anonymitet, rett til å trekke seg, at prosjektet er meldt til NSD, og ei samtykkeerklæring. Etter at eg hadde fått tilbake samtykkeerklæringane og fått godkjenning frå NSD, tok eg kontakt med informantane for å avtale tid og stad for intervju.

2.2.4 Endeleg utval

Det endelege utvalet mitt består av seks informantar, tre spesialpedagogar og tre assistentar, som jobbar i spesialgrupper for elevar med utviklingshemming. Spesialpedagog 1 og assistent 1 jobbar i same gruppe, spesialpedagog 2 og assistent 2 jobbar i same gruppe, og spesialpedagog 3 og assistent 3 jobbar i same gruppe. Dei seks informantane jobbar i spesialgrupper ved tre ulike skular på austlandet, og dei oppfyller kriteria eg hadde sett opp på førehand. I utvalet er det stor variasjon med tanke på elevgruppe, tal på tilsette, organisering, rutinar og rammeressursar der informantane jobbar. I tillegg har eg informantar frå både ein spesialskule og spesialgrupper i ordinær skule, og det er stor variasjon i alder, arbeidserfaring, kurs og utdanning. Informantane har jobba i spesialgruppene i alt frå 2,5 til 17 år. Nokre av variasjonane er ikkje planlagde, blant anna fordi det var skulane som valde ut informantar, men eg ser i ettertid at dette er variasjonar som faktisk har gjort datamaterialet mitt meir rikholdig enn det kanskje elles ville ha vore.

2.3 Datainnsamling

2.3.1 Det semistrukturerte livsverdsintervjuet

Med utgangspunkt i formålet og problemstillinga til dette prosjektet, såg eg eit semistrukturert livsverdsintervju som den mest høvelege intervjuforma. Kvale & Brinkmann (2009) skriv om

det semistrukturerte livsverdsintervjuet at det søker å innhente beskrivingar av intervjupersonar si livsverd, og at det brukast når det er tema frå dagleglivet som skal forståast ut frå intervjupersonane sine eigne perspektiv. Det var nettopp den subjektive opplevinga til informantane eg ynskja å få innsikt i (Alvesson & Sköldberg, 1994). Det semistrukturerte livsverdsintervjuet er kjenneteikna av at det har ulike tema som skal dekkast, i tillegg til forslag til spørsmål. Når det gjeld rekkefølge og formulering av spørsmål, er det prega av openheit rundt endringar, slik at ein kan tilpasse dette til svara frå informantane (Kvale & Brinkmann, 2009).

2.3.2 Utarbeiding av intervjuguide

Ifølge Dalen (2011) handlar utarbeidinga av intervjuguide om å bryte overordna problemstillingar ned til konkrete tema med underliggjande spørsmål. Kvale & Brinkmann (2009) framhevar at kjennskap til temaet er nødvendig for å kunne stille relevante spørsmål, så før eg utarbeida intervjuguiden fordjupa eg meg i teori, lovverk og retningslinjer som var relevante for prosjektet mitt. Med utgangspunkt i dette utforma eg dei fire forskingsspørsmåla som er nemnt under punkt 1.2. Desse danna saman med den relevante teorien, lovverket og retningslinjene grunnlaget for dei ulike hovudtemaa og underliggjande spørsmåla i intervjuguiden min (sjå vedlegg 4 og 5). Hovudtemaa i intervjuguiden min er *Samarbeid generelt, Rettleiing/opplæring og kompetanse, IOP og Barrierar, utfordringar og konfliktrar*. Med utgangspunkt i forskingsspørsmåla utforma eg forslag til intervju spørsmål under kvart av dei fire temaa. Eg forsøkte å formulere spørsmåla slik at dei var lett forståelege, korte og frie for akademisk språk, som Kvale & Brinkmann (2009) anbefaler. I tillegg forsøkte eg å formulere ein del av spørsmåla slik at informantane i størst mogleg grad skulle opne seg og fortelje med eigne ord om sine eigne opplevingar (Dalen, 2011), for på den måten å gi meg mest mogleg informasjonsrike beskrivingar av livsverda si. Dette gjorde eg ved å bruke formuleringar som «*Kva tankar har du om...?*», «*Korleis opplever du...?*» og «*Kva ser du som det viktigaste...?*». Samtidig passa eg på å variere typen spørsmål, då eg ynskja å unngå å ende opp med ein «statisk» intervjuguide. Kvale & Brinkmann (2009) framhevar at konsekvent bruk av ein bestemt type spørsmål kan føre til ein spesifikk svarstil frå informanten, og dette kan igjen resultere i eit utelukkande emosjonelt eller omgrepsmessig intervju. I intervjuguiden hadde eg også med eit sokalla «mirakelspørsmål». Dette ynskja eg å ha med for å gi informantane moglegheit til å svare mest mogleg opent og fritt rundt kva dei trekk fram som viktigast i eit «draumesamarbeid».

Når det gjeld rekkefølga på tema og spørsmål i intervjuguiden, nytta eg meg av det som Dalen (2011) kallar «traktprinsippet». Dette inneber at ein begynner med dei meir generelle og «ufarlege» spørsmåla, før ein beveger seg inn på spørsmål som kanskje er meir følelsesladde. Til slutt stiller ein spørsmål som dreier seg om meir generelle forhold igjen. Eg såg på dette som viktig for å skape ei trygg ramme for informantane under intervjuet, slik at dei skulle føle seg vel. Å gå rett på temaet *Barrierar, utfordringar og konflikhtar* ville ha vore særst unaturleg. Å ha tid til å «tune seg inn på kvarandre» og føle seg trygg på kvarandre er viktig i ein intervjusituasjon, og dette vil vere lettare dersom ein behandlar meir generelle forhold i starten. Eg såg det også som viktig å ikkje plutselig avslutte intervjuet etter å ha snakka om til dømes utfordrande samarbeid og konflikhtar med informantane, då dette kunne ha ført til at dette temaet låg og kverna vidare i bakhovudet hos dei. Eg såg det som sentralt at informantane fekk samla både trådar og seg sjølv på slutten av intervjuet. I tillegg var det viktig for datamaterialet at vi samla trådane til slutt. I praksis følgde eg «traktprinsippet» ved å byrje med å spørje om meir generelle forhold, før eg bevega meg inn på hovudtemaa mine. Til slutt «opna eg trakta» igjen ved å be informantane om å summere opp det viktigaste vi hadde snakka om.

Eg valde å utforme to ulike intervjuguidar; éin til spesialpedagogane og éin til assistentane (sjå vedlegg 4 og 5). Dei fleste av spørsmåla i dei to er like, men sidan det også er nokre av spørsmåla som er ulike, valde eg å lage to intervjuguidar. Dette med omsyn til at eg ynskja mest mogleg oversiktlege intervjuguidar for å føle meg trygg som intervjuar og for å vere mest mogleg til stades og ha fokuset på informantane sine utsegn under intervjuet.

2.3.3 Prøveintervju

Dalen (2011) framhevar nokre viktige aspekt ved å gjennomføre prøveintervju; ein får både testa ut intervjuguiden og seg sjølv som intervjuar, og ein får testa det tekniske utstyret ein skal bruke. Eg gjennomførte prøveintervju med ein spesialpedagog og ein assistent som jobbar saman i ei spesialgruppe, og dei møtte også dei fleste av kriteria for utvalet mitt. Dette såg eg på som ein stor fordel med tanke på tilbakemeldingar på intervjuguiden.

Under gjennomføringa av dei to prøveintervjuet fekk eg god øving som intervjuar. Å vere 100% til stades og lytte aktivt til informanten samtidig som ein skal halde oversikt over dei ulike temaa og spørsmåla i intervjuguiden er krevjande, og det var ei verdifull erfaring å ha med seg før eg skulle gjennomføre dei andre intervjuet.

Etter kvart prøveintervju fekk eg nyttige tilbakemeldingar både på temaa og spørsmåla i intervjuguiden, og om korleis dei opplevde intervjusituasjonen og meg som intervjuar. I tillegg høyrde eg gjennom intervjuet i etterkant for å vurdere korleis rekkefølga på spørsmåla hadde fungert, om det var spørsmål eg måtte formulere annleis, om det var spørsmål eg kunne droppe, kva spørsmål som fekk informantane til å opne seg, og om det eventuelt var nokon av spørsmåla som gjorde informantane «tause». I tillegg var det å lytte til intervjuet nyttig for å høyre korleis eg fungerte som intervjuar, om eg til dømes hadde gitt for lite eller for mykje tid. Spesielt la eg merke til viktigeita av at informanten får nok tid til å reflektere, og at det er informanten som bryt stillheita (Kvale & Brinkmann, 2009).

2.3.4 Gjennomføring av intervju

Intervjuet vart gjennomført i februar og mars 2013, og alle intervjuet vart gjennomført på dei ulike skulane i arbeidstida til informantane. Intervjuet varte i alt frå 45 minutt til 1 time og 15 minutt. To av intervjuet vart litt prega av at vi hadde avgrensa tid, då det plutsleg hadde dukka opp eit møte informantane måtte delta på. Likevel fekk vi gått gjennom dei viktigaste spørsmåla, og informantane kom med fyldige og reflekterte svar. Intervjuet blei tatt opp ved hjelp av diktafon. Dalen (2011) anbefalar bruk av teknisk opptaksutstyr når ein gjennomfører kvalitative intervju, då det er så viktig å ta vare på informantane sine egne utsegn.

Eg starta alle intervjuet med det som Kvale & Brinkmann (2009) kallar ein briefing, der eg informerte informantane blant anna om prosjektet, om kva som ville skje med opptaket og datamaterialet, og eg spurte om dei hadde spørsmål før vi starta. Vidare spurte eg informantane om litt bakgrunnsopplysningar, før vi bevega oss inn på dei fire hovudtemaa i intervjuguiden, i tråd med «traktprinsippet» (Dalen, 2011). Tematisk følgde eg den same rekkefølga som i intervjuguiden, då dette hadde fungert godt under prøveintervjuet. Men rekkefølga på spørsmål og dei nøyaktige spørsmålsformuleringane under kvart tema vart tilpassa til informantane sine svar. Dersom informantane svarte tilstrekkeleg på fleire spørsmål samtidig, passa eg på å hake av for dette. Samtidig passa eg på å hake av om informantane svarte på spørsmål som høyrde til under nokre av dei andre temaa. Dersom informantane svarte berre delvis på eitt av spørsmåla som høyrde inn under eit anna tema, merka eg meg dette, slik at når det gjeldande spørsmålet kom passa eg på å innleie det med til dømes «*Du nemnte litt om kva du vektlegg i god rettleiing i stad...*». Til slutt i intervjuet bad eg informantane om å summere opp kva dei såg som det viktigaste vi hadde snakka om, i tråd

med «traktprinsippet» (Dalen, 2011). Etter intervjuet avslutta eg med ein debrifing (Kvale & Brinkmann, 2009) der eg spurte informantane blant anna om deira oppleving av intervjuet, om det var spørsmål eg ikkje burde stilt, og om det var andre spørsmål eller tema eg burde hatt med.

Under alle intervjuet var eg opptatt av å forsøke å skape ein mest mogleg avslappande og trygg atmosfære, slik at informantane skulle føle seg vel og dermed i størst mogleg grad opne seg og gi meg innblikk i livsverda deira. Eg forsøkte å legge til rette for ein avslappande og trygg atmosfære både gjennom uformell prat og brifingen før intervjuet, og eg var merksam på mi eiga åtferd både før, under og etter intervjuet. Dalen (2011) framhevar at det viktigaste i eit forskingsintervju er evna til å lytte og vise genuin interesse for det informanten fortel, og at ein må vise anerkjening overfor den personen ein intervjuar både gjennom måten ein spør og lyttar på. Under intervjuet var eg merksam på min eigen både non-verbale og verbale kommunikasjon (Dalen, 2011). Eg viste interessa mi gjennom kroppsspråk og anna ikkje-verbale kommunikasjon, til dømes blikket mitt og små nikk, og gjennom anerkjennande «ja», «mhm» eller oppklarande spørsmål og oppfølgingsspørsmål. Samtidig forsøkte eg så godt eg kunne, som nemnt i førre avsnitt, å lytte aktivt og tilpasse rekkefølga på spørsmål og spørsmålsformuleringane til kvar informant. Dette ser eg også som viktig for det dynamiske aspektet i intervjusituasjonen, då ein naturleg flyt i intervjuet, at ein held samtalen i gang, fører til at informanten i større grad naturleg blir stimulert til å snakke om sine følelsar og opplevingar (Kvale & Brinkmann, 2009), enn om intervjusituasjonen er prega av at ein rigid følgjer intervjuguiden utan å ta omsyn til svara til informanten. Kvale & Brinkmann (2009) understrekar at aktiv lytting er viktig i ei fenomenologisk tilnærming, då intervjuaren må forsøke å ha ei haldning som er prega av maksimal openheit overfor fenomen.

Rett etter intervjuet skreiv eg ned memos som inneheldt informasjon om intervjukonteksten, og spesielle observasjonar, tankar og refleksjonar eg gjorde meg i løpet av intervjuet. Desse var til stor hjelp både under den følgjande transkripsjonen og analysen (Dalen, 2011).

2.3.5 Transkripsjon av intervju

Dalen (2011) anbefalar at forskaren sjølv utfører transkripsjonen av intervjuet, då denne prosessen gir ein unik sjanse til å bli kjent med datamaterialet sitt. Så snart som mogleg etter at kvart enkelt intervju var gjennomført, byrja eg transkripsjonen av dei. Dette gjorde eg fordi eg ynskja å transkribere intervjuet medan dei framleis låg friskt i minnet. Det ideelle hadde

vore å gjennomføre eitt intervju og transkribere det ferdig før eg gjennomførte det neste, men av praktiske omsyn måtte eg i eitt tilfelle gjennomføre to intervju same dag.

Under transkripsjonen blei informantar, namn på stader og liknande anonymisert. I tråd med godkjenninga frå NSD (sjå vedlegg 1) informerte eg informantane om at dei ikkje måtte omtale tredjepersonar ved namn eller andre personopplysningar, men ved nokre anledningar gløymde informantane seg. I desse tilfella blei namn og personopplysningar anonymiserte eller fjerna under transkripsjonen.

Kvale & Brinkmann (2009) understrekar at grunnregelen i transkripsjon er å skrive uttrykkeleg om korleis transkripsjonane er utført. I mine transkripsjonar er intervjuar skrivne om til grammatikalsk korrekt nynorsk. Dette for å beskytte konfidensialiteten til informantane med omsyn til dialektar (Kvale & Brinkmann, 2009). I transkripsjonane har eg tatt med pausar, latter og eventuelle avbrot undervegs. Elles har eg skrive mi nøyaktige formulering av spørsmål og andre ytringar undervegs, då dette kunne vere litt forskjellig frå intervju til intervju, og kanskje dette påverka svara til informantane litt. Korte bekreftande ytringar som «*mhm*», «*åja*» og liknande er ikkje tatt med. I sitata som er framstilt her i oppgåva betyr strek under eit ord at ordet vart vektlagt av informanten. [...] betyr at delar av teksten er utelatt for at sitatet skal vere betre eigna for presentasjon. ... før liten bokstav betyr at informanten tok ein liten pause før setninga fortsette. ... Før stor bokstav betyr at informanten tok ein liten pause før ei ny setning begynte.

2.3.6 Organisering av og arbeid med datamaterialet

I utgangspunktet hadde eg tenkt å bruke dataprogrammet NVivo 10 når eg skulle organisere, arbeide med og analysere datamaterialet. Etter å ha rådført meg med andre studentar og rettleiar, valde eg i staden for å bruke ein kombinasjon av Word-filer og utskrifter i denne prosessen. Med omsyn til at utvalet mitt var på «berre» seks informantar, og at transkripsjonane mine var sopass strukturerte i utgangspunktet, såg eg dette som gjennomførleg. Med eit større utval og mindre strukturerte transkripsjonar ville eg nok resonnert annleis.

2.4 Analysemetode

Med utgangspunkt i formålet til prosjektet, å få innsikt i spesialpedagogar og assistentar sine erfaringar, tankar og meiningar om kva som kjenneteiknar eit godt samarbeid, valde eg å ta utgangspunkt i Giorgi (2009) si fenomenologiske tilnærming til analyse av kvalitative data. Medan Giorgi (2009) presenterer analysemetoden sin i tre steg, presenterer Dalen (2011) og Helldin (1990) den same metoden i fem steg. Det må klargjerast at i alle dei tre presentasjonane av analysemetoden er innhaldet i dei ulike stega dei same, men Giorgi (2009) presenterer det tredje steget som tredelt. Helldin (1990) si beskriving av korleis han gjennomførte metoden har vore eit viktig supplement for meg både for å gi ei klarare framstilling av det tredje steget i analysemetoden, og som hjelp i den praktiske gjennomføringa av analysen.

2.4.1 Giorgi sin fenomenologiske analysemetode

Steg 1: Gjennomlesing for å få ei første forståing av heilheita: Det første steget i metoden består av at ein les gjennom transkripsjonen av intervjuet for å få ei forståing av heilheita (Giorgi, 2009). Giorgi (2009) framhevar at dette er viktig blant anna fordi meining i eit intervju kan ha referansar både tidlegare og seinare i intervjuet, så ein må ha ei heilskapleg tilnærming for at analysen skal bli fullstendig. Målet med denne første gjennomlesinga er ikkje å avklare eller å gjere beskrivingane eksplisitte, men å få eit generelt inntrykk av intervjuet. Giorgi (2009) understrekar at ein i dette steget må setje tidlegare kunnskap midlertidig i parentes. Denne fenomenologiske reduksjonen, i tråd med tankegangen til Husserl (Alvesson & Sköldbberg, 1994), er viktig for å kunne møte datamaterialet med ei open og undrande haldning. Det knytast foreløpig ikkje teoretiske perspektiv til beskrivingane. Likevel har det betydning at forskaren tek ei haldning frå sitt fagfelt for å kunne vere sensitiv for implikasjonane datamaterialet har for det fenomenet som vert forska på (Giorgi, 2009).

Steg 2: Å bestemme meiningseiningar: Det andre steget i metoden består av at ein identifiserer meiningseiningar i intervjuet. I praksis inneber det at ein går tilbake til starten av intervjuet og begynner å re-lese det, og ein markerer i teksten kvar gong det skjer eit skifte i meining. Desse meiningseiningane vert bestemt med utgangspunkt i kriterium frå fenomenet ein studerer. Til slutt vil intervjuet vere delt inn i fleire meiningseiningar (Giorgi, 2009). Giorgi (2009) understrekar at også andre element enn det som uttrykkast verbalt kan ha

betyding som meningsberande element. Det kan vere kroppsspråk og stemmeleie, eller beskrivingar av stemninga i intervjusituasjonen. Han framhevar at ein også i dette steget må ha ei haldning i tråd med fenomenologisk reduksjon, at ein har perspektivet til fagfeltet ein forskar innanfor, i tillegg til at ein er merksam på fenomenet ein undersøker.

Steg 3: Transformering av informantane sine naturlege uttrykk til fagleg sensitive uttrykk:

Giorgi (2009) kallar dette steget «hjartet til metoden». Det startar med at ein går tilbake til starten av intervjuet, som no er delt inn i fleire meningseiningar uttrykt i informantane sitt naturlege språk, og vidare transformerer ein desse meningseiningane til ei språkdrakt frå forskaren sitt fagfelt. Giorgi (2009) understrekar at ein her må bruke *fri variasjon i fantasien*. Dette inneber at ein mentalt fjernar eitt og eitt aspekt ved fenomenet for å sjå om dette endrar måten fenomenet syner seg på. Ifølge Husserl (1983, ref. i Giorgi, 2009) handlar det om å oppdage essensen til fenomenet. I praksis gjennomfører Helldin (1990) denne første delen av det tredje steget ved at han set opp to kolonnar; i venstre kolonne skriv han meningseiningane til informantane uttrykt i deira egne ord, og i høgre kolonne skriv han forskaren sine egne ord, altså meningseiningane transformert til ei språkdrakt frå forskaren sitt fagfelt. Den neste delen av det tredje steget inneber at ein med utgangspunkt i meningseiningane, uttrykt både i informantane og forskaren sitt språk, skriv ei utsegn som beskriver den intervjuar si mening om fenomenet. Dette gjerast med kvart enkelt intervju. Til slutt samanliknar ein desse individuelle utsegna, og «transtema», altså tema ein finn i fleire av intervjuar, vert så beskrive i ein omfattande allmenn struktur av fenomenet (Helldin, 1990). Helldin (1990) skriv at Giorgi går eitt steg lenger enn han sjølv i den fenomenologiske analysemetoden. Medan Giorgi brukar informantane si felles mening for å beskrive fenomenet sin essens, avsluttar Helldin med å beskrive gruppa si felles oppleving av fenomenet, då han ikkje har som mål å beskrive «det universelle» ved fenomenet.

2.4.2 Den praktiske gjennomføringa av analysen

I tråd med steg 1 i den fenomenologiske analysemetoden til Giorgi (2009) begynte eg med å lese gjennom heile intervju nummer 1, inkludert mine memos frå intervjusituasjonen, for å få ei første forståing av heilheita. Eg forsøkte å setje før-forståinga mi, som i hovudsak var frå lesing av teori om fenomenet, i parentes, og å ha ei mest mogleg open og undrande haldning til materialet.

I steg 2 las eg gjennom det same intervjuet ein gong til med mål om å identifisere meiningseiningar for fenomenet, altså samarbeid mellom spesialpedagog og assistent. Eg hadde ikkje sett opp konkrete kriterium for markering av meiningseiningar, men eg tok utgangspunkt i dei fire hovudtemaa mine i dette arbeidet. I tillegg la eg vekt på dei utsegna som informanten «brann» mest for med omsyn til fenomenet i prosjektet. Med den subjektive dimensjonen si viktige rolle i fenomenologien (Alvesson & Sköldbberg, 1994), forsøkte eg å legge vekt på nettopp informantens sine erfaringar, tankar og meiningar rundt fenomenet (Dalen, 2011). Meiningseiningar vart markert med tusj, og utsegn som ikkje var relevante vart streka ut. Også i dette arbeidet var memos eg hadde notert ned rett etter intervjuet viktig, då desse hadde betydning for meiningseiningane.

Då eg kom til steg 3, laga eg eit Word-dokument med ein tabell med tre kolonnar (sjå vedlegg 6). I den venstre kolonnen skreiv eg opp dei ulike temaa og spørsmåla frå intervjuguiden. Dette gjorde eg for å strukturere og få betre oversikt over datamaterialet mitt, då spørsmåla kanskje hadde blitt behandla i ulike rekkefølger under dei forskjellige intervju. I kolonnen i midten skreiv eg informantens sine utsegn som høyrde inn under kvart av dei ulike temaa og spørsmåla. Utsegn som hadde blitt streka ut i det førre steget blei ikkje tatt med. I den høgre kolonnen skreiv eg eigne stikkord til transformering av meiningseiningane til informantens. Under heile denne prosessen var eg nøye med å gå tilbake til den fullstendige transkripsjonen av intervjuet for å sikre at eg ikkje mistolka nokon av utsegna til informantens med omsyn til meining, då eg både hadde fjerna og omstrukturert delar av intervjuet. Deretter følgde eg same framgangsmåte med dei fem andre intervju før eg gjekk vidare i analyseprosessen.

Med utgangspunkt i utsegna til informantane og stikkorda mine laga eg så eit nytt Word-dokument for kvart intervju, der eg forsøkte å strukturere og fokusere datamaterialet enda meir (sjå vedlegg 7). I staden for å plassere utsegna til informantane under spørsmåla mine, som i førre steg, danna eg no kategoriar med utgangspunkt i dei koda utsegna til informantane. Desse kategoriane vart utarbeidd utifrå hovudtrekk og tendensar som viste seg i datamaterialet. Med utgangspunkt i desse kategoriane såg eg kva teori eg ville legge vekt på i resten av analyseprosessen.

Vidare relaterte eg stikkorda mine, med utgangspunkt i utsegna til informantane, til teori. I tillegg skreiv eg ei utsegn som beskreiv informantane sine erfaringar, tankar og meiningar om kvar av dei ulike kategoriane under kvart tema, kopla til teori (sjå vedlegg 8). Til slutt samanlikna eg informantane sine beskrivingar, kopla til teori, under kvar av dei ulike

kategoriane (sjå vedlegg 9). Dette danna utgangspunktet for presentasjonen og drøftinga av funna i kapittel 4.

2.4.3 Tankar rundt teoritilnærming i forskingsprosessen

Tidleg i forskingsprosessen fordjupa eg meg i relevant teori, lovverk og retningslinjer for dette prosjektet. Dette danna grunnlaget for utarbeidinga av intervjuguiden, og var dermed ein viktig del av mi før-forståing av fenomenet. Tidleg i prosessen nærma eg meg altså fenomenet deduktivt, med utgangspunkt i teorien. Samtidig ynskja eg, i tråd med fenomenologien, å nærme meg fenomenet med ei mest mogleg open og undrande haldning. Eg ynskja at det skulle vere informantane sine erfaringar, tankar og meiningar som skulle styre val av teori. Med utgangspunkt i dette tok eg valet om å la det innsamla datamaterialet styre vegen vidare med omsyn til kva teori som skulle vektleggast og framhevast i oppgåva. I analysen nærma eg meg altså fenomenet induktivt. Tangen (1998, ref. i Dalen, 2011) brukar omgrepet abduksjon når ein kombinerer induksjon og deduksjon.

2.4.4 Eit kritisk blick på eiga forskning

Under analysen såg eg at eg ville ha gjort nokre forandringar dersom eg hadde gjennomført prosjektet på nytt. Eg hadde ein detaljert intervjuguide der talet på spørsmål var stort. I ettertid ser eg at det hadde vore betre med ein mindre detaljert intervjuguide, slik at vi kunne ha dvela lenger ved dei spørsmåla informantane brann for, framfor at intervjusituasjonane til ei viss grad vart prega av at eg «måtte kome gjennom» alle spørsmåla. Med dette kunne vi ha gått meir i djupna på dei temaa informantane hadde mest å fortelje om, og eg ville fått meir fylldige beskrivingar i datamaterialet mitt. Intervjua ville nok også hatt ein enda betre flyt dersom dei var meir prega av samtale. Eg ser at eg også helst ville lagt enda meir vekt på spørsmål som dreier seg om erfaringane, tankane, meiningane og opplevingane til informantane, då eg har valt ei fenomenologisk forskingstilnærming nettopp for å få innblikk i informantane si livsverd. Til dømes ville eg ha spurt også assistentane eksplisitt om kva tankar dei har rundt inkludering av dei i utarbeiding og evaluering av IOP. Eg ser også i ettertid at eg gjerne skulle ha spurt informantane om dei trekk eit slags skilje mellom samarbeid og rettleiing. Under intervjua fekk eg inntrykk av at nokre av informantane meinte at det går eit vagt skilje mellom desse to, dersom det går eit skilje i det heile tatt.

Teorien eg har tatt utgangspunkt i har i stor grad påverka før-forståinga mi, og dermed også både utarbeidinga av intervjuguiden, gjennomføringa av intervju, analysen, og presentasjonen og drøftinga av funna mine. Med andre hovudkjelder ville nok prosessen utarta seg annleis.

2.5 Reliabilitet og validitet

Dalen (2011) skriv at reliabilitet og validitet tidlegare hovudsakleg var knytt til kvantitativ forskning. Metodane for å måle reliabilitet og validitet i kvantitativ forskning er ikkje mogleg eller hensiktsmessig å anvende i kvalitativ forskning, så ein må nytte seg av andre omgrep og ein annan terminologi (Dalen, 2011). Ifølge Kvale & Brinkmann (2009) bør bevisstheit rundt reliabilitet og validitet gjennomsyre heile forskingsprosessen. I det følgjande vil eg presentere dei to omgrepa reliabilitet og validitet, og reflektere rundt mi bevisstheit til dei to omgrepa i dette prosjektet.

2.5.1 Reliabilitet

Ifølge Befring (2007) handlar reliabilitet om graden av målepresisjon eller målefeil. Kvale & Brinkmann (2009) skriv at reliabilitet har med forskingsresultata sin konsistens og truverd å gjere, og at omgrepet ofte blir brukt i samanheng med om andre forskarar på andre tidspunkt ville ha kome fram til det same resultatet. Dalen (2011) skriv vidare om dette at kravet om at framgangsmåten ved innsamling og analyse av data skal kunne etterprøvast nøyaktig av andre forskarar blir vanskeleg å stille i kvalitativ forskning. Dette fordi både individet (informanten) og omgjevnadene endrar seg, noko som gjer det vanskeleg å etterprøve resultata. For å sikre høg reliabilitet i kvalitativ forskning, må ein difor vere nøyaktig i sine beskrivingar av dei enkelte ledda i forskingsprosessen; forhold ved forskaren, informantane, intervjusituasjonen og analytiske metodar, slik at andre forskarar kan ta på seg dei same «forskarbrillene» (Dalen, 2011). Desse punkta har eg forsøkt å gjere mest mogleg transparente for å sikre høg reliabilitet.

Befring (2007) skriv at ein kan styrke reliabiliteten ved å strukturere både spørsmål og svar i intervjuguiden. At eg gjennomførte semistrukturerte livsverdsintervju vil då kanskje ha svekka reliabiliteten i prosjektet. Samtidig vil ein på den andre sida styrke validiteten ved å legge intervjusituasjonen til rette på informanten sine premiss (Befring, 2007).

2.5.2 Validitet

Validitet handlar om kor gyldige forskingsresultata er (Befring, 2007), og i kva grad ein metode undersøker det den er meint å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2009).

Dalen (2011) skriv at forskarrolla er viktig for validiteten til eit prosjekt, og at det dermed er viktig at ein tydeleggjer si eiga forskarrolle. Tidlegare blei stor kunnskap om, forståing av og nærleik til feltet og informantane rekna som ein garanti for gyldigheit og truverd i forskning. Dette blir i litteraturen omtalt som økologisk validitet. Den økologiske validiteten blir styrka dersom ein som forskar har nærleik til feltet (Dalen, 2011). Som mastergradstudent har eg berre kjennskap til samarbeidsforhold mellom spesialpedagogar og assistentar i spesialgrupper gjennom praksiserfaringar, noko som kanskje vil tilseie låg økologisk validitet.

Ifølge Wormnæs (2005) står forståing fram på bakgrunn av ei før-forståing. Ein må trekke inn denne før-forståinga på ein slik måte at den opnar for størst mogleg forståing av informantane sine opplevingar og utsegn (Dalen, 2011). Mi før-forståing er, i tillegg til å ha observert samarbeidsforhold mellom spesialpedagogar og assistentar gjennom praksisperiodar, i hovudsak basert på lesing av aktuell teori om fenomenet. Sjølv om mi avgrensa erfaring innan feltet kanskje tilseier låg økologisk validitet, kan nettopp dette på den andre sida vere ein fordel sett med fenomenologiske auge, då eit ideal i fenomenologien er at ein skal forsøke å setje eiga før-forståing i parentes, for å ha størst mogleg openheit overfor informantane sine opplevingar (Kvale & Brinkmann, 2009). Det har kanskje vore enklare å møte informantane og datamaterialet med ei open haldning, og dermed unngå ei subjektiv eller partisk haldning, med mi avgrensa erfaring frå praksisfeltet.

Deskriptiv validitet handlar om at ein gjer greie for forskingsprosessen som har funne stad (Maxwell, 1992). Kvale & Brinkmann (2009) omtalar dette som handverksmessig kvalitet, og framhevar at denne er avgjerande for kor valide resultata er. Den deskriptive validiteten vil i dette tilfellet dreie seg om mi greiegjering av dei ulike delane i forskingsprosessen. Eg har forsøkt så godt som råd å gjere desse punkta mest mogleg transparente.

I tolkinga av kvalitative intervju søker ein å finne indre samanhengar i datamaterialet, og ein føresetnad for seinare fortolking er at det ligg føre valide, rike og fyldige beskrivingar frå informantane (Dalen, 2011). For å sikre eit godt grunnlag for høg tolkingsvaliditet var eg nøye med spørsmålsformuleringane i intervjuguiden, då eg i størst mogleg grad ynskte å få innsikt i livsverda til informantane. Dette gjorde eg ved å bruke formuleringar som «Kva

tenker du om...?» og *«Kva ser du som det viktigaste...?»*. Kvale & Brinkmann (2009) skriv at validering av fortolkingar blir lettare dersom ein stiller kontrollspørsmål under intervju. Dette gjorde eg ved å bruke formuleringar som til dømes *«Om eg no forstår deg rett, er det den openheita du vil framheve som det viktigaste?»*. Dersom det var spørsmål informantane opplevde som uklare, oppklara vi dette undervegs. Slike oppklaringar og kontrollspørsmål var viktig i forhold til å legge til rette for intersubjektivitet mellom informantane og meg; å sikre at vi hadde den same forståinga av informantane sine utsegn. Å legge forholda til rette for at det skapast intersubjektivitet styrkar validiteten i fortolkinga av utsegna til informantane (Dalen, 2011).

Teoretisk validitet dreier seg om i kva grad omgrepa, mønstra og modellane ein brukar gir ei teoretisk forståing av fenomenen som studien tek for seg (Dalen, 2011). For å sikre høg teoretisk validitet, har eg forsøkt å gjere beskrivinga av prosessen med organisering, arbeid med og analyse av datamaterialet mest mogleg transparent, både tidlegare i dette kapitlet og i vedlegg 6, 7, 8 og 9. I tillegg er mi operasjonalisering av omgrep gjort greie for under punkt 1.3.

Generaliseringsvaliditet, eller ytre validitet, dreier seg om i kva grad ein kan overføre resultata til andre situasjonar, grupper, tider eller settingar enn dei som er direkte studert (Maxwell, 1992). Dalen (2011) skriv at omgrepa generalisering og ytre validitet er henta frå den kvantitative forskingstradisjonen, og at ein må ha ei anna tilnærming til spørsmålet om generalisering i kvalitativ forsking. Fokuset må vere på om kunnskapen som produserast i éin intervjusituasjon kan overførast til andre relevante situasjonar, og det er den som er mottakar av informasjonen som avgjer om resultatet kan overførast til ein ny situasjon (Andenæs, 2000; Kennedy, 1979, ref. i Kvale & Brinkmann, 2009). For at mottakaren skal kunne vurdere om resultatet er overførleg til andre liknande situasjonar, må ein legge fram tilstrekkeleg og relevant informasjon (Dalen, 2011; Kennedy, 1979, ref. i Kvale & Brinkmann, 2009), altså at den deskriptive validiteten er høg. I tillegg ligg denne informasjonen i utarbeidinga av «tjukke beskrivingar» (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009). Utarbeiding av «tjukke beskrivingar» inneber at ein tek intervju frå eit beskrivande til eit meir fortolkande nivå ved å også inkludere forskaren si tolking (Geertz, 1973, ref. i Dalen, 2011). Analyseprosessen er, som nemnt i førre avsnitt, gjort greie for tidlegare i dette kapitlet og i vedlegg 6, 7, 8 og 9.

Resultatet frå dette prosjektet vil ikkje vere generaliserbart på den måten at ein nødvendigvis ville fått dei same resultata dersom ein hadde gjennomført det same prosjektet med andre

informantar frå andre skular. Fokuset ligg på informantane sine subjektive opplevingar av kva som kjenneteiknar det gode samarbeidet mellom spesialpedagog og assistent i spesialgrupper for elevar med utviklingshemming. Utvalet er valt ut med utgangspunkt i dette. Resultatet frå prosjektet vil likevel vere generaliserbart på den måten at *beskrivingane av kva som kjenneteiknar det gode samarbeidet* vil kunne overførast til liknande situasjonar, altså situasjonar der samarbeid inngår. Det er opp til mottakaren av informasjonen å avgjere om resultatet er overførleg, og mi rolle er å gi tilstrekkeleg og relevant informasjon, samt «tjukke beskrivingar», for at mottakaren skal kunne vurdere dette.

2.6 Ethiske betraktningar

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2006) har utforma forskningsetiske retningslinjer som skal følgjast i eit forskingsprosjekt (Dalen, 2011), og desse har eg tatt utgangspunkt i under planlegginga av og arbeidet med prosjektet.

Ifølge Dalen (2011) må alle forskingsprosjekt som involverer personlege opplysningar meldast til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), i tråd med punkt 10 i NESH (2006) sine forskningsetiske retningslinjer; *konsesjon og meldeplikt*. Prosjektet mitt fekk godkjenning (sjå vedlegg 1), med kommentar om at det ikkje skulle bli innhenta opplysningar om tredjepersonar, i tillegg til krav om anonymisering av innsamla opplysningar og sletting av lydopptak ved avslutninga av prosjektet.

I tråd med punkt 8 i NESH (2006) sine forskningsetiske retningslinjer, *krav om å informere dei som utforskast*, informerte eg informantane om prosjektet og alt som angjekk deira deltaking i det gjennom eit informasjonsskriv på førehand og munnleg før intervjuet, i tillegg til at informantane fekk anledning til å spørje dersom det var meir informasjon dei ynskte. Dette punktet må sjåast i samanheng med punkt 9, *krav om informert og fritt samtykke*, då eg i informasjonsskrivet også la ved samtykkeerklæring, i tillegg til at eg informerte om retten til å trekke seg både i informasjonsskrivet og munnleg før intervjuet (NESH, 2006).

Eit anna punkt Dalen (2011) trekk fram, er punkt 14 i NESH (2006) sine forskningsetiske retningslinjer; *krav om konfidensialitet*. I informasjonsskrivet til informantane, og munnleg før intervjuet, orienterte eg om at alle namn på skular, personar og andre personopplysningar ville bli behandla konfidensielt, og at slike opplysningar ville anonymiserast i oppgåva. Opplysningar som kunne føre til gjenkjenning av informantane eller skulane, men som ikkje

var sentrale for mi problemstilling, vart anonymiserte allereie under transkripsjonen av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009). For å sikre ytterlegare anonymisering er intervjuet, som tidlegare nemnt, transkriberte på nynorsk. I tråd med godkjenninga frå NSD (sjå vedlegg 1) bad eg informantane i starten av kvart intervju om å ikkje omtale tredjepersonar ved namn eller andre personopplysningar. Dersom informantar gløymde seg, anonymiserte eller fjerna eg dette under transkripsjonen.

I tråd med punkt 16 i NESH (2006) sine forskingsetiske retningslinjer, *krav til lagring av opplysningar som kan identifisere enkeltpersonar*, vart alle lydopptak og transkripsjonar lagra på passordbeskytta og innelåst PC og back up-harddisk. Samtykkeerklæringar og utskrivne transkripsjonar vart oppbevart innelåst.

Under utvalsprosessen sette eg opp ulike kriterium for utvalet mitt. Eitt av kriteria eg sette opp var at spesialpedagog og assistent jobba i same klasse/gruppe. Som nemnt under punkt 2.2.1 dvela eg ved dette kriteriet. Eg visste ingenting om samarbeidsforholda på førehand, og eg var dermed redd for at eit intervju anten kunne rippe opp i, eller føre til, konflikthar i nokon av samarbeidsforholda. Også Dalen (2011) skriv at når ein har to informantgrupper, i mitt tilfelle spesialpedagogar og assistentar som inngår i samarbeidsforhold med kvarandre, kan det oppstå vanskelege situasjonar. Samtidig såg eg det som viktig å få innsikt i begge partar sine synspunkt på det same samarbeidsforholdet, då alle samarbeidsforhold trass alt må ha minimum to partar. Dalen (2011) skriv om dette at det i enkelte intervjustudier vil vere hensiktsmessig å anvende meir enn éi informantgruppe, då det er viktig å få belyst ulike partar si oppleving av same situasjon for å fange opp nyansar og mangfald. Ein annan grunn til at eg dvela ved det ovannemnte kriteriet var at eg lurte på om dette ville føre til at informantane ikkje ville opne seg og svare ærleg på nokre av spørsmåla i intervjuet. Eg forsøkte å løyse desse to potensielle etiske «problema» ved at spørsmål som omhandla utfordringar og eventuelle konflikthar vart stilt om tidlegare samarbeidsforhold. Eg fekk bekrefta gjennom både prøveintervjuet og resten av intervjuet at spørsmåla mine ikkje vart opplevd som ubehagelege på nokon måte med omsyn til dette kriteriet.

3 Teoretisk bakgrunn

Vidare vil eg presentere den teoretiske bakgrunnen for prosjektet. Først vil eg presentere samarbeidsomgrepet og to ulike dimensjonar i samarbeid: struktur, rutinar og organisering av samarbeid, og den mellommenneskelege dimensjonen. Viktige kjelder her er Aasland (2011), Aasland & Eide (2011), Eide (2011), Grelland (2011), Kristiansen (2011a; 2011b) og Petersen (2010b). Vidare vil eg skrive om rettleiing, som er ein sentral del av samarbeidet mellom spesialpedagog og assistent. Her er Ellingsen, Jacobsen & Nicolaysen (2002), Handal & Lauvås (1999), Pettersen & Løkke (2004) og Tveiten (2002) viktige kjelder. Deretter vil eg ta for meg retningslinjer for spesialundervisning og IOP, med utgangspunkt i Opplæringslova (1998) og Utdanningsdirektoratet (2009). Informasjons- og erfaringsdeling er viktig i samarbeid, og her har eg brukt Irgens (2007) som hovudkjelde. I samarbeid og rettleiing kan barrierar, utfordringar og, i verste fall, konflikhtar gjere seg gjeldande. I teori om barrierar er Skogen (2004) brukt som hovudkjelde, medan Madsen (2011), Nielsen (2010) og Petersen (2010a; 2010b) er brukt som kjelder når eg skriv om konflikhtar. Til slutt vil eg gå tilbake til den mellommenneskelege dimensjonen som er viktig både i rettleiing og samarbeid generelt. Her er Schibbye (2009) og Stern (2007) hovudkjelder.

3.1 Samarbeid

Omgrepet samarbeid er ikkje klart og eintydig, men rommar fleire forskjellige former for menneskeleg samhandling (Aasland & Eide, 2011). Samarbeid inneber ulike dimensjonar. På den eine sida har ein det som omhandlar struktur, rutinar og organisering av samarbeidet, medan ein på den andre sida har ein dimensjon som inneber det mellommenneskelege i samarbeidet. Nielsen (2010) skriv at først etter at forhold som profesjonar, reglar/lover og organisatoriske rammer er behandla, kan spørsmål som dreier seg om personkjemi takast opp. Eg vil vidare skrive kort om kva som kjenneteiknar den gode samarbeidskulturen med omsyn til struktur, rutinar og organisering, før eg vil ta for meg den mellommenneskelege dimensjonen.

3.1.1 Struktur, rutinar og organisering

Petersen (2010b) nemner ulike «ingrediensar» som den gode samarbeidskultur består av. Det første ho skriv er at ein må ha målformuleringar med rom for at ein i fellesskap kan fortolke

og vidareutvikle praksisfeltet. Vidare skriv ho at ein må ha klare, men fleksible prosedyrar for intern og ekstern arbeidsgang, og at ein må ha lokal- og tidsmessige strukturar med moglegheit for å møtast og improvisere. I tillegg framhevar ho at ein må ha openheit for kreativitet, vilje og evne til å jobbe for å skape hensiktsmessige rammer og prosessstyring i forhold til den felles oppgåveløysinga.

3.1.2 Den mellommenneskelege dimensjonen

Eide, Grelland, Kristiansen, Sævareid & Aasland (2011) fokuserer i boka «Fordi vi er mennesker: en bok om samarbeidets etikk» på den mellommenneskelege dimensjonen i samarbeid. Etikk i samarbeid dreier seg om kva motiv ein har når ein går inn i eit samarbeid, og korleis ein er overfor dei ein samarbeider med, anten det er eit frivillig samarbeid eller ikkje. Uansett forståing av omgrepet, er samarbeid krevjande. Det inneber at ein må stille seg til andre menneske, men at ein ikkje kontrollerer dei, for då vil det ikkje lenger vere eit samarbeid. Jo større ulikheiter, jo meir krevjast det for at samarbeidet skal fungere (Aasland & Eide, 2011). Ansvar, respekt, openheit og tillit vert framheva som dei fire kjenneteikna ved det gode samarbeidet (Eide, Grelland, Kristiansen, Sævareid & Aasland, 2011). I tillegg vert følelsar trekt fram som ein faktor som vil ha stor betydning for om eit samarbeid lukkast (Grelland, 2011). Vidare vil det bli gitt ein kort presentasjon av desse omgrepa.

Ansvar

At alle partar tek eit ansvar er ein viktig del i eit samarbeid. Ein person si deltaking i eit samarbeid begynner med personen sitt ansvar for kva ho eller han bidreg med i samarbeidet. Det ein seier kan få konsekvensar for andre, så det ligg eit ansvar i korleis ein beskriv verkelegheita (Aasland, 2011). Også Madsen (2011) framhevar at merksemd på eige ansvar i sosiale relasjonar er ein viktig relasjonskompetanse.

Respekt

Kristiansen (2011a) framhevar at det å tiltale kvarandre med respekt er viktig for ein gjensidig utviklingsprosess. Respekt inneber eit samarbeid der ein møter den andre parten med eit lyttande og opent «ja». Dette er ikkje viktig berre for det profesjonelle aspektet i samarbeidet, men også for det personlege aspektet. Å setje merkelapp på kvarandre kan bidra til å forsterke dei upersonlege sidene ved eit samarbeid, og det vil kunne fjerne det personlege aspektet som

ligg i møtet. Dette vil igjen gjere det vanskelegare å sjå og anerkjenne det unike i den andre parten.

Openheit

Dersom eit samarbeid skal ha noko for seg, føreset det openheit, og graden av openheit er ofte ein indikator på kvaliteten i ein samarbeidsrelasjon. Openheit inneber engasjement og saklegheit. Å ta den andre på alvor inneber at ein er open overfor det som er temaet. Når det gjeld tema eller sak skal ein vere open, men ein skal ikkje snakke rett ut om den andre sine motiv (Eide, 2011). Talen si openheit vert halde i sjakk av eit motstykke som vert kalla urørlegheitssona (Løgstrup [1982] 1997, ref. i Eide, 2011). Dette inneber at alle personar har noko som den enkelte skal få skjule. Dersom denne sona vert overskrida, vil personen bli krenka. Desse to motstykkka held kvarandre i sjakk, og det gjeld å finne den gylne middelveg. Urørlegheitssona skal respekterast, og idealet er at ein skal engasjere seg i sak (Eide, 2011). *«Åpenhet som fenomen er forbundet med sannhet, at vi ikke fører hverandre bak lyset, at vi ikke lyver, men er åpne overfor hverandre. Dette er knyttet til tillit»* (Eide, 2011, s. 97).

Tillit

Kristiansen (2011b) skriv om to ulike former for tillit: Tillit som praktiserast spontant og umiddelbart, og tillit som utviklast og veks fram over tid. Uansett form inneber tillit varierende grad av personleg utlevering. Dette inneber ein risiko, då ein ved å vise tillit investerer noko som er verdifullt for ein sjølv, og dette medfører sårbarheit. Ein kan aldri ha full oversikt over den andre sine handlingar og haldningar, og resultatet av å vise tillit vil aldri vere kjent på førehand. Tillit i eit samarbeidsforhold vil kunne bidra til at ein kan slippe kontrollen, slappe av og ikkje vere så redd for å vise sårbarheita si. Kristiansen (2011b) framhevar at for at eit samarbeid i det heile tatt skal kunne kome i stand og fungere, er spontan tillit nødvendig.

Følelsar

Grelland (2011) skriv at følelsar spelar ei viktig rolle i samarbeid, og at dei i nokre tilfelle kan vere heilt avgjerande for om samarbeidet skal lukkast. Å akseptere følelsane sin plass og forstå kva rolle dei spelar kan ha betydning. I møte med ein annan er følelsar vår første respons, då det i dei skjer eit møte mellom eigne verdiar og verda utanfor, og på den måten vil

følelsane vere vår første handling. Følelsar er ein måte å stille seg på ein bestemt måte, og inneber dermed at dei er retta mot noko eller nokon. I tillegg til at ein er bevisst over eigne følelsar, må ein også ta omsyn til den andre parten. Ifølge Grelland (2011) dreier det seg om «en nærmere identifikasjon med den andre – jeg erfarer, jeg føler den andres følelser. Den andres følelse «trekker meg inn i seg» så jeg erfarer meg selv i den andres sted» (s. 125).

3.2 Rettleiing

Heller ikkje rettleiing er eit eintydig og klart definert omgrep, og definisjon og omgrepsinnhald er avhengig av rettleiingssamanheng og forståingshorisont (Tveiten, 2002). Ulike definisjonar av rettleiingsomgrepet vert presentert av Tveiten (2002):

Veiledning kan defineres som kvalifisering (Due, 1973), en form for undervisning (Handal og Lauvås, 1983), opplæringsvirksomhet (Hermansen, mfl., 1992), assistanse i eget læringsstrev, læring og utvikling (Lauvås og Handal, 2000), utdanningsprosess (Killen, 1992), som hjelp til å legge til rette for læring og utvikling eller forandring (Inglar, 1999). (s. 23).

Tveiten (2002) tek sjølv utgangspunkt i rettleiing definert som «en pedagogisk og relasjonell prosess med oppdagelse, læring, vekst og utvikling som mål, og der den lærende er i fokus. Veiledningens hovedform er dialog» (s. 24). Også Handal & Lauvås (1999) understrekar at det er den rettleia som må stå i sentrum, og at ein i rettleiinga må ta utgangspunkt i handling og forståing hos den som blir rettleia. Tveiten (2002) brukar omgrepet «rettleibar» om betydinga av å møte den rettleia der ho eller han er, og framhevar at det er ein viktig føresetnad for at hensikta med rettleiinga skal nåast. Den som skal bli rettleia er kanskje ikkje klar for å bli rettleia, anten grunna manglande interesse eller utilstrekkeleg kunnskapsgrunnlag i det som det skal rettleiast i (Tveiten, 2002). Dersom ein har ulik forståing av rettleiingsomgrepet, kan dette gjere at ulike forventningar til samarbeidet vil hindre hensikta med rettleiinga (Andrews, 1999, ref. i Tveiten, 2002).

3.2.1 Praksisteori

Handal & Lauvås (1999) skriv at rettleiing må gå føre seg på den rettleia sine eigne vilkår, og at den må ta utgangspunkt i den rettleia sin praksisteori, der siktemålet til rettleiinga er utvikling av denne praksisteorien. Praksisteori vert definert som «en persons private, sammenvevde, men stadig foranderlige system av kunnskap, erfaring og verdier som til

enhver tid har betydning for personens undervisningspraksis» (Handal & Lauvås, 1999, s. 19-20). Det handlar om å bevisst forsøke å skape samanheng mellom teori og praksis (Handal & Lauvås, 1999). Sjølv om Handal & Lauvås (1999) skriv om rettleiing av lærarar, ser eg omgrepet praksisteori som høveleg også for assistentar. På trass av at lærarar og assistentar har ulik utdanning, ulike arbeidsoppgåver, ulikt ansvar og ulik grad av autonomi i arbeidet sitt, sit også assistentar inne med erfaring, kunnskap og verdiar som vil påverke deira utøving av arbeidet sitt, deriblant gjennomføring av spesialundervisning. Eg vil vidare gjere greie for dei tre komponentane praksisteorien består av; erfaring, kunnskap og verdiar.

Erfaring. Direkte sjølvopplevde erfaringar frå praksis og undervisning, både som mottakar og «avsendar», fører til at ein trekk personlege konklusjonar av kvifor ein opplevde ein bestemt type praksis eller undervisning slik ein gjorde. Slike erfaringar, konklusjonar og hypotesar påverkar oss, og utgjer ein viktig del av praksisteorien. Dersom ein reflekterer over det som skjer i praksis eller undervisning i lys av eiga eller andre si erfaring og kunnskap, kan ein anta at utviklinga av praksisteorien vil bli rikare enn dersom ein ikkje gjer praksis og undervisning til gjenstand for analyse og drøfting (Handal & Lauvås, 1999).

Kunnskap. I tillegg til eiga erfaring, tek ein også til seg andre menneske sin kunnskap og erfaringar, og innlemmar det i teorien sin. Til dømes vil læring av ein ny undervisningsmetode frå den som rettleier vere ein måte å utvide og forsterke sin eigen praksisteori på. Sjølv om ein ikkje er i direkte kontakt med ein praktisk undervisningssituasjon, vil slike overførte kunnskapar ha innflytelse på praksisteorien, og dermed påverke praksisen (Handal & Lauvås, 1999).

Verdiar. I tillegg til personlege erfaringar og overførte kunnskapar, vil også eigne verdiar i stor grad vere med på å forme ein person sin praksisteori. Verdiane kan til dømes vere av generell etisk eller filosofisk natur, politiske verdiar, eller verdiar som er direkte knytt til utdanning og undervisning (Handal & Lauvås, 1999).

Kort summert dannar altså verdiar, personlege erfaringar og overført kunnskap til saman ein person sin praksisteori, og er det som dannar grunnlaget for personen sine handlingar i undervisning. I tillegg til at kvar enkelt person har sin eigen praksisteori, vert det framheva at det må byggjast opp ein kollektiv praksisteori mellom kollegaer for at det i det heile tatt skal vere mogleg å utvikle ei form for samarbeid (Handal & Lauvås, 1999).

3.2.2 «Å vite at» og «å vite korleis»

Ryle (1945, ref. i Handal & Lauvås, 1999) skil mellom «å vite at» og «å vite korleis». «Å vite at» inneber teoretisk kunnskap om eit fenomen eller ein framgangsmåte. «Å vite korleis» inneber den praktiske kunnskapen om korleis ein faktisk går fram eller handlar. Ein person sin praksisteori kan vere balansert mellom desse to, eller vere forskyvd mot ein av dei. Handal & Lauvås (1999) skriv at mykje rettleiing går føre seg på handlingsnivået, altså «å vite korleis», og at det må vere ein ambisjon å kome ut over handlingsplanet i rettleiingssamtalane.

Ellingsen, Jacobsen & Nicolaysen (2002) tek utgangspunkt i rettleiing av personale som jobbar med menneske med multifunksjonshemming. Også dei framhevar at innhaldet i rettleiingspraksis tidlegare var dominert av å formidle metodar for opplæring og behandling, altså «å vite korleis». I dag går det føre seg ei dreining av fokuset i rettleiing mot korleis ein kan forstå mennesket ein jobbar med, og korleis metodar, verktøy og kunnskap kan integrerast i denne forståinga (Ellingsen, Jacobsen & Nicolaysen, 2002). Nettopp denne forståinga framhevar dei som det essensielle i rettleiing av personale, og i arbeidet med forståing krevjast det at den som rettleier er refleksjonspartner framfor ekspert. Dersom rettleiaren gir rom for opne diskusjonar og reflekterer saman med personalet, vil eigenskapar som observasjonsevne, autonomi, kreativitet, fleksibilitet og evne til å sjå åtferd i kontekst utvikle seg hos den som blir rettleia (Eye & Netzer, 1965, ref. i Ellingsen, Jacobsen & Nicolaysen, 2002). Ei slik rettleiing vil vere fokusert mot «å vite at». Også Handal & Lauvås (1999) skriv at dei gode rettleiingssituasjonane er prega av gjensidig forståing, undring og refleksjon.

3.2.3 Taus kunnskap

Omgrepet taus kunnskap har vore sentralt i rettleiingslitteraturen dei siste 30 åra, og inneber at det er sider ved praktiske ferdigheiter og kunnskapar som vanskeleg let seg beskrive eksplisitt. Når ein skal vidareformidle taus kunnskap i form av praktisk kunnskap og ferdigheiter, vil det ofte vere «lettare gjort enn sagt» (Pettersen & Løkke, 2004). Omgrepet vart først beskrive av filosofen og forskaren Michael Polanyi i 1950-1960-åra, og han beskreiv det som å vite meir enn ein er i stand til å setje ord på. Kunnskapen er integrert i personen, og fungerer på denne måten taust (Tveiten, 2002). Taus kunnskap-omgrepet har ei sentral rolle i handverkstradisjonen, eller meisterlæra, der det dreier seg om å formidle korleis ein skal utføre arbeidet på riktig måte. Taus kunnskap i den samanheng inneber å formidle det

som ikkje let seg formidle gjennom munnleg eller skriftleg språk, men å formidle den kunnskapen som sit i kroppen. Ein «veit» kva som er riktig (Johannessen, Kokkersvold & Vedeler, 2001). Gjennom rettleiing kan ein bevisstgjere taus kunnskap ved å reflektere over praksis (Tveiten, 1996, ref. i Tveiten, 2002). Ein må forsøke å artikulere kunnskapsgrunnlaget gjennom å omgrepssetje opplevingane som ligg til grunn for rettleiinga. Dersom ein analyserer opplevingar og kunnskapar på eit metanivå, vil den tause kunnskapen kunne kome til uttrykk (Tveiten, 2002).

3.2.4 Roller og relasjon i rettleiing

Handal & Lauvås (1999) definerer rolleomgrepet som «*summen av forventninger til atferden hos en person som har en bestemt posisjon*» (s. 65). I rettleiing vil begge partar ha ei forventning til si eiga og den andre parten si rolleåtfærd. Det går føre seg ei stadig definering og omdefinering av relasjonen mellom dei to partane når det gjeld makt, grad av tillit og intimitet. For at rollerelasjonen skal fungere bra, må den andre parten si rolle forståast og akseptast. Ein treng å snakke om rettleiingsforholdet, og i ein sunn kommunikasjon aksepterer begge partar den relasjonen som vert bygd opp. Når dette er tilfellet, kan ein i større grad konsentrere kommunikasjonen rundt innhaldet (Handal & Lauvås, 1999).

Johannessen, Kokkersvold & Vedeler (2001) framhevar at «relasjonen kjem først», og at rettleiar må anstrenge seg for å etablere eit godt forhold til den som blir rettleia, då det er ein føresetnad for vellukka rettleiing. Også Ellingsen, Jacobsen & Nicolaysen (2002) understrekar at relasjonen mellom rettleiar og den rettleia er viktig for utviklinga til den som blir rettleia. I rettleiing retta mot forståing krevjast det, som tidlegare nemnt, at den som rettleier er refleksjonspartner framfor ekspert. Ein ekspert er ein som formidlar verktøy, som metodar, instruksjonar og detaljstyring (Tharp & Wetzell, 1969, ref. i Ellingsen, Jacobsen & Nicolaysen, 2002), og er såleis lik meisteren i forholdet meister-svenn i meisterlære (Pettersen & Løkke, 2004), der fokuset i stor grad er på «å vite korleis» (Ryle, 1945, ref. i Handal & Lauvås, 1999). Rettleiing retta mot metode vil ikkje føre til utviding av forståing og sjølvstende hos den rettleia, men vil snarare avgrense forståing og innsikt (Ellingsen, Jacobsen & Nicolaysen, 2002). Dersom rettleiaren innehar ekspertrolla og berre instruerer personalet i kva dei skal gjere, ser dette ut til å bremse utviklinga av dei eigenskapane ein ynskjer rettleiing skal føre til; observasjonsevne, autonomi, kreativitet, fleksibilitet og evne til å sjå åtfærd i kontekst (Ellingsen, Jacobsen & Nicolaysen, 2002).

Handal (2007) brukar omgrepa guru og kritisk venn når han omtalar rettleiar som ekspert eller refleksjonspartner. Ein kan få inntrykk av at rettleiaren som guru eller ekspert er negativt, og at rettleiaren som refleksjonspartner eller kritisk venn er positivt. Handal (2007) skriv at den ideelle rettleiaren har begge dei formene for kompetanse som guru-rettleiaren og kritisk venn-rettleiaren innehar; guru-rettleiaren med kompetanse innan god utøving, og kritisk venn-rettleiaren med kompetanse som analytikar og teoretisk kunnig fagperson. Vidare argumenterer han for at dersom ein ikkje kan få både i pose og sekk, ville han ha valt kritisk venn-rettleiaren. Eitt av argumenta for dette er at guru-rettleiing vil kunne redusere læring av yrkespraksis til læring på handlingsnivået, og Handal & Lauvås (1999) understrekar, som tidlegare nemnt, at det i rettleiing må vere ein ambisjon å kome ut over handlingsplanet.

I eit forståingsperspektiv, der rettleiar innehar rolla som kritisk venn eller refleksjonspartner, vil rettleiinga i større grad vere ein arena der alle kan kome med innspel. Dette vil innebere at rettleiarrolla er meir krevjande enn dersom ein har rolla som ekspert, og rettleiar vil vere meir avhengig av relasjonen til den som vert rettleia for å vite kvar ho eller han står når det gjeld forståing for å bringe vedkommande vidare (Ellingsen, Jacobsen & Nicolaysen, 2002). Dette er sentralt sett i lys av Handal & Lauvås (1999) og Tveiten (2002), som skriv at ein i rettleiinga må ta utgangspunkt i kvar den som blir rettleia er.

Uavhengig av kva slags rolle rettleiar innehar, vil ikkje relasjonen mellom rettleiar og den rettleia vere symmetrisk; posisjonane til dei to partane vil ikkje vere likeverdige, og det vil kvile eit spesielt ansvar på rettleiaren. For at ein skal kunne oppnå eit subjekt-subjekt-forhold i rettleiinga, som vil vere viktig for den vidare rettleiinga, må begge partar erkjenne den asymmetriske relasjonen (Handal & Lauvås, 1999). Handal & Lauvås (1999) framhevar at det på trass av at det i rettleiing vil vere relasjonar som er prega av asymmetri i kunnskap og status mellom partane, er maktfridom og likeverd like fullt eit ideal for rettleiingssamtalen. Handal (2007) klargjer skilnaden mellom symmetri og likeverd når han skriv at symmetridimensjonen inneber kompetanse, posisjon og status, medan likeverd inneber vår verdi som menneske i forhold til andre menneske. Han framhevar også at medan guru-rettleiing inneber ein klart asymmetrisk relasjon, vil asymmetrien vere mindre synleg i kritisk venn-rettleiing, sjølv om det også i sistnemnte erkjennast at det er rettleiaren som sit med den klart høgste kompetansen i analyse og drøfting av pedagogisk praksis.

I relasjonen mellom rettleiar og den rettleia vil førstnemnte vere i ein maktposisjon. Noko som truleg ofte er eit stort problem i rettleiing er at rettleiaren pådyttar den rettleia eigen teori,

eigne ideal og kjepphestar (Handal & Lauvås, 1999). Eit sentralt poeng her er at rettleiar og den rettleia må forstå forskjellen mellom å overtale og å overtyde (Hellesnes, 1975, ref. i Handal & Lauvås, 1999). Hos den andre parten kan ein oppleve at den som blir rettleia tilpassar seg kva rettleiar føretrekk utan å ta personleg stilling til det. Dette vert omtalt som kameleonstrategien. Å bli rettleia kan medføre uro og nervøsit, og kameleonstrategien vil i tilfelle lette situasjonen. Men dersom ein berre innrettar seg etter kva ein trur rettleiar likar, kan ein ikkje samtidig vere tru mot eigen praksisteori (Handal & Lauvås, 1999). Rettleiar må i så tilfelle legge opp til ei rettleiing som gir den rettleia fridom og moglegheit til å kome ut over kameleoneffekten, for å unngå at ein oppnår «*umiddelbar ferdighet på bekostning av fortsatt utvikling*» (Dewey, 1904, ref. i Handal & Lauvås, 1999, s. 49).

Korleis rettleiing fungerer i praksis vil i stor grad vere avhengig av rettleiar. Ellingsen, Jacobsen & Nicolaysen (2002) framhevar at ein i tillegg til den nødvendige fagkompetansen også må inneha rettleiingskompetanse. Denne rettleiingskompetansen er avhengig av kunnskap og praksis med rettleiing, i tillegg til at personlege eigenskapar som sensitivitet og empati vil vere viktig.

3.2.5 Innhald og kommunikasjon i rettleiing

I ein rettleiingssamtale vil innhaldet, altså det som det snakkast om, vere det sentrale. Målet med rettleiingssamtalen er å bli klokare saman innanfor det aktuelle temaet som vert diskutert; å få fram ulike syn og grunngevingar, og å analysere moglege forklaringar og åtaksmåtar på problemet og verknadene av dei (Handal & Lauvås, 1999). Henriksen (1978, ref. i Handal og Lauvås, 1999) omtalar rettleiing som ein «maktfri dialog» med djupare kunnskap og forståing som mål, der ingen av deltakarane utøver makt over den/dei andre. Rettleiingssamtalen, som inneheld drøfting og undersøking av eit aktuelt tema, kan kallast for ein diskurs som inneheld følgjande kjenneteikn; 1. Det er ein maktfri samtale, 2. mellom likeverdige partar, 3. om eit saksforhold av felles interesse, 4. der det betre argument vektleggast. At den som blir rettleia skal oppnå ein følelse av at ein er saman om å undersøke eit felles problem, er utfordrande. Spesielt dersom den rettleia opplever at ein har ulik vekt og innflytelse i rettleiingssamtalen. Tydeleg og klar kommunikasjon er viktig, og dialogen vil vere sentral i denne samanhengen. Å byggje opp rettleiinga som ein dialog vil i starten i hovudsak vere rettleiar sitt ansvar, men etter kvart som rettleiingsforholdet utviklar seg vil også den rettleia måtte dele dette ansvaret (Handal & Lauvås, 1999).

3.2.6 Atmosfære i rettleiing

Ein kan møte to ytterpunkt i rettleiing: På den eine sida har ein rettleiarar som i hovudsak er innstilte på å støtte den rettleia, og berre gir positive tilbakemeldingar. På den andre sida har ein rettleiarar som gjennomgåande er negative, og berre påpeikar feilgrepa til den som blir rettleia (Handal & Lauvås, 1999). Rettleiinga som Handal & Lauvås (1999) argumenterer for kan hamne i ein av desse fallgruvane dersom den ikkje blir forstått og drive rett. Ein rettleiingssituasjon som berre er trygg og støttande vil gi lite utbytte for den som blir rettleia, då ein for å utvikle praksisteorien sin må konfronterast med alternativ til praksisteorien og handlingane sine. Ei slik rettleiing, der rettleiaren er ekstremt positiv og aksepterende, kan også opplevast som audmjukande for den som blir rettleia, då ein kan oppleve at ein ikkje blir tatt på alvor. For at den rettleia skal utvikle praksisteorien sin, må ho eller han konfronterast med andre moglegheiter når det gjeld både praktisk handling og teori. I denne konfrontasjonen ligg risikoen for det negative (Handal & Lauvås, 1999).

Handal & Lauvås (1999) skriv at det kan verke som at det ligg ein openbar konflikt mellom støtte og utfordring i rettleiing. Ein kan lett føle seg usikker dersom ein utfordrast og konfronterast med nye erfaringar, kunnskapar og vurderingar. Ein må streve etter å byggje opp ein atmosfære som gir følelsmessig og sosial tryggleik, men som samtidig byr på intellektuelle utfordringar. I tillegg bør atmosfæren vere prega av at den som blir rettleia opplever at rettleiaren bryr seg, interesserer seg og er der som hjelp og støtte. I ein slik atmosfære vil også rettleiar sine utfordringar til den som blir rettleia lettare tolererast.

3.2.7 Organisering av rettleiing

I litteraturen skil ein mellom direkte og indirekte rettleiing. Direkte rettleiing er den rettleiinga der rettleiar er aktivt til stades under utføringa av det arbeidet rettleiinga gjeld, eventuelt at rettleiar innehar rolla som observatør. Denne typen rettleiing er henta frå meisterlæretradisjonen, der rettleiinga i hovudsak består av direkte instruksjon, observasjon og imitasjon av kunnige utøvarar. I aukande grad søker ein no å organisere rettleiinga som eigne rettleiingstimar, tilbaketrekt frå det praktiske arbeidet, der ein vektlegg samtale om og refleksjon over yrkesutøving og faglege utfordringar. Dette vert kalla indirekte rettleiing. I tillegg til formell rettleiing, som det ovannemnte er eksempel på, går mykje rettleiing også føre seg uformelt mellom kollegaer (Pettersen & Løkke, 2004). Som vi skal sjå under punkt

3.5.1 kan vekting mellom formell og uformell rettleiing ha samanheng med barrierar i den praktiske arbeidskvardagen.

3.3 Spesialundervisning og IOP

I Opplæringslova (1998) § 5-5 første ledd andre og tredje punkt står det at «*For elev som får spesialundervisning, skal det utarbeidast individuell opplæringsplan. Planen skal vise mål for og innhaldet i opplæringa og korleis ho skal drivast*». IOP-en skal vere med å sikre at eleven får eit likeverdig og tilpassa opplæringstilbod (Utdanningsdirektoratet, 2009). Formålet med IOP-en er at den er til hjelp i planlegging, gjennomføring og evaluering av den spesialundervisninga som blir gitt (Ot.prp. nr. 46 (1997-98), ref. i Utdanningsdirektoratet, 2009). Det er altså ei tredeling i arbeidet med IOP. Assistentar gjennomfører spesialundervisning, men i kor stor grad er dei inkluderte i planlegging og evaluering? Utdanningsdirektoratet (2009) skriv at det anbefalast at dei som jobbar med eleven som får spesialundervisning utarbeider IOP-en i samarbeid, altså at også assistentar blir inkluderte i dette arbeidet.

Formålet med evaluering av IOP er å vurdere om ein må justere det vidare arbeidet med omsyn til innhald, arbeidsmåtar, organisering eller metodar (Utdanningsdirektoratet, 2009). I tillegg til at det i Opplæringslova (1998) § 5-5 andre ledd første punkt står at «*Skolen skal kvart halvår utarbeide skriftleg oversikt over den opplæringa eleven har fått, og ei vurdering av utviklinga til eleven*», skriv Utdanningsdirektoratet (2009) at vurderinga bør skje fortløpande heile året. Sjølv om Utdanningsdirektoratet (2009) ikkje skriv noko om at alle som jobbar med eleven bør evaluere IOP-en i samarbeid, kan ein rekne med at assistentar vil spele ei rolle også her, anten direkte eller indirekte. Dette fordi evalueringa er ei vurdering av nettopp den spesialundervisninga som blir gitt, sett i forhold til måla i IOP-en, som også blir gjennomført av assistentar.

3.4 Johari-vindauget

Som ei bevisstgjerung av kva for informasjon som delast med kven på ein arbeidsplass, kan Johari-vindauget fungere som eit nyttig tankereiskap. Johari-vindauget blei utarbeidd av dei to amerikanarane Joseph Luft og Harry Ingham på 1950-talet (Irgens, 2007).

	Kjent for oss sjølv	Ikkje kjent for oss sjølv
Kjent for andre	OPENT FELT Kjent for alle	BLINDT FELT Ukjent for oss, kjent for andre
Ikkje kjent for andre	SKJULT FELT Ukjent for andre, kjent for oss	UKJENT FELT Ukjent for oss, ukjent for andre

Figur 1. Johari-vindauget (Irgens, 2007, s. 115).

I alle arbeidsmiljø finnast informasjon som er nødvendig eller nyttig for å få utført arbeidet tilfredsstillande. Dei fire felt, eller «vindauga», i modellen viser kven som sit inne med informasjonen. I eit arbeidsmiljø der det opne feltet er stort, deler ein informasjonen som er viktig for at arbeidet skal gå godt, og ein har få «hemmelegheiter» for kvarandre. I det blinde feltet sit andre med informasjon som ikkje ein sjølv har. I det skjulte feltet er det ein sjølv som sit med informasjonen, men ein deler den ikkje med andre. I det ukjente feltet er det ingen av partane som sit med informasjonen (Irgens, 2007).

Dersom viktig informasjon ikkje blir delt i eit arbeidsmiljø, kan dette føre til at kommunikasjonen i gruppa blir overflatisk, eller ein kan møte motstandshaldningar. Dersom forslag ikkje blir tatt på alvor vil forbetring og utvikling bli vanskeleg, og dette vil gå utover både produktivitet og trivsel. Målet er å skape eit arbeidsmiljø der det opne feltet er stort, altså at all viktig informasjon blir delt (Irgens, 2007). Nedanfor skal vi sjå nærmare på hindringar og mekanismar som kan vanskeleggjere blant anna deling, openheit og endring i eit personale.

3.5 Barrierar og motstand mot endring

3.5.1 Barrierar i innovasjonsarbeid

Skogen (2004) skriv at dersom ein vil følgje opp dei skulepolitiske intensjonane, må ein drive innovasjonsarbeid. Ein vil heile tida stå overfor krav om forbetring av praksis i skulen.

Innovasjon vert definert som følgjer: «*En innovasjon er en planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis*» (Skogen & Sørli, 1992, ref. i Skogen, 2004, s. 49). Skogen (2004) understrekar at nøkkelordet i innovasjonsarbeid er endring. Dersom ein koplar innovasjonsomgrepet til fenomenet i dette prosjektet, vil samarbeidet mellom spesialpedagog og assistent kunne sjåast på som ein kontinuerleg innovasjonsprosess, der målet til sjuande og sist er å gi ei best mogleg undervisning til elevane.

I nesten alle organisasjonar, inkludert skulen, vil ein finne mekanismar for sjølvbevaring og motstand mot endringar. Skogen (2004) presenterer ulike barrierar ein ofte møter i innovasjonssamanheng; psykologiske barrierar, praktiske barrierar, og makt- og verdibarrierar. Desse vil bli gjort greie for vidare.

Psykologiske barrierar inntreff når fenomen i enkeltpersonar sin psyke opptre som motstandsfaktor. Psykologiske faktorar som kan innebere motstand mot endring kan vere til dømes tryggleik versus utryggleik, behov for anerkjening, negativ sjølvopfatning, og ynskje om makt eller underkastning. Det blir trekt fram at følelsen av tryggleik eller utryggleik er spesielt viktig å stille seg til. I utviklingspsykologien er oppfatninga at mennesket si evne til å takle endringar i stor grad heng saman med personen sin basale tryggleik. Jo høgare grad av basal tryggleik, jo betre taklar ein endringar eller turbulens rundt seg. Sentralt i beskrivinga av tryggleiksfaktoren er sjølvopfatninga eller sjølvbiletet si utvikling. Dersom personen har ei læringshistorie med opplevingar av å meistre fleire ulike situasjonar, og å ha fått positiv stadfesting frå omgjevnadene, vil den basale tryggleiken og den positive sjølvopfatninga gradvis auke. I motsett fall, dersom personen har opplevingar med å mislukkast, antek ein at personen vil oppleve større angst i nye situasjonar. Personen vil med dette bli mindre fleksibel, og vil lettare mobilisere motstand mot forandringar. Ved at ein førebur personen på forandringa som kjem, og at ho eller han gradvis meistrar delar av det nye som ligg føre, kan ein forsøke å byggje opp ei positiv sjølvopfatning og tryggleik i forhold til den føreståande endringa. Angst for det nye treng altså ikkje å vere knytt til sjølv saksinnhaldet, men kan vere psykologisk avhengig (Skogen, 2004)

Praktiske barrierar er motstandsfaktorar av meir konkret art, og er ein av dei mest vanlege barrierane. Faktorar som tid, ressursar, uklare mål og system er eksempel på praktiske barrierar som kan hindre eller bremse forandringar (Skogen, 2004).

Den første faktoren Skogen (2004) trekk fram er tid. Han understrekar at det er viktig å ikkje undervurdere at ting tek tid i innovasjonsarbeid. Tida det tek å forandre noko er avhengig av kor raskt ein blir einige om strategi, kor stort systemet er, kor stor interessa er, kor godt informasjon blir spreidd, kor god tilgangen på ekspertise er, kor mykje motstand som oppstår, og kor mykje endringa vil påverke enkeltpersonar eller grupper sine posisjonar, rutinar eller makt (Skogen, 2004). I rettleiingssamanheng kan ein sjå for seg at grada av tid som er sett av til rettleiing vil vere av betydning.

Faglege og økonomiske ressursar vil også spele ei viktig rolle i innovasjonsarbeid. Men i skulesamanheng vil økonomiske ressursar sjeldan vere ein tilstrekkeleg faktor når det gjeld å forbetre praksis (Skogen, 2004). Gjessing (1974, ref. i Skogen, 2004) brukar eksempelet om at meir pengar til spesialundervisning ikkje vil fungere dersom dei berre vert brukt til å gi elevar meir av same type undervisning som dei fekk tidlegare. Kunnskapar og ferdigheiter, altså faglege ressursar, hos dei som gjennomfører spesialundervisninga vil vere ein like vesentleg føresetnad (Skogen, 2004). Nilsen (2010) framhevar at kvalitetsutvikling i spesialundervisning er avhengig av korleis ein stiller seg til og utnyttar dei eksisterande rammefaktorane. I rettleiingssamanheng i skulen kan også tid sjåast som ein økonomisk ressurs. Assistentar skal lønnast anten dei står i undervisning eller i rettleiing. Ein skule som prioriterer rettleiing av assistentar brukar altså både faglege og økonomiske ressursar på dette.

Ein annan faktor som vert brukt som eksempel av Skogen (2004) er uklare mål, eller mål som ikkje forståast likt av dei tilsette på arbeidsplassen. Dette vil naturleg nok vere ei hindring i forhold til å få utført det arbeidet ein skal. Ei konkret og felles forståing må utviklast frå starten av eitkvart prosjekt, og leiinga må ta eit spesielt ansvar under dette området. Dette kan til dømes innebere ein visjon som ligg til grunn i arbeidet (Kotter & Cohen, 2002, ref. i Skogen, 2004). Når ein ser samarbeidet mellom spesialpedagog og assistent som ein innovasjonsprosess, vil det altså vere avgjerande å avklare kva som er det overordna målet for enkeltelevar si opplæring, slik det kjem til syne i IOP.

Den siste typen av praktiske barrierar Skogen (2004) brukar som eksempel, er systembarrierar. I dette ligg det at organisasjonsstrukturen inneber ei hindring når det gjeld å møte og løyse nye oppgåver (Bolman & Deal, 1984; Klefbeck & Ogden, 2003; Røvik, 1998, ref. i Skogen, 2004). Når nye arbeidsoppgåver dukkar opp, kan ein etablert og rigid organisasjonsstruktur bli ein barriere for utvikling og nytenking (Skogen, 2004). I vår

samanheng kan dette kome til syne der den indre strukturen på ein skule kan vanskeleggjere rettleiing.

Også **makt- og verdibarrierar**, som av mange vert hevda å vere dei viktigaste barrierane mot forandring, kan vanskeleggjere endring. Verdibarrierar inneber at medan ein innovasjon kan falle saman med verdjar, normer, tradisjonar eller kulturbakgrunn hos nokre, vil den ofte støyte imot andre personar eller grupper sine verdistandpunkt. Dersom innovasjonen kjem på tvers av verdiforankringa hos nokre av dei impliserte, vil det oppstå ein verdikollisjon, og dermed vil motstand mot forandringa oppstå (Skogen, 2004). I rettleiing kan til dømes dei to ulike partane ha ulikt syn på grensesetjing og tilnærming til elevane dei jobbar med.

Når det gjeld makt, treng det ikkje vere negativt i seg sjølv. Det er ein viktig del av det å ha ein leiande posisjon, og det er nødvendig for å kunne ta vare på interesser og verdjar. Det er ikkje makta i seg sjølv som er avgjerande for om makt kan vere ein barriere, men korleis den vert utøva og kva verdiforankring den har. Makt er i stor grad avhengig av forholdet mellom menneske, og overlegenheit eller underlegenheit dei imellom. Makt er lettare å sjå frå meir underordna posisjonar enn frå ein leiarposisjon, slik at makta er meir merkbar for den/dei som utsetjast for den enn den/dei som utøver den. Eit viktig poeng er at makt ikkje nødvendigvis heng saman med type stilling. Omgrepet uformell makt blir brukt om makt som oppnåast av personar i underordna stillingar. Uavhengig av posisjon kan dei som sit med makta bli barrierar i ein innovasjon dersom personlege, faglege eller økonomiske maktfordelar truast eller reduserast ved endringar av gjeldande praksis (Skogen, 2004). I rettleiingssamanheng kan for eksempel lav bevisstheit rundt maktutøving vere til hinder for utvikling av ny erkjenning.

3.5.2 Konflikar

Der noko kjem i vegen for eit godt samarbeid, kan konflikar oppstå. Partane kan ha vanskar med å handtere ueinigheit om saksforhold, eller det kan vere vanskeleg å samarbeide med omsyn til mellommenneskelege forhold. Madsen (2011) skil mellom saks- og relasjonskonflikar. Sakskonflikar er konflikar på innhaldsplan, altså at dei dreier seg om det som er det felles tredjeleddet. Relasjonskonflikar er konflikar på forholdsplan, og desse oppstår når det er i relasjonen konflikten ligg. Madsen (2011) skriv at det i praksis er vanskeleg å skilje desse to nivåa frå kvarandre, då sakskonflikar kan utvikle seg til

relasjonskonflikter, og motsett. Ofte vert det forsøkt å løyse ein konflikt på innhaldsnivået sjølv om den eigentlege konflikten ligg på forholds nivået.

Madsen (2011) understrekar at forståing og einigheit er to forskjellige ting, og at gjensidig forståing kan gå hand i hand med ueinigheit. Faktisk kan sakleg ueinigheit og kritikk verke anerkjennande, då det viser at ein har hørt og forstått den andre parten, sjølv om ein ikkje er einig. Men nokre gongar kan ueinigheita vere så stor at forståinga glipp, og dette kan føre til ein konflikt. Mangel på anerkjening kan vere ei anna årsak til ein konflikt. Reaksjonane som ei slik miskjenning kan føre til hos den andre parten, vil også kunne leie til ein konflikt.

Makt er ein relasjonell størrelse, og det dreier seg om å ta eller gi plass i kommunikasjonen (Madsen, 2011). I eit samarbeidsforhold mellom spesialpedagog og assistent vil spesialpedagogen «ha makta», sjølv om forholdet framleis skal vere prega av likeverd, som Handal & Lauvås (1999) skriv. Dersom begge partar aksepterer at det er ein eksisterande maktasymmetri i samarbeidsforholdet, vil store delar av kommunikasjonen bestå i å bekrefte denne relasjonen, og dermed vil det i lita grad vere konfliktpotensiale (Madsen, 2011).

3.5.3 Kommunikasjon i førebygging og løysing av konflikter

Ifølge Madsen (2011) er det i konfliktlitteraturen breitt anerkjent at dialog er vegen å gå for konstruktiv konflikthandtering. Alrø & Plenge (2004, ref. i Madsen, 2011) beskriver dialogen som ein likeverdig og nysgjerrig undersøkjande samtale, der målet er å oppnå gjensidig forståing, ny innsikt, og å utvikle nye moglegheiter for handling. For å oppnå dette må ein halde seg nysgjerrig, undrande og utforskande til både kvarandre, prosessen og innhaldet i dialogen. Det kan innebære at ein må vere villig til å setje eiga forståing og før-forståing til side, og å vere open for det som er nytt og annleis. Dei framhevar at dialogen spesielt eignar seg i konflikter der verdiar og personlege forhold er på spel.

Madsen (2011) skriv at ein bidreg til å sikre dialogen ved at ein strevar mot at innhaldet er felles, altså at ein snakkar om same sak. Med ein dialogisk forholdsmåte sikrar ein at ein strevar mot å sette seg i kvarandre sin stad og sjå saken frå kvarandre sitt perspektiv. Utan eit slikt perspektivmedvit er ein «på veg opp konflikttrappa», med den er ein «på veg ned». Gjennom dialog etablerast ein atmosfære av positiv merksemd og anerkjening, sjølv om det ikkje føreset einigheit om innhaldet. Også Petersen (2010b) skriv at ein må kunne erkjenne den andre parten sin rett til å vere ueinig. Ein må kunne halde seg undersøkjande til korleis

forskjellane kan handterast, samtidig som begge partar sine ønske og behov vert anerkjent. I tillegg må ein kunne halde seg undersøkjande til korleis konflikten eventuelt vil kunne løysast. Ho skriv vidare at moglegheita til å skape bevegelse i ein fastlåst konflikt i nokre tilfelle kan opne seg dersom ein flyttar fokuset vekk frå dei konfliktfylte standpunkta til partane, og heller konsentrerer seg om partane sine grunnleggjande behov for anerkjening og integritet. Sjølv om forsøk på konfliktløysing ikkje alltid ender med ei løysing som begge partar ser som optimal, må det vere eit mål at partane i alle fall skal kunne anerkjenne retten til å vere forskjellige (Petersen, 2010a).

Også Nielsen (2010) framhevar viktigheita av å sjå saken frå kvarandre sitt perspektiv. Han skriv at det i eit samarbeidsforhold handlar om å forstå og bli forstått. Dette krev omtanke og evne til å foreta skifte av perspektiv for å forstå den andre parten sine synspunkt.

Forståingsproblem i kommunikasjon førekjem ofte nettopp fordi vi set den andre i vår stad framfor at vi set oss sjølv i den andre sin stad. Ved å ha fokus på korleis ein kan bli betre til å lytte og forstå kvarandre, vil ein kunne bli meir profesjonelt og mindre emosjonelt styrt i utfaldinga av sitt pedagogiske arbeid og samarbeid. Dersom ein part sitt bidrag ikkje blir anvendt eller sett, er ikkje denne parten med i samarbeidet, då å delta som mottakar ikkje er tilstrekkeleg. Ein blir først inkludert i eit samarbeid dersom bidraga til parten blir anvendt i gruppa sin kommunikasjon. Nielsen (2010) framhevar at sjølv om dei forskjellige partane sine synspunkt kanskje ikkje alle er like riktige, er dei like gyldige og skal takast alvorleg og debatterast i gruppa sin kommunikasjon.

3.6 Anerkjening og intersubjektivitet

Likeverd er, som tidlegare nemnt, eit ideal i rettleiing (Handal & Lauvås, 1999), og omgrepet inneber vår verdi som menneske i forhold til andre menneske (Handal, 2007). Ifølge Schibbye (2009) er nøkkelen til likeverdige relasjonar gjensidig anerkjening, samtidig som ho understrekar at også tryggleik på det intersubjektive feltet er ein føresetnad for likeverdige relasjonar. Schibbye (2009) tek utgangspunkt i terapeut-klient-forholdet innanfor psykoterapi når ho behandlar omgrepet anerkjening. I mitt prosjekt er rollene høvesvis spesialpedagog/rettleiar og assistent. Dei to typane forhold har fleire likskapar; dei inneber asymmetri når det gjeld kompetanse, posisjon og status, og den eine parten er den som skal gi hjelp eller rettleie. Vidare vil eg presentere Schibbye (2009) si dialektiske relasjonsforståing

og omgrepet anerkjening, før eg vil omtale Stern (2007) sine no-augeblikk og intersubjektivitet.

3.6.1 Schibbye si dialektiske relasjonsforståing

Schibbye (2009) tek utgangspunkt i Hegel sin dialektikk, Kierkegaard sin eksistensfilosofi og Freud sin psykoanalyse i si dialektiske relasjonsforståing. Både eksistensialismen og dialektikken representerer eit subjekt-subjekt-syn. Dette inneber at individet har si eiga indre opplevingsverd av følelsar, tankar og meiningar, med *sine* fortolkingar, syn og oppfatningar. Dersom ein overser denne indre opplevinga, vil det opplevast krenkande. Vidare inneber subjekt-subjekt-synet at individet ikkje kan forståast uavhengig av kva slags relasjonar det står i til andre. For å sjå individet må ein heile tida ta omsyn til korleis bidrag frå andre påverkar det. Slik står intersubjektivitetsomgrepet – det som skjer mellom menneske – sentralt i den dialektiske relasjonsforståinga. Ein person si sjølvutvikling fremjast i affektar og opplevingar som ein deler med andre; ein sosialiserast i samspel (Schibbye, 2009). «*Det dreier seg om to subjekter som har felles opplevelser, men som samtidig er forskjellige*» (Schibbye, 2009, s. 36).

3.6.2 Sjølvavgrensing og sjølvrefleksivitet

Sentralt i den dialektiske relasjonsforståinga er omgrepa sjølvavgrensing og sjølvrefleksivitet, som står i eit dialektisk forhold til kvarandre. Sjølvavgrensing inneber individet si evne til å skilje mellom eigne og andre sine opplevingar, synspunkt og oppfatningar. Ein har eit forhold til det som er avgrensa som sitt eige. Sjølvrefleksivitet inneber at ein kan ta stilling til seg sjølv ved at ein observerer seg sjølv utanfrå, og at ein tenker og filosoferer over eigen situasjon. Innebygd i dette ligg det at ein evnar å sjå korleis ein sjølv vert oppfatta av andre. I tillegg inneber sjølvrefleksivitet at ein kan sjå andre sine perspektiv på deira eigne opplevingar. For at anerkjening skal vere mogleg, må individet ha tilgang til eigen subjektivitet, i tillegg til å ha moglegheit til å forstå den andre si subjektive livsverd (Schibbye, 2009).

3.6.3 Anerkjenningsomgrepet

Mennesket har eit grunnleggjande behov for anerkjening (Børstad, 1992, ref. i Schibbye, 2009). Anerkjenningsomgrepet har ein viktig posisjon i den dialektiske relasjonsforståinga.

Opphavleg er det eit filosofisk omgrep som stammar frå Hegel sin dialektikk, og i den samanheng ligg ideen om å sjå igjen, kjenne att, oppfatte, erkjenne og styrke i omgrepet. Ifølge Hegel er det to forskjellige typar anerkjenning; i trelsk anerkjenning har partane eit asymmetrisk forhold, og ei slik anerkjenning held partane fastlåst. I gjensidig anerkjenning held partane seg til kvarandre som subjekt. Det er sistnemnte som er sentral i den dialektiske relasjonsforståinga (Schibbye, 2009).

Ifølge Schibbye (2009) rommar omgrepet anerkjenning emosjonell tilgjengelegheit, omsorg, innleving, forståing, respekt, stadfesting, og vilje og evne til å gi den andre rett til sine egne opplevingar. For at to partar skal utvikle seg, må ein gjensidig anerkjenne kvarandre. Dette inneber at begge ser den andre som subjekt, og at ein er villig til å bytte posisjon for å sjå den andre sine synspunkt. Likeverdomgrepet er viktig i gjensidig anerkjenning. Det betyr ikkje at ein er like, men det inneber at begge partar har like stor rett til si eiga oppleving, og at ein vender seg til kvarandre som subjekt. Ein slik respekt og aksept for den andre sin rett til sine egne opplevingar, som likeverdomgrepet inneber, kan skape ein følelse av fellesskap og nærleik. Nettopp det å bli tillaten til å ha si eiga oppleving ser ut til å gjere forandring av ein person si oppleving mogleg. I motsett fall, ved at ein ikkje anerkjenner den andre parten sine subjektive opplevingar, men bestemmer kva som er riktig for den andre å oppleve, vil den andre parten miste tillit til at egne opplevingar er verkelege og gjeldande, og ein vil kunne skape sinne og motstand (Schibbye, 2009).

Schibbye (2009) skriv at nokre meiner at anerkjenningsomgrepet er overflødig, då det finnast gode omgrep som empati og stadfesting. Ho forstår omgrepet som noko meir enn stadfesting, empati, innleving, medkjensle eller liknande. Med utgangspunkt i eksistensialismen sitt kjærleiksomgrep, ser ho dette «meir» som kjærleik forstått som ei kraft som melder seg i relasjonar; den er ikkje ein av partane sin, men den finnast *i oss og mellom oss*. Kjærleik er at eit «eg» held seg genuint til eit «du». Medan følelsar varierer, er kjærleiken den same (Buber, 1964, ref. i Schibbye, 2009).

Anerkjenning kan syne seg på ulike nivå; i éin spesifikk situasjon kan éin av partane gjere at relasjonen ikkje er anerkjennande (Schibbye, 2009). Til dømes kan rettleiaren i ein rettleiingssituasjon vere lite bekreftande overfor den som blir rettleia. Kanskje rettleiaren ikkje tek perspektivet til den som blir rettleia, eller alle synspunkta til den rettleia blir avslått før dei i det heile tatt blir vurdert. I dette eksempelet vil ikkje relasjonen vere anerkjennande i denne spesifikke situasjonen. Samtidig kan relasjonen vere anerkjennande på eit overordna

nivå. Dette nivået er nødvendig å ta omsyn til for at ein i det heile tatt skal kunne vurdere om ein relasjon er anerkjennande (Schibbye, 2009). Ifølge Schibbye (2009) er det å vere anerkjennande ikkje ein tilstand, men ein prosess, og ein glipp stadig i forsøket på å oppretthalde denne haldninga.

Angstomgrepet er sentralt i den dialektiske relasjonsforståinga. På den eine sida kan ein ha angst for å bli hjelpelaust forlaten, medan ein på den andre sida kan ha angst for å «bli invadert». Å sleppe sitt eige perspektiv kan vere angstskapande, då ein kan miste eigen ståstad. Ifølge Hegel kan angst halde partane fastlåse. Han framhevar vidare at gjensidig anerkjening kan løyse opp i det fastlåste, og gjere at relasjonen er i utvikling.

Samværsmaatane som inngår i anerkjening; inntoning, empati, spegling, intersubjektiv deling og emosjonell tilknytning, bidreg til å skape ein atmosfære av tryggleik der ein aksepterer og respekterer kvarandre sine opplevingar. Anerkjening skaper ei stemning der den andre parten er innforstått med at ho eller han si oppleving gjeld uansett (Schibbye, 2009).

Schibbye (2009) skriv at omgrepet anerkjening tradisjonelt blir brukt i samband med påskjønning for ein prestasjon. Slik ros er ein type ytre anerkjening, og det å bli sett ut frå ein ytre prestasjon vil «*lett bli en flyktig glede*» (Schibbye, 2009, s. 257). Samtidig understrekar Schibbye (2009) at også ytre anerkjening kan vere positivt, dersom det gir ein følelse av verdi som personen kan utvikle vidare.

3.6.4 Ingrediensar i anerkjening

Schibbye (2009) skriv at omgrepa anerkjening og intersubjektivitet overlappar på fleire område, då både affektiv innleving, spegling, deling og stadfesting inngår i begge to. Nokre «ingrediensar» som inneheld dei fire sistnemnte omgrepa, og som er viktige i forståinga av anerkjenningsomgrepet, er følgjande: lytting, forståing, aksept, toleranse og stadfesting. Desse «ingrediensane» er ikkje sjølvstendige og åtskilte, men grip over i kvarandre og påverkar kvarandre gjensidig (Schibbye, 2009). Vidare vil kvar av desse «ingrediensane» verte presentert.

Lytting er ikkje det same som å høyre. I lytting høyrer ein vidare enn orda. Ein må setje egne behov, følelsar og tankar vekk for at ein skal kunne oppnå ei «radikal openheit» der ein lyttar fullt og heilt til den andre parten, og fokuset for lyttinga er den andre parten si oppleving. Med ei lyttande openheit fininnstiller ein seg på den andre si affektive eller emosjonelle

bølgjelengd, og ein set seg inn i den andre si opplevingsverd. I tillegg til å lytte til den andre parten si opplevingsverd, må ein også lytte innover i seg sjølv, for på den måten å bruke egne reaksjonar til å forstå meir av kva den andre parten seier (Schibbye, 2009).

Forståing inneber ei indre forståing; ein forsøker å finne ut kor den andre parten er. For å få til dette må ein gå inn i den andre parten si opplevingsverd og «kjenne på» opplevingane til den andre, noko som inneber at ein også må kjenne på tilsvarande følelsar hos seg sjølv. Dersom den andre parten si oppleving klaffar med vår forståing og tilbakemelding på den, kan det dreie seg om indre forståing (Schibbye, 2009).

Aksept og toleranse inneber at ein ikkje dømmer den andre parten si oppleving. Ein aksepterer den andre sin rett til sin følelse (Schibbye, 2009). Dersom ein møter dei sidene ved den andre parten som dei sjølv ser som negative med varme, aksept, toleranse og respekt, kan den andre parten sjå seg sjølv med våre auge (Rogers, 1951, ref. i Schibbye, 2009). Ved at den andre parten får slike følelsar utanfor seg sjølv, gjennom ein som ser dei med aksept og toleranse, vil dei kunne endre seg. I motsett fall vil eit subjekt-objekt forhold, der den andre parten blir vurdert, kunne føre til ei fastlåsing av relasjonen. For at den andre parten skal kunne forandre si eiga oppleving, må ein vise aksept og toleranse overfor den andre parten sin følelse av at ho eller han eig og har rett til si eiga oppleving (Schibbye, 2009).

Stadfesting inneber at ein søker å matche følelsen til den andre parten si umiddelbare oppleving, og denne matchen må vere genuin og tilpassa opplevinga si form og innhald, samtidig som den er tidsmessig korrekt. Ein kan ikkje bestemme seg for å stadfeste, men stadfestinga må skje umiddelbart (Schibbye, 2009). Schibbye (2009) samanfatar omgrepet stadfesting som følgjer: «*I forståelsen, i den umiddelbare tilbakemeldingen, i den følelsesmessige matchen ligger bekræftelsen*» (s. 279).

3.6.5 Stern og no-augeblikket

Stern (2007) tek utgangspunkt i psykoterapi og no-augeblikket når han behandlar omgrepet intersubjektivitet. No-augeblikket definerer han som «*det subjektive opplevelsøyeblikket fanget i samme stund som det opptrer*» (Stern, 2007, s. 21). Det er *no* ein opplever verkelegheita, det verkelege ved eit fenomen, og det er med utgangspunkt i det som skjer *her og no* ein har størst evne til å skape forandring. Dei no-augeblikka Stern (2007) konsentrerer

seg om, er dei som oppstår når to partar oppnår ein spesiell mental kontakt; intersubjektiv kontakt.

3.6.6 Intersubjektivitetsomgrepet

Den intersubjektive kontakten inneber at to menneske sine sinn trenger inn i kvarandre, og at ein les innhaldet i den andre sitt sinn; ein les kvarandre sine tankar, følelsar eller intensjonar, og ein ser og føler det same «mentale landskapet». Denne «lesinga» av kvarandre går føre seg gjennom at ein betraktar ansiktsuttrykk, bevegelsar, haldningar, klang i stemma og anna åtferd. Gjennom å lese andre sine intensjonar, følelsar og tankar, vil dette påverke våre egne intensjonar, følelsar og tankar, som igjen vil påverke deira. Intersubjektivitet blir altså skapt mellom to sinn, samtidig som intersubjektiviteten formar dei to sinna. Det går føre seg ein kontinuerleg dialog, og denne dialogen vert kalla den intersubjektive matrisa (Stern, 2007). Stern (2007) betraktar den intersubjektive matrisa som «*den overordnede smeltedigelen der sinn i samspill får sin aktuelle form*» (s. 95). Ifølge Schibbye (2009) er ei slik intersubjektiv deling som blir nemnt ovanfor den viktigaste måten eit individ skaper og utviklar sjølvstruktur og sitt forhold til andre på. Sjølvvet vert utvikla når ein får anledning til å identifisere eigen ståstad, samtidig som ein deler andre sin.

3.6.7 Intersubjektivitet som motivasjonssystem

Ifølge Stern (2007) er intersubjektivitet ein føresetnad for menneskelegdom, og eit medfødt motivasjonssystem med tilnærma lik status som tilknytning og forplantning. Intersubjektivitet bidreg til å sikre overleving ved at den fremjar gruppedanning, gjer gruppa meir funksjonsdyktig og sikrar samhald gjennom å gi opphav til moral. Den gjer det mogleg for gruppa å fungere meir effektivt, hurtig, fleksibelt og samordna, samtidig som at moralen den dannar grunnlaget for vil kunne medverke til at ein opprettheld gruppesamhaldet og at språket fungerer i gruppa sin kommunikasjon. Som motivasjonssystem regulerer intersubjektiviteten forholdet mellom psykologisk samhøyrighet og psykologisk einsemd. Kvar ein er mellom desse to ytterpunkta er avhengig av rolle i gruppa, kven ein er saman med, og kva for ei personleg historie relasjonen har fram til noverande tidspunkt. Her går det føre seg ei konstant forhandling og regulering i ei rekke av augeblikk og no-augeblikk, der ein regulerer eigen og den andre sin sinnstilstand i lys av kvarandre (Stern, 2007).

3.6.8 Behov for intersubjektiv orientering

I tillegg til intersubjektivitet som eit grunnleggjande motivasjonssystem for å fremje overleving, skriv Stern (2007) om to ulike behov for intersubjektiv orientering. Det første er behovet for å lese kvarandre sine følelsar og intensjonar. Ein treng å vite kvar ein står på det intersubjektive feltet i forhold til andre personar eller grupper. Denne intersubjektive orienteringa er eit grunnleggjande behov i direkte sosial kontakt, og utan trygg intersubjektiv orientering vil ein bli engsteleg og mobilisere meistrings- og forsvarsmekanismar. Denne angsten kallar Stern (2007) for intersubjektiv angst, og han brukar frykta for psykisk einsemd som eksempel. Det andre behovet for intersubjektiv orientering Stern (2007) skriv om, er behovet for å definere, oppretthalde eller gjenopprette eigen identitet. Dette er nødvendig for å ha kontakt med seg sjølv. Sentralt i denne intersubjektive orienteringa er at ein treng andre sine auge for å ikkje miste seg sjølv. Stern (2007) skriv at ein treng stadige input frå ei intersubjektiv matrise for at mennesket sin identitet ikkje skal gå i oppløysing eller slå inn på merkelege vegar. Ein treng andre intersubjektive blikk for å forme seg sjølv og halde seg sjølv saman.

4 Presentasjon og drøfting av funn

Når det gjeld framstillingsform, har eg valt å nytte meg av det som Dalen (2011) kallar «tematisering», og tatt utgangspunkt i hovudtemaa frå intervjuguiden min. Kvar hovudtema har eg, med utgangspunkt i kva informantane framheva som viktigast under intervjua, delt inn i underkategoriar. Eg vil først presentere informantane sine beskrivingar under ein kategori, før eg vil drøfte den same kategorien i lys av aktuell teori. Denne framgangsmåten vil eg følgje under kvar enkelt kategori.

4.1 Litt om informantane

Dei seks informantane jobbar i tre ulike spesialgrupper. Informantane har jobba i spesialgruppene i alt frå 2,5 til 17 år. To av spesialpedagogane er førskulelærar i botn og har jobberfaring frå barnehage, medan den tredje er lærar og har jobberfaring også frå ordinær skule. Alle har minimum 2. avdeling spesialpedagogikk. Ein av dei har utdanning der rettleiing inngjekk som eige fag, medan ein har tatt eit rettleiingskurs. Blant assistentane har ein av informantane vidaregåande skule som høgaste utdanning, ein har bakgrunn som barne- og ungdomsarbeidar, og ein har bakgrunn som aktivitør. To av assistentane har vidareutdanning innan spesialpedagogikk, i tillegg til at ein av dei har utdanning innan idrett.

I framstillinga vil assistentane bli presentert som Anna, Anette og Amalie, medan spesialpedagogane vil bli presentert som Sara, Synnøve og Solveig.

4.2 Tema 1: Kva kjenneteiknar det gode samarbeidet?

4.2.1 Rutinar, organisering, planlegging og informasjons- og erfaringsdeling

Informantane sine beskrivingar

Alle assistentane framhevar faste møte som viktig for at samarbeidet skal gå godt, medan Anna og Anette også ser nøyaktige planar som sentralt. Gjennom dette får alle informasjon om kva dei skal gjere og korleis dei skal gjennomføre dei ulike arbeidsoppgåvene sine. Anna

omtalar samarbeidet som unikt fordi det er så stor openheit med omsyn til informasjons- og erfaringsdeling. Assistentane som jobbar i gruppa blir inkluderte i evaluering av planar, så erfaringsdeling går begge vegar. Anette understrekar at sidan det kan vere vanskeleg å planlegge dagane 100%, så er det viktig at ein er open for endringar. Gruppemøta blir trekt fram som spesielt viktige med omsyn til informasjons- og erfaringsdeling, og ho trekk fram informasjon om elevane og diagnosar som spesielt viktig. På mirakelspørsmålet seier ho at ho gjerne skulle visst alt om alle elevar, altså fått enda meir informasjon. I tillegg framhevar ho at møta er viktige i forhold til evaluering av planar eller situasjonar som må diskuteras. Møta er prega av diskusjon, og også ho sjølv bidreg med erfaringsdeling. Også Amalie er veldig opptatt av openheit, i form av at alle partar deler dei erfaringane dei sit med. Spesielt er det viktig med openheit frå spesialpedagogane si side: *«Om vi ikkje får høyre om det, så har vi jo ikkje sjanse til å bruke det heller.»* Ho seier også at det er viktig at spesialpedagogane lar assistentane sleppe til: *«Vi ser meir enn dykk!»*

Også alle spesialpedagogane ser på møteverksemd som viktig. Sara seier at der går dei gjennom nye arbeidsplanar og viser ulike arbeidsmetodar. Ho er veldig opptatt av å gi mykje informasjon, samtidig som det vert understreka at det berre blir delt informasjon som er viktig for assistentane å vite. Ho seier at også assistentar får kome med innspel og forslag til aktivitetar på møta. Solveig trekk fram at *«det viktigaste er jo faktisk at det setjast av tid til samarbeid. Sånn at ein får delt tankar og meiningar omkring elevane.»* Dette er også ei haldning hos Synnøve. Ho ser det som viktig at spesialpedagog får innsyn i assistentar sine erfaringar: *«[...] altså, det er jo dei som er mest saman med barna. Sånn at dei ser jo kva som fungerer i praksis.»* Også Solveig seier at det er viktig at assistentane blir hørt: *«Og vi har også assistentar som er veldig engasjerte, fordi at dei får lov til å vere med, og dei blir hørt. Det er viktig at dei blir hørt, for dei har jo faktisk enda meir tid enn oss saman med elevane.»* To av spesialpedagogane framhevar planar som viktig. Sara seier at det er viktig for at *«Alle skal vite kva dei skal gjere til ei kvar tid.»*, ei haldning også Synnøve deler. Synnøve framhevar i tillegg at det er *«ein fordel med assistentar som toler at det blir endringar undervegs.»*

Drøfting i lys av teori

Tid og tydelegheit. Vi har sett at informantane er opptatt av tydelegheit og rutinar i informasjonsdelinga. Ifølge Petersen (2010b) er den gode samarbeidskultur kjenneteikna av

nettopp klare prosedyrar for intern arbeidsgang, og lokal- og tidsmessige strukturar med moglegheit for å møtast. Alle framhevar faste møte som viktig for at samarbeidet skal gå godt, medan også nøyaktige planar blir trekt fram. Både Synnøve og Solveig understrekar at det er viktig at det faktisk blir sett av tid til å samarbeide. Det vert også framheva at ein viktig eigenskap er at ein tolerer at det blir endringar, då det av og til kan vere vanskeleg å planlegge dagane 100%.

Openheit – kva informasjon delast? Anna seier at samarbeidet i gruppa deira er unikt grunna openheita som er i forhold til informasjons- og erfaringsdeling. Haldninga om at informasjons- og erfaringsdeling er viktig for samarbeidet ser ein også hos dei andre. Sara framhevar at det berre blir delt den informasjonen ho ser som viktig for assistentane å vite. Assistentane ser det som viktig at også dei får bidra i erfaringsdelinga. Amalie grunngrir dette med å seie at assistentane ser elevane meir enn spesialpedagogane. Også Synnøve og Solveig framhevar dette. Sett i lys av Johari-vindauget (Irgens, 2007), er alle informantane opptatt av at det opne feltet er stort, altså at all viktig informasjon blir delt. Spesielt møteverksemd blir trekt fram som ein viktig arena for informasjons- og erfaringsdeling. Det er viktig at assistentane får bidra i dette. Dersom innspel til assistentane ikkje blir inkluderte og tatt på alvor, vil dette kunne gå ut over både produktivitet og trivsel i gruppa (Irgens, 2007). Ved å vere bevisst på at også assistentar får dele erfaringar, vil ein kunne rekne med at det opne feltet i Johari-vindauget blir større enn om dei ikkje hadde blitt inkludert.

4.2.2 Kommunikasjon og relasjon

Informantane sine beskrivingar

Anna seier at det er viktig at det er openheit i gruppa om at alle får lov til å uttrykke meininga si: «[...] vi snakkar veldig godt saman, eigentleg. Det er ingen som er redd for å seie kva ein meiner om ting. Så det er ganske unikt. Det er det altså.» Ho seier at ho i samarbeidsforholdet ikkje føler seg som ein assistent. Anette fortel det same: «Og det at dei spør meg om «Korleis synest du vi skal gjere dette?» eller «Har du tankar om kva vi skal gjere sånn og sånn?», så betyr jo det at eg er liksom ein del av dei, på ein måte. Altså, det er ikkje noko sånt skilje mellom assistent og spesialpedagog.» Ho ser det som viktig at ho får bidra i kommunikasjonen i gruppa: «[...] vi har jo gruppemøte [...] Og då er jo alle likt med, på ein måte. Alle innspel er like gode der.» Ho fortel også at det er rom for å vere ueinig med

spesialpedagogane. Ho seier vidare at det at ein blir tatt med i diskusjon skaper eit betre samarbeid. Sara seier at ho forventar å få tilbakemelding på lik linje som ho gir tilbakemelding, for eventuelt å kunne betre ting, medan Synnøve seier at kommunikasjonen i samarbeidsforholdet bør vere på eit symmetrisk nivå. Samtidig er ho klar over at det er ho sjølv som sit med hovudansvaret. I dette ligg også ansvaret for å vere tydeleg: «[...] om dei ikkje gjer det eg håper dei skal gjere, så er det fordi eg ikkje har vore tydeleg nok.» Også Solveig seier at det er viktig at begge partar kan bli hørt: «Det også er ein sånn nøkkel til å lukkast, trur eg, fordi at skal ein ha engasjerte assistentar, så må dei føle at dei blir tatt med. Og at det dei... det dei opplever og meiner, det faktisk har noko å seie.» Samtidig understrekar også ho at dei ikkje vil ha ein heilt flat struktur; spesialpedagogane har meir kompetanse enn assistentane, og assistentane må vere klar over at det er spesialpedagogane som har hovudansvaret. Respekt for begge partar sine roller vert framheva som viktig i dette.

Når det gjeld kommunikasjon, seier Anna at det er viktig at ein føler seg trygge på kvarandre for at kommunikasjonen mellom spesialpedagog og assistent skal fungere. I dette understrekar ho at ein må respektere individuelle forskjellar. Ho framhevar også at det er viktig for kommunikasjonen i gruppa at ein er ærleg. Ho seier vidare at måten ting blir sagt på er sentral. Ting blir sagt på ein direkte, men konstruktiv måte, og alle veit at det blir sagt for ungene sitt beste. Også Anette framhevar at det er viktig å få konstruktive tilbakemeldingar: «[...] at eg får gode tilbakemeldingar, da, altså at eg veit kva som er rett og galt, heldt eg på å seie, i deira auge, og kva dei ynskjer å oppnå.» Også Amalie seier at det er viktig at ein får konstruktive tilbakemeldingar når ein kunne gjort noko betre, samtidig som at det er viktig at ein får positive tilbakemeldingar når ein har gjort ein god jobb. Sara seier at det i gruppa er viktig «å vere veldig klar og tydeleg... korleis ein kommuniserer. [...] Eg er samtidig veldig klar på kva eg forventar.» Når det gjeld å gi tilbakemeldingar, seier ho: «[...] prøver å tenke at eg skal vere flink å seie frå når det er positivt. [...] Men samtidig skal det vere konstruktivt.» Ho seier at dersom ein får mykje positive tilbakemeldingar, så toler ein også det som ikkje er så positivt. Synnøve er inne på noko av det same når ho seier følgjande: «[...] ein må i alle fall ha sagt det som er bra, ikkje sant? Om ein overhovudet skal kome i posisjon til å ta opp vanskelegare ting.» Solveig seier at kommunikasjonen i gruppa er prega av «at vi prøver å løfte kvarandre opp i staden for å klage på kvarandre. Gi konstruktiv tilbakemelding. Og det trur eg eigentleg at alle saman... vi er litt bevisst på det.» Dei har ein sterk «policy» på at ueinigheiter tek ein opp med den det gjeld. Ho seier vidare at taushet i ei gruppe kan

skape negativitet, så dei er avhengig av at folk snakkar med kvarandre. Å formidle tydelege forventningar og å skryte når ting er bra blir sett på som viktig.

For at kommunikasjonen skal vere god, seier Anna at relasjonen er «*alfa omega*.» Anette seier om relasjonen til spesialpedagog at «*pedagogane er nokon eg respekterer veldig høgt, og veit at dei har mykje kunnskap, så det er liksom dei eg høyrer på, hehe, og så følgjer eg etter.*» Amalie seier at «*Vi veit veldig godt kvar vi står, og vi veit veldig godt kvar dei er.*» Ho framhevar at det er viktig at ein kjenner kvarandre godt, og fortel at dei med tida har bygd opp ein tillit i samarbeidsforholdet: «*[...] vi stolar fullt og heilt på at ho gjer så godt ho kan [...]* Og ho stolar også på oss.» Om relasjonen si betyding seier Sara at den er «*100%. Altså, vi er så avhengige av assistentane i jobben vi gjer, at dei skal gjere ein god jobb, så om vi ikkje får det til å fungere, så vil alt rase saman i klassen hos oss. [...] om eg ikkje har ein god relasjon med dei og kan seie frå, vi kan diskutere, så ville eg ikkje fått det til.*» Det er også viktig å sjå dei menneska ho jobbar saman med; dei må føle at dei er verdt noko. Ho framhevar at eit godt samarbeid toler at det går ei kule varmt, og at gruppa kjenner kvarandre sopass godt at det tolast å ta opp ting med éin person på gruppemøte. Synnøve seier følgjande om relasjonen:

Vi må jo like kvarandre. Altså, mennesket, ikkje sant? Og det tenker eg... det er også viktig at ein får formidla. Både for assistenten, at ho er trygg på at eg er glad for å ha ho der, at eg likar... det. Men det er jo også veldig, altså, eg kjenner jo at det er veldig deilig for meg når assistenten seier at... kjem med positive kommentarar.

Ho seier at gjensidig respekt og velvilje er viktig for at samarbeidet skal gå godt. Ho framhevar også at det å bli betre kjent utdjupar den gode relasjonen, og at dette igjen betrar samarbeidet: «*Eg trur nok kanskje at eg får meir innspel frå ho no.*» Solveig seier at tillit er byggverket for at samarbeidet i gruppa skal fungere. Vidare seier ho følgjande:

Relasjonen er jo alt. Ein må ha ein god relasjon til dei ein jobbar saman med. Og når ein jobbar så tett som det her, så må... då må det eigentleg vere ei viss openheit. Ikkje sånn at vi skal utbrodere alt mogleg, men at ein har litt kontroll på kvarandre og kvar dei er i livet. Og om det er nokon som slit med eitt eller anna, så er ein kanskje litt... ja, litt ekstra grei. Ja. Og det igjen, det går alle vegar. Ja. Så relasjonen er veldig viktig. Det er jo viktig i forhold til ungane, og det er viktig i forhold til assistentane. Og det er viktig at alle skal føle seg verdsett, og at ein passar på å sjå kvarandre.

For å få kommunikasjonen og samarbeidet til å fungere, seier Anna at innstilling og engasjement er nøkkelord. Også Anette seier at det er viktig å vise at ein er interessert. Ho framhevar også at det er viktig at ein er hyggeleg mot kvarandre, og at det er «*god stemning.*»

Drøfting i lys av teori

Likeverd i asymmetriske relasjonar. Som ein ser over, framhevar informantane det at også assistentane får bidra som viktig for at samarbeidet skal gå godt. Ifølge Nielsen (2010) blir ein først inkludert i eit samarbeid dersom bidraga til parten, altså assistentane, blir anvendt i gruppa sin kommunikasjon. Sjølv om dei forskjellige partane sine synspunkt kanskje ikkje alle er like riktige, er dei like gyldige og skal takast alvorleg og debatterast i gruppa sin kommunikasjon. På trass av den ulike kompetansen, posisjonen og statusen spesialpedagogar og assistentar har, er partane likeverdige (Handal, 2007), noko som kjem til syne gjennom informantane sine beskrivingar. Både Anna og Anette fortel om samarbeidsforhold som er prega av likeverd. Dei får bidra i kommunikasjonen i gruppa, og dei uttaler at dei ikkje opplever noko skilje mellom spesialpedagog og seg sjølve som assistentar. Synnøve seier at kommunikasjonen i samarbeidsforholdet bør vere på eit symmetrisk nivå, medan Solveig seier at det er viktig at assistentane opplever at det dei opplever og meiner faktisk har noko å seie. Det er altså rom for at partane har si eiga oppleving, noko som er sentralt i gjensidig anerkjening (Schibbye, 2009). Respekt og aksept for den andre sin rett til egne opplevingar, som likeverdomgrepet inneber, kan skape ein følelse av fellesskap og nærleik (Schibbye, 2009), og gjennom beskrivingane til assistentane kan ein anta at nettopp det at dei ikkje føler seg som assistentar inneber ein større følelse av fellesskap og nærleik til spesialpedagogane. Sjølv om informantane fortel om samarbeidsforhold som er prega av likeverd, vert det også framheva av fleire at dei erkjenner den asymmetriske relasjonen som ligg i posisjon, status og kompetanse (Handal, 2007).

Tryggleik på det intersubjektive feltet. Sara og Solveig seier at det er viktig å sjå dei menneska dei jobbar saman med, og at det er viktig at alle skal føle seg verdsett. Ved at ein føler at ein blir sett og verdsett, vil ein meir sannsynleg også føle større tryggleik på det intersubjektive feltet (Stern, 2007). Nokre uttalar også eksplisitt viktigheita av å føle seg trygge på kvarandre. Samtidig kan ein tenke seg at når ein føler seg likeverdige, og samtidig aksepterer dei asymmetriske rollene som ligg i samarbeidet, vil også dette bidra til trygg intersubjektiv orientering partane imellom (Stern, 2007).

Balanserte tilbakemeldingar. Informantane framhevar viktigheita av skryt dersom noko er bra, men tilbakemeldingane må vere konstruktive. Ifølge Schibbye (2009) kan ytre anerkjening vere positivt dersom det gir ein følelse av verdi som personen kan utvikle vidare. «Tom» skryt vil ikkje vere fruktbart i lengda, då det å bli sett ut frå ein ytre prestasjon

lett vil kunne bli «ei flyktig glede» (Schibbye, 2009). Handal & Lauvås (1999) skriv om dette at dersom den som har rolla som rettleiar berre er positiv og akseptierende, så kan dette opplevast som audmjukande for den som blir rettleia, då ein kan oppleve at ein ikkje blir tatt på alvor. Kan dette vere det same synet som informantane har når dei seier at tilbakemeldingane også må vere konstruktive? Det kan verke som at tilbakemeldingane må vere slik at dei har ein verdi for assistentane, på den måten at tilbakemeldingane kan føre til at dei blir betre i utøvinga av yrket sitt. Dei må konfronterast med andre moglegheiter for å utvikle praksisteorien sin (Handal & Lauvås, 1999).

«Relasjonen er 100%». Dette fortel Sara og viser til relasjonen si betydning for kommunikasjonen i gruppa. Men kva slags bestanddelar i relasjonen framhevar informantane som viktig for at samarbeidet skal gå godt? Schibbye (2009) skriv at i ein anerkjennande relasjon er kjærleiksomgrepet viktig. Anette framhevar dette når ho seier at det er viktig at ein er hyggeleg mot kvarandre, og at det er «*god stemning.*» Synnøve seier at det er viktig at ein likar kvarandre, og at det er viktig at ein får formidla dette. Ved at begge partar er opptatt av at ein formidlar dette, vil ein kunne anta at partane også opplever større tryggleik på det intersubjektive feltet (Stern, 2007). Slik kan ein også sjå for seg at tilliten, som er ein føresetnad for at eit samarbeid skal fungere (Kristiansen, 2011b), veks. Solveig seier at tillit er byggverket for at samarbeidet i gruppa skal fungere, medan Anna framhevar at det er viktig for kommunikasjonen i gruppa at ein er ærleg. Amalie fortel om eit samarbeidsforhold der tilliten med tida har vekse. I tillegg til tillit, vert også respekt framheva som viktig for at samarbeidet skal gå godt. Synnøve seier at gjensidig respekt er viktig for at samarbeidet skal gå godt. Anna understrekar at ein må respektere individuelle forskjellar i eit samarbeid, medan Solveig seier at respekt for begge partar sine roller er viktig. Respekt er ein viktig bestanddel i anerkjenningsomgrepet til Schibbye (2009). I tillegg skriv Kristiansen (2011a) at det å tiltale kvarandre med respekt er viktig for ein gjensidig utviklingsprosess. Dette er ikkje viktig berre for det profesjonelle aspektet i samarbeidet, men også for det personlege aspektet. Er det desse to forskjellige aspekta vi ser uttrykt i utsegna til Anna og Solveig? At Solveig si utsegn fokuserer på det profesjonelle aspektet, medan Anna si utsegn fokuserer på det personlege aspektet? Når det gjeld det personlege aspektet, framhevar Solveig ein annan viktig bestanddel i det gode samarbeidet; openheit. Ho framhevar at når ein jobbar tett, så må det vere ei viss openheit i forhold til om nokon har det vanskeleg. Ifølge Løgstrup ([1982] 1997, ref. i Eide, 2011) vert talen si openheit halde i sjakk av eit motstykke som vert kalla urørlegheitssona. Dette inneber at alle personar har noko som den enkelte skal få skjule.

Dersom denne sona vert overskrida, vil personen bli krenka (Eide, 2011). Solveig seier at dersom nokon har det vanskeleg, så må ein tilpasse seg dette. Ho seier at ein ikkje skal utbrodere alt mogleg, men at ein har litt kontroll på kvar dei ulike partane i gruppa er i livet. Dette er i tråd med tankegangen til Eide (2011), som skriv at det gjeld å finne den gylne middelveg.

Engasjement. Anna seier at for å få kommunikasjonen og samarbeidet til å fungere, så er innstilling og engasjement avgjerande. Også Anette seier at det er viktig å vise at ein er interessert for at samarbeidet skal fungere. Å ta ansvar for å bidra i samarbeidet er viktig for at det skal gå godt (Aasland, 2011; Madsen, 2011). Sjølv om berre to informantar uttaler det eksplisitt, kan ein anta at engasjement må vere til stades hos begge partar for at samarbeidet skal fungere godt.

4.3 Tema 2: Kva kjenneteiknar god rettleiing?

4.3.1 Forståing av rettleiingsomgrepet

Informantane si forståing av rettleiingsomgrepet kan ein ikkje rekne som ein eigen faktor i kva som kjenneteiknar god rettleiing. Likevel ser eg det som sentralt å ha med beskrivingane deira her, då denne forståinga kan vere avgjerande for kva tankar dei gjer seg rundt rettleiing elles.

Informantane sine beskrivingar

Anna seier at «*Det er jo på ein måte å... det blir jo å forklare kvifor ting gjerast på den spesielle måten. Eller at ein blir... ja, eg tenker at ein blir... får forklart kvifor ting skal gjerast som det skal, da, og bli hjelp på vegen dit.*» Implisitt i dette ligg det å få forklart korleis ein skal gjere ting, altså metodar og liknande. Ho framhevar at også det å snakke saman om jobbtreninga til elevane er ei form for rettleiing. Sentralt her er at dei snakkar saman, og at erfaringsdeling blir sett på som ei form for rettleiing. Amalie er inne på noko av det same når ho svarar at «*[...] rettleiing er ikkje berre... det er jo... gi oss tid til å snakke, og at vi diskuterer det vi har sett og det dei har sett.*» Ho ser altså på rettleiing som ei form for erfaringsdeling. Det same tenker Synnøve, når ho seier at ho støttar seg på Handal og Lauvås i forståinga av rettleiingsomgrepet. Vidare seier ho: «*Eg har ein assistent som er veldig dyktig i*

kontakten sin med barna [...] Sånn at... eg føler rettleiinga med ho, det er meir som eit samarbeid der ho treng å få vite kva eg har tenkt [...].»

Anette seier følgjande: «*Det må jo vere korleis eg skal... altså... meir... vent, da... meir ei form for opplæring? [...] Den form for rettleiing eg får er jo desse... kva eg skal gjere i timane, i desse enkeltgruppetimane, kor eg har det.*» Ho ser altså på rettleiing som noko som ligg nært opp mot opplæring. Også Sara forstår rettleiingsomgrepet som ei form for opplæring; å hjelpe assistentar til å kunne få utført jobben sin. I dette ligg at det er i forhold til jobben dei er sett for å utføre i forhold til elevane: «*Det går både på fagleg, det går veldig mykje på... også i forhold til grensesetjing for eksempel... så dyktiggjere dei til å kunne meistre jobben sin. Og så tenker eg også... [...] rettleie dei slik at dei kan ta utfordringar, altså.*» Ho framhevar spesielt det å vidareformidle arbeidsmetodar.

Hos Solveig finn vi ein middelveg der opplæring og erfaringsdeling går hand i hand:

Sånn som at eg tenker rettleiing her, så er det nok mykje å hjelpe på veg... Og... Ja... Hjelp på veg i jobben med elevane... Og gi sånn passe store påfyll av teori, for det er det faktisk nokre som etterspør av og til, og «Kvifor er det sånn?» og... ja. Og rettleiinga blir jo mykje at ein undrar saman.

Drøfting i lys av teori

Å overskride handlingsplanet. Den praktiske kunnskapen om korleis ein faktisk går fram eller handlar, svarar til «å vite korleis». «Å vite at» inneber teoretisk kunnskap om fenomen og handlingsmåtar (Ryle, 1945, ref. i Handal & Lauvås, 1999). Anette og Sara sine forståingar av rettleiingsomgrepet er mest fokusert på «å vite korleis». Handal & Lauvås (1999) skriv at mykje rettleiing går føre seg på handlingsnivået, altså «å vite korleis», og at det må vere ein ambisjon å kome ut over handlingsplanet i rettleiing. Anna og Solveig sine forståingar av rettleiingsomgrepet inneber begge dei to dimensjonane, og er dermed i tråd med denne tankegangen. Som vi skal sjå under punkt 4.3.2 kjem dette også til syne i rettleiinga sitt innhald.

Å undre seg saman. Anna, Amalie og Solveig ser på rettleiing som ei slags erfaringsdeling som går begge vegar. Dette kan ein kople til Irgens (2007), som skriv at det er viktig at all viktig informasjon blir delt for at eit samarbeid skal gå godt. Rettleiing der begge partar bidreg fører til at det opne feltet i Johari-vindauget blir større. Solveig brukar orda «*at ein*

undrar saman.» I dette ligg det at spesialpedagogen har rolla som refleksjonspartner (Ellingsen, Jacobsen & Nicolaysen, 2002) eller kritisk venn (Handal, 2007).

4.3.2 Innhald i rettleiing

Informantane sine beskrivingar

Assistentane seier at dei gjennom rettleiinga får vite kva dei skal gjere og korleis dei skal gjere det. Anna framhevar at dei i tillegg blir forklart kvifor alle metodar blir gjennomført som dei blir, medan Amalie seier at ho alltid spør om kvifor ting blir gjort, og grunnir dette med å seie at *«Sjølv om vi gjer så godt vi kan, så er det noko med å forstå kvifor.»* Eit ynskje om mykje fagleg påfyll blir også trekt fram når ho svarar på mirakelspørsmålet. Også Anette seier at det blir gitt fagleg påfyll, til dømes om diagnosar: *«[...] akkurat no i dag faktisk fekk eg nokre bøker som eg kunne lese om eg var meir interessert, med ein av pedagogane, da. Og det synest eg er ein veldig fin ting å gjere, for då... då samarbeider vi på ein måte. Vi... ja... får litt ekstra kjøt på det, frå mi side også.»* Ho seier at det er viktig at ho får kunnskap og informasjon om elevane, diagnosar og metodar: *«For dei sit på eit vis med den kunnskapen som ikkje eg heilt har, sånn... om barn og korleis ein går fram og sånn. Så då er det jo dei som kan det, og då er det viktig at eg er ein del av det og så veit kva... korleis ein går fram.»* Spesielt informasjon om elevane blir framheva som viktig i rettleiinga, *«sidan dei er sopass splitta i forhold til, altså, kva dei treng hjelp til, og sånne ting, da. Så det synest eg eigentleg har vore det viktigaste, eller mest nyttige kunnskapen, på ein måte, å få med seg.»*

Sara legg størst vekt på å formidle arbeidsmetodar. Assistentane skal vite korleis dei skal gjere jobben med elevane både fagleg, sosialt, følelsesmessig og med omsyn til grensesetjing. Solveig seier at dei i tillegg til fokus på metodar også gir fagleg påfyll i rettleiinga. Ho seier at ein viktig del av innhaldet i rettleiinga er i kva grad ein skal hjelpe elevane: *«Det å... ja, å få dei til å vente, og ikkje berre buse på og overprøve og hjelpe i hel elevane.»* Vidare trekk ho fram at det er viktig at ein faktisk tenker læring. Synnøve framhevar at det ligg mykje opplæring og informasjon i utarbeiding og vurdering av IOP, i tillegg til at det ligg mykje rettleiing i at assistenten er med på planlegging på dei faste gruppemøta: *«Sånn at ho får innblikk i dei tankane eg har, i størst mogleg grad. At eg i størst mogleg grad klarer å formidle både det uttalte og det u-uttalte, ikkje sant? Få bevisstgjort det, da.»*

Alle spesialpedagogane framhevar det som viktig å vidareformidle grunnleggjande haldningar. Sara seier at det er viktig å vidareformidle eit positivt elevsyn: «*Det må på ein måte ligge i botn, tenker eg. For om du ikkje klarer å involvere deg, og sjå det positive i eleven, så blir det veldig mykje sånn hakking og negativt.*» Som ei viktig grunnleggjande haldning framhevar Solveig at det er ungane som er det viktigaste. Også Synnøve ser det som viktig at ein får vidareformidla eigne grunnhaldningar gjennom rettleiinga, slik at denne er felles. Grunnhaldninga som er viktig å vidareformidle er at «*Eitkvart barn må føle seg elska av sin lærar.*» Ein må ha ei felles forståing av det ein driv med, og i dette er det å ha eit felles fundament og ei felles haldning til barna viktig. Ho seier at dersom dei grunnleggjande haldningane manglar, er det vanskeleg å vite korleis ein skal handtere det. Slike grunnleggjande haldningar er ikkje lett å endre på hos andre, så dersom det grunnleggjande synet er totalt forskjellig, vil ein ikkje kome nokon veg.

Drøfting i lys av teori

«**Å vite korleis**», «**å vite at**» og **taus kunnskap**. Sara vektlegg å vidareformidle arbeidsmetodar som det viktigaste i rettleiinga, altså det som Ryle (1945, ref. i Handal & Lauvås, 1999) kallar «å vite korleis». Dei andre kjem alle med eksempel på rettleiing som inneber både «å vite korleis» og «å vite at» (Ryle, 1945, ref. i Handal & Lauvås, 1999). Det ligg noko meir i rettleiinga enn å berre fokusere på korleis ein skal gjennomføre metodar, noko som bør vere eit mål for all rettleiing (Handal & Lauvås, 1999). Synnøve vektlegg også det å få bevisstgjort den tause kunnskapen ho sit inne med (Tveiten, 2002), når ho seier at det er viktig at ho «*i størst mogleg grad klarer å formidle både det uttalte og det u-uttalte, ikkje sant? Få bevisstgjort det, da.*»

Informasjon. Anette framhevar at det å få vite kva som er spesielt med kvar enkelt elev er det viktigaste, slik at ho veit kva dei treng ekstra hjelp til. Ho ser altså på deling av informasjon om elevane i rettleiinga som viktig for at arbeidet skal gå godt (Irgens, 2007).

Grunnleggjande haldningar. Spesialpedagogane trekk fram at det er viktig å vidareformidle grunnleggjande haldningar. Dersom ein ser dette i lys av praksisteoriomgrepet til Handal & Lauvås (1999), vil verdinivået påverke handlingsnivået, altså undervisninga som blir gitt. Dersom verdiane som ligg til grunn hos dei ulike partane er forskjellig, vil også undervisninga som blir gitt kunne vere forskjellig. Synnøve seier at grunnleggjande haldningar ikkje er lett å endre på hos andre, så dersom det grunnleggjande synet er totalt forskjellig, vil ein ikkje

kome nokon veg. Handal & Lauvås (1999) skriv at det må byggjast opp ein kollektiv praksisteori mellom kollegaer for at det i det heile tatt skal vere mogleg å utvikle ei form for samarbeid. Dersom ein ser Synnøve si utsegn i lys av dette, kan det verke som at verdidimensjonen er ein avgjerande faktor i den kollektive praksisteorien i ei gruppe. Verdibarrierar vil kunne vere ei potensiell hindring dersom partane har for forskjellige grunnleggjande haldningar (Skogen, 2004).

4.3.3 Rettleiinga si organisering

Informantane sine beskrivingar

Anna seier følgjande om organiseringa av rettleiinga:

Eg tenker at eg får jo rettleiing heile tida... eigentleg. Om det er ting som skal justerast, da, for eksempel at spesialpedagogen har jobba med den eleven som eg då skal ta over neste time, om ho då har jobba med noko og funne ut at no er det eitt eller anna, at no må vi vri det i ei litt anna retning liksom, så blir det forklart akkurat der og då, og så jobbar ein med det... samtidig som det då òg blir rettleia på dei møta vi har.

Også Anette og Amalie fortel at rettleiing både blir gitt i gruppe på møte og elles i det daglege. Anette framhevar at det også ligg mykje læring i å observere spesialpedagogen som står framme og underviser, medan Amalie ser på observasjon av einetimane til spesialpedagog som lærerikt. På spørsmål om ho ville hatt faste rettleiingsmøte seier Anette at det ikkje vil ha noko ekstra for seg for hennar del, og at det er betre at ein tek det i situasjonane eller om det er noko som dukkar opp. Vidare seier ho:

For eg tenker det som sånn direkte rettleiingstid kan eventuelt også skape eit meir... større forhold... altså, eit større gap kanskje, mellom spesialpedagog og assistent. Om det er ei tid der liksom dei skal rettleie assistenten, så stiller ein kanskje ikkje heilt, altså, då blir det ein litt sånn psykologisk forskjell, da, kanskje... eg veit ikkje... ville eg moglegvis tenkt om vi hadde hatt veldig mykje rettleiingstid, som at eg... ja, hadde trengt veldig mykje rettleiing, så ville det følast nesten litt dumt, på ein måte, for då verkar det som at eg gjer mykje... feil, eller, ja, då er det betre at det blir tatt litt kontinuerleg, da.

På den andre sida finn vi Amalie som seier at det er viktig at det faktisk er sett av tid til rettleiing, og på mirakelspørsmålet seier ho at ho vil ha mest mogleg rettleiing.

Også spesialpedagogane seier at rettleiing blir gitt i gruppe på dei faste møta, og at det også går føre seg «heile vegen undervegs» som Sara uttrykker det. Om éin-til-éin-rettleiing seier ho

at «hadde det vore behov for det, om det er ein som ikkje hadde fungert, noko som ikkje hadde fungert, så hadde vi gjort det.» Også Synnøve seier at det berre blir gitt til assistentar som ikkje eignar seg så godt. Ho framhevar elles at dersom det fungerer som eit jambyrdig samarbeid der dei har faste møte for informasjonsdeling og planlegging, treng ein ikkje å setje av tid til rettleiing også. Men dersom ein part føler seg utilstrekkeleg, vil det vere behov for rettleiing. Solveig fortel at assistentar også får vere med og observere i einetimane til spesialpedagog: «Det blir jo ein del av rettleiinga også, det at dei får vere med på timar, og så snakkar vi om kvifor vi gjer ting.» I tillegg framhevar ho: «[...] den her uformelle rettleiinga er også vel så viktig. Den som vi tek fortløpande og... pratar om undervegs.»

Drøfting i lys av teori

«**Eg får jo rettleiing heile tida... eigentleg**». Pettersen & Løkke (2004) skil mellom direkte og indirekte rettleiing. Direkte rettleiing er den rettleiinga der rettleiar er aktivt til stades under utføringa av det arbeidet rettleiinga gjeld. Indirekte rettleiing er organisert som egne rettleiingstimar, tilbaketrekt frå det praktiske arbeidet, der ein vektlegg samtale om og refleksjon over yrkesutøving og faglege utfordringar. I tillegg har ein den uformelle rettleiinga. Alle informantane seier at mykje av rettleiinga blir gitt indirekte i gruppe som ein del av dei faste møta. Amalie framhevar observasjon av einetimane til spesialpedagog som viktig, altså ei form for direkte rettleiing. I tillegg til dette, blir mykje av rettleiinga gitt undervegs og der og då i ulike situasjonar, altså uformelt. Solveig framhevar at den uformelle rettleiinga som ein tek fortløpande er vel så viktig som den formelle rettleiinga.

Ulik oppleving av formell rettleiing. Korleis opplever så informantane det når det setjast av tid til rettleiing? Sara og Synnøve seier at indirekte éin-til-éin-rettleiing berre blir gitt dersom det er noko som ikkje fungerer. Anette seier at faste rettleiingsmøte ikkje vil ha noko ekstra for seg for hennar del, og at det er betre at ein tek det i situasjonane eller om det er noko som dukkar opp. Ho framhevar at faste rettleiingsmøte kan skape eit større gap mellom spesialpedagog og assistent. Handal & Lauvås (1999) skriv at for at rollerelasjonen skal fungere bra, må den andre parten si rolle forståast og akseptrast. Asymmetrien er mindre synleg i kritisk venn-rettleiing, som Anette sitt samarbeidsforhold er prega av, men framleis er relasjonen asymmetrisk i form av kompetanse, posisjon og status (Handal, 2007). Sjølv om Anette understrekar at ho respekterer spesialpedagog og ser på ho som ein person med mykje kompetanse, verkar det som om ho meiner at avstanden til spesialpedagog kan bli «for stor»

dersom det hadde blitt sett av fast tid til rettleiing. Ho seier at det er betre at ein tek rettleiinga kontinuerleg, altså uformelt. Amalie har motsett syn av Anette på dette. Ho framhevar at det er viktig at det faktisk er sett av tid til rettleiing, og ho ynskjer seg mest mogleg rettleiing sjølv om ho er ein erfaren assistent. Sentralt her kan vere at Anette forstår rettleiingsomgrepet som ei form for opplæring, medan Amalie ser på det som ei form for erfaringsdeling, altså at det ho forstår som rettleiing er meir prega av diskusjon der begge partar bidreg. Type elevgruppe og at Amalie jobbar meir åtskilt frå spesialpedagog er nok også ein sentral faktor for at dei har sopass forskjellig syn på dette. Medan Anette meiner at fast avsett rettleiingstid kan bidra til eit større gap mellom spesialpedagog og assistent, ser Amalie på det asymmetriske forholdet i rettleiing som uproblematisk. Amalie har ikkje problem med å godta rollerelasjonen, men ho uttaler at det er viktig at ein «føler seg lik», altså likeverdig, noko som er eit ideal i rettleiing (Handal & Lauvås, 1999).

4.3.4 Kva som gjer at rettleiing går godt

Informantane sine beskrivingar

Anna seier følgjande: «Eg tenker at det er på ein måte korleis ting blir sagt. For det opplever eg, at alt blir... altså, ting blir sagt på ein... altså, direkte måte, men utan at ein på ein måte føler at det er... altså, ein føler ikkje at det er noko negativt. Men det er konstruktivt, da.» Ho omtalar det å snakke saman om jobbtreninga til elevane som rettleiing. Ho framhevar at det er viktig at dei har eit opent og godt miljø der det er rom både for å søke rettleiing og å gi kommentarar til dei ein jobbar saman med. Amalie er inne på noko av det same når ho seier at «Det går bra om det er to partar, og at ein føler at ein er lik og har moglegheit til å fortelje kva ein opplever og ikkje opplever, og at det går an å spørje.» God kommunikasjon vert vidare trekt fram. Ho seier også at det er viktig at ein som assistent seier frå om kva ein ynskjer å sjå på for å forstå og lære meir, «for betre tilrettelegging for eleven.» At assistentar får kome med forslag og innspel til aktivitetar vert også trekt fram; at begge partar bidreg. Ho framhevar også at det er viktig at ein som assistent er engasjert og vil vite «kvifor» og «kor langt» for at rettleiinga skal gå godt. Ho ser på observasjon av einetimane til spesialpedagog som lærerikt; at ein observerer spesialpedagog først, for deretter å diskutere korleis det gjekk, kva ein observerte, og om ein har eventuelle spørsmål. Anette er også inne på det å rettleie rundt konkrete situasjonar når ho seier følgjande: «At den er mest mogleg konkret. At det er

tydeleg kva som meinast, da, at vi snakkar tydeleg saman. Og om det er bestemte situasjonar, så snakkar vi om situasjonane, på ein måte. Ikkje sånn generelt.»

Anna seier at det er viktig at ein gjennom rettleiinga blir gitt fridom til å bruke eigen kreativitet utifrå dei rammer som ligg; at ein får utfalde seg og gjere det ein er god på, og at ein blir utfordra på det ein likar. Samtidig er det viktig å føle seg trygg på kva ein skal gjere. I dette er det sentralt at alt blir grundig forklart og argumentert frå botnen av, og at alle forandringar skjer gradvis. Amalie trekk fram at ho spesielt som nyttilsett såg det som viktig å føle seg trygg. Det var viktig at ting blei tatt gradvis, slik at ho følte meistring: *«For då vil eg ikkje gå heim og føle at «Åh, uansett kva dei seier, så skjønnte eg ingenting av det. Det var veldig vanskeleg». Og då blir jo ein ikkje gira på å gjere meir. Då blir ein litt redd. Og føler at «Nei, nei, no kan ikkje eg det der», og... ikkje sant?»*

Sara seier at *«Nei, eg trur at det er klarheit. At du er tydeleg, gir gode tilbakemeldingar på ting som er bra, og konstruktiv når du skal ta opp ting som er vanskeleg.»* Vidare framhevar ho det som viktig at ein rettleier assistentane slik at dei kan ta utfordringar, og at dei då sjølv sagt får utfordringar: *«[...] for eg trur ikkje at ein assistent... har ikkje lyst til å bli ein stad dersom du ikkje har nokre utfordringar der du føler du får brukt det du har.»* Ho framhevar vidare at det er viktig at assistentane får oppgåver som kan meistrast, og ikkje er uoverkomelege. Dersom det blir vurdert slik at assistenten mest sannsynleg ikkje er i stand til å takle den aktuelle utfordringa, vil ein heller ikkje putte ho eller han i den situasjonen.

Synnøve seier følgjande:

Det må vere ei evne til refleksjon frå... på begge sider, og det må vere... både evne og vilje og tryggleik... tryggleik i det. Sånn at... om eg skal kunne gi god rettleiing, så må eg få formidla at eg er interessert i kva den som skal bli rettleia tenker, og korleis ho eller han opplever ein situasjon. Og så må han eller ho våge å tenke at ting kunne vore gjort annleis enn det blei. Og eg har sjølv opplevd, når eg har drive med desse tinga liksom på den eine eller andre sida, at det å finne eit tema som ein ynskjer rettleiing på, kan vere ganske vanskeleg, fordi at ein må... ein må tole å ikkje vere perfekt. Så ein må tole at det er noko som kan forbetrast. Og det... det krev ein veldig tryggleik.

Ho seier vidare at det er viktig at det er rom for at assistentar kjem med innspel og idear rundt undervisninga. Relasjonen mellom partane blir framheva som viktig for at rettleiinga skal fungere, og ho seier at det ikkje er vits i å gå inn i ei rettleiing om ein ikkje likar kvarandre. Det er også sentralt at ein ser kvarandre sine roller i rettleiinga, og i dette er det viktig at ein

ser kvarandre sine styrker og svakheiter. For ho som spesialpedagog er det viktig å forstå kva assistenten treng av informasjon og hjelp. Sentralt er det også at assistenten er komfortabel med spesialpedagog si handtering av barna. Ho framhevar til slutt at det er viktig at sjølve rettleiingssituasjonen er prega av ro, slik at ein får tid til å tenke og få sagt ting.

Solveig seier at for at rettleiing skal lukkast, så må ein «*ta omsyn til den andre sin kunnskap, slik at det blir ei form for erfaringsdeling.*» Ho fortel at dei gode rettleiingsstundene ofte er prega av nettopp erfaringsdeling. For at rettleiing skal gå godt, seier ho følgjande:

Det må jo vere at du føler deg kompetent på akkurat det du snakkar om, og så... for no har eg snakka mykje om at... ja, at ein tek kvarandre på alvor, og at dei også blir hørt. Men dei må jo også føle at dei får noko meir av å snakke med meg, og eg må føle at eg tilfører nokon ting, faktisk. Så det er litt essensielt at ein faktisk har kompetanse på akkurat det som ein rettleier i. Hehe. Ein god kompetanse. Ein har lyst til å... sånn at ein føler at ein har noko å kome med. Og at dei føler at dei får nokon ting, for elles så sluttar dei å spørje.

I dette seier ho at ein må passe på å halde seg fagleg oppdatert. Ho understrekar vidare at dersom ho har ein idé, så passar ho på å ikkje presentere den for overrumplande. Ho framhevar også at det må vere rom for ueinigheit i rettleiing, og seier at «*rettleiing der ein er ueinig om ting, den treng jo ikkje vere mislukka.*»

Drøfting i lys av teori

Tryggleik og likeverd. Fleire av informantane framhevar element ved god rettleiing som krev at ein er trygg og opplever likeverd. Dette finn vi igjen hos Handal & Lauvås (1999), der idealet for rettleiing er at det er ein maktfri samtale mellom likeverdige partar om eit saksforhold av felles interesse der det betre argument vektleggast. Den som blir rettleia skal oppnå ein følelse av at ein er saman om å undersøke eit felles problem. Korleis oppstår så ein slik atmosfære av tryggleik og likeverd? Anna er inne på det når ho seier at «*det er på ein måte korleis ting blir sagt.*» Vi kan forstå dette gjennom Schibbye (2009) sitt anerkjenningsomgrep. Omgrepet inneber blant anna forståing, respekt, stadfesting, og vilje og evne til å gi den andre rett til sine eigne opplevingar. Anna ser på det å snakke saman som ei form for rettleiing. Amalie seier at det er viktig at ein føler at ein er lik, slik at også ein sjølv har moglegheit til å bidra med eigne erfaringar og opplevingar. Synnøve seier at for at ho skal kunne gi god rettleiing, så må ho få formidla at ho er interessert i kva den som skal bli rettleia tenker, og korleis ho eller han opplever ein situasjon. Anna, Amalie og Synnøve er alle tilhengjarar av ei rettleiing der rettleiar innehar rolla som refleksjonspartner, som inneber at

rettleiinga i større grad er ein arena der alle kan kome med innspel (Ellingsen, Jacobsen & Nicolaysen, 2002), og likeverd og det å gi assistentar rett til egne opplevingar blir altså trekt fram som viktig for at rettleiing skal gå godt. I lys av Schibbye (2009) sine omgrep sjølvavgrensing og sjølvrefleksivitet, må spesialpedagog som rettlearar vere merksam på nettopp det aspektet at ein også kan ta den andre parten sitt perspektiv på deira egne opplevingar. I dette ligg ein aksept og toleranse overfor den andre parten sin følelse av at ho eller han eig og har rett til egne opplevingar. Denne aksepten og toleransen vert rekna som to av «ingrediensane» i anerkjenningsomgrepet til Schibbye (2009). Vidare skriv Schibbye (2009) at nettopp det å bli tillaten til å ha si eiga oppleving ser ut til å gjere forandring av ein person si oppleving mogleg. Dersom ein ser dette i ein rettleiingssamanheng, kan ein anta at dersom den som blir rettleara opplever at ho eller han har rett til egne opplevingar, vil dette bidra til ein følelse av tryggleik i rettleiingsforholdet. Denne tryggleiken kan igjen gjere at den som blir rettleara er meir open for nye forslag og utfordringar frå rettlearar si side. Sjølvvet vert utvikla når ein får identifisere eigen ståstad, samtidig som ein deler andre sin (Schibbye, 2009). Dersom den som blir rettleara ikkje blir gitt rett til egne opplevingar, vil dette kunne innebære uvissheit rundt eigen ståstad i rettleiinga, som igjen vil kunne føre til at den rettleara ikkje godtek rettlearar sin ståstad. Dette kan gjere at rettleiinga, og dermed den rettleara si utvikling, ikkje går framover.

Å tole at noko kan forbetrast. Synnøve trekk fram eit viktig poeng: I rettleiingssituasjonar må den som blir rettleara tole å ikkje vere perfekt, og må våge å tenke at ting kunne vore gjort annleis. Dette krev ein veldig tryggleik i relasjonen. Partane treng å vere trygge på kvar dei har kvarandre i den intersubjektive orienteringa. Utan denne tryggleiken vil den som blir rettleara kunne oppleve angst og mobilisere forsvarsmekanismar (Stern, 2007), og dette vil igjen kunne føre til at rettleiinga «går i lås».

«Å like kvarandre». Kjærleiksomgrepet er sentralt i anerkjening. Kjærleik er ei kraft som melder seg i relasjonar; den er ikkje ein av partane sin, men den finnast *i* oss og *mellom* oss (Schibbye, 2009). Grelland (2011) skriv at følelsar spelar ei viktig rolle i samarbeid, og at dei i nokre tilfelle kan vere heilt avgjerande for om samarbeidet skal lukkast. For å skilje kjærleik og følelsar frå kvarandre, skriv Buber (1964, ref. i Schibbye, 2009) at medan følelsar varierer, er kjærleiken den same. Synnøve seier at det ikkje er vits i å gå inn i ei rettleiing dersom ein ikkje likar kvarandre. Dersom relasjonen mellom dei to partane er anerkjennande i utgangspunktet, vil det vere meir sannsynleg at også følelsane der og då i

rettleiingssituasjonen er meir positive. I motsett fall, dersom relasjonen ikkje er anerkjennande, vil det vere større sannsyn for at følelsane kan gjere at rettleiingssituasjonen blir fastlåst, i form av psykologiske barrierar (Skogen, 2004).

Utgangspunkt i den rettleia sine vilkår. Synnøve seier at det er viktig å forstå kva assistentar treng av informasjon og hjelp, altså at ho tek utgangspunkt i kvar assistenten er. Amalie seier at det er viktig at ho som assistent seier frå om kva ho ynskjer å sjå på for å forstå og lære meir. Dei ser det altså som viktig at rettleiinga må ta utgangspunkt i den rettleia sine vilkår (Handal & Lauvås, 1999).

Refleksjonspartner med kompetanse. Solveig seier at for at rettleiing skal lukkast må ein ta omsyn til den andre sin kunnskap, slik at det blir ei form for erfaringsdeling. Synnøve trekk fram evne til refleksjon frå begge partar som viktig for at rettleiing skal gå godt. Dei er altså tilhengarar av kritisk venn-rettleiing (Handal, 2007) eller rettleiar som refleksjonspartner-rettleiing (Ellingsen, Jacobsen & Nicolaysen, 2002). Solveig trekk fram at rettleiar må ha kompetanse på det som trengst, slik at den rettleia faktisk føler at ho eller han får noko ut av rettleiinga. Dersom ein ser dette i lys av Handal & Lauvås (1999) sitt praksisteoriomgrep, vil dette høyre inn under «overført kunnskap». Overførte kunnskapar vil ha innflytelse på praksisteorien hos den som blir rettleia, og dermed påverke praksisen, altså undervisninga som blir gitt. Dersom dei som blir rettleia ikkje føler at dei vert betre eigna til å utføre jobben sin, vil dei slutte å spørje om rettleiing. Solveig understrekar vidare at dersom ho har ein idé, så passar ho på å ikkje presentere den for overrumplande. Ifølge Handal & Lauvås (1999) er det eit stort problem i rettleiing at rettleiaren pådyttar den rettleia eigen teori, egne ideal og kjepphestar. Rettleiar og den rettleia må forstå forskjellen mellom å overtale og å overtude (Hellesnes, 1975, ref. i Handal & Lauvås, 1999). I dette tilfellet er Solveig merksam på dette aspektet. Ho framhevar vidare at det må vere rom for ueinigheit i rettleiing, og seier at rettleiing der ein er ueinig ikkje treng å vere mislukka. Ifølge Madsen (2011) kan sakleg ueinigheit og kritikk faktisk verke anerkjennande, då det viser at ein har hørt og forstått den andre parten. Ein kan tenke seg at det er viktig at det faktisk er rom for ueinigheit for at begge partar skal føle tryggleik til å bidra i den felles refleksjonen i rettleiinga.

Rettleiing rundt konkrete situasjonar. Anette seier at for at rettleiing skal fungere, er det viktig at den er tydeleg og mest mogleg konkret; at ein snakkar om spesielle situasjonar, og ikkje berre generelt. Amalie framhevar det å få observere einetimane til spesialpedagog som viktig, for deretter å diskutere korleis det gjekk, kva ein observerte og om ein har eventuelle

spørsmål. Handal & Lauvås (1999) skriv at dersom ein reflekterer over det som skjer i praksis eller undervisning i lys av eiga eller andre si erfaring og kunnskap, kan ein anta at utviklinga av praksisteorien vil bli rikare enn dersom ein ikkje gjer praksis og undervisning til gjenstand for analyse og drøfting.

Oppgåver som gir meistringsfølelse. Sara seier at det er viktig at assistentar får utfordringar, men samtidig understrekar ho at det berre blir gitt oppgåver som kan meistrast, og ikkje er uoverkomelege. Anna seier at det er viktig å få utfordringar, men også at ein må føle seg trygg på kva ein skal gjere. Ho gir inntrykk av at det at alt blir grundig forklart og argumentert frå botnen av, og at alle forandringar skjer gradvis, er sentralt for at ho skal føle tryggleik i utføringa av arbeidet sitt. Amalie framhevar at det er viktig å ta omsyn til nyttilsette si oppleving; at personen føler seg trygg. Det er viktig at ein tek ting gradvis, slik at ein føler meistring. Utryggleik kan vere ein psykologisk barriere, då angst for det nye kan vere psykologisk avhengig. Det å førebu partane på forandringar som skal skje, og at dei gradvis meistrar delar av det nye som ligg føre, kan føre til at ein byggjer opp tryggleik (Skogen, 2004). Å gi og få utfordringar vert trekt fram av både Anna og Sara, men utfordringane må altså ikkje vere av ein slik dimensjon at det kan føre til utryggleik hos assistenten, då dette kan gjere at psykologiske barrierar gjer seg gjeldande (Skogen, 2004).

4.3.5 Rettleiing som ikkje gjekk godt

Informantane sine beskrivingar

Anette kjem med eit eksempel på ei rettleiing som ikkje gjekk godt, og seier at *«Det er om ein ikkje er på same bøljelengd i det heile tatt, så er det vanskeleg å snakke saman, rett og slett. Altså, ein snakkar om forskjellige ting, og om den eine hevar seg over den andre, for eksempel, så er det sånn skeivt... på ein måte, å snakke på.»*

Amalie kjem med eit eksempel på ei rettleiing som ikkje gjekk godt då ho var nyttilsett:

Ho var ikkje flink til å forklare, og hadde vel forventningar som var skyhøge, slik at eg skjønnte ikkje forventningane eingong. Det er fordi når ein ikkje snakkar saman, ikkje er tydeleg nok på «kva det er eg forventar av deg som er ny». [...] Så eg trur det er meir kommunikasjon, altså... eg trur det er meir at når du ikkje veit kor du står hen, forventningane i første omgang.

Dei to partane var, som vi ser, på forskjellige plan. For å unngå dette, seier Amalie at ein må «kunne snakke saman først, før ein rettleier.» Ho framhevar også at dersom ein ikkje har eit godt samarbeid i utgangspunktet, så blir heller ikkje rettleiinga god.

Synnøve kjem med eit eksempel der ho blei rettleia av ein ekstern instans. Ho fortel følgjande:

Altså, rettleiing som ikkje fungerer, det er jo om det... om eg synest at du må gjere ting annleis, og her kjem eg og skal fortelje deg korleis det skal gjerast. Eg hadde absolutt ei heilt forferdeleg oppleving av det ein gong eg fekk... skulle få rettleiing frå ein annan instans. [...] Og då var det eit menneske som kom med masse gode svar og ingen spørsmål. Og då... eg følte det som at ho sat der med ei litt sånn... mitraljose... hehehe, som skaut alle sine gode svar.

Solveig seier at «sånn av mislukka rettleiing, så må det jo i hovudsak vere den der tidleg-rettleiinga der ein har sagt at «Det er viktig å hugse på det», og så ser ein at gong på gong så gjer dei heilt det motsette. Og at det ikkje går inn.» Ho kjem med eit eksempel der assistenten ikkje tok til seg det dei gjekk gjennom på rettleiinga, men køyrde sitt eige løp og gjorde tidvis motsett av det Solveig ynskte. «Så ho hadde eigentleg drive på å motarbeida oss heile tida.»

Drøfting i lys av teori

Dialog, likeverd, makt og å snakke om rettleiingsforholdet. Dialog er viktig for at ei rettleiing skal fungere (Handal & Lauvås, 1999). Ein bidreg til å sikre dialogen ved at ein strevar mot at innhaldet er felles, altså at ein snakkar om same sak, og at ein strevar mot å sette seg inn i kvarandre sin stad og sjå saken frå kvarandre sitt perspektiv (Madsen, 2011). I eksempelet til Anette, der partane ikkje var på same bøljelengd og snakka om heilt forskjellige ting, mangla det felles innhaldet. Ho framhevar også at dersom den eine parten hevar seg over den andre, kan dette gjere at rettleiinga ikkje fungerer. Dette vil i tilfelle vere eit brot på idealet om likeverd i rettleiing (Handal & Lauvås, 1999). Også i eksempelet til Synnøve mangla den dialogiske forholdsmåten og likeverdet, og ho må ha opplevd rettleiinga snarare som ein monolog. I eit rettleiingsforhold vil rettleiar vere i ein maktposisjon (Handal & Lauvås, 1999), og kanskje kan ein rekne det at rettleiaren påprakka Synnøve egne teoriar og ideal, men ikkje var villig til å ta perspektivet til Synnøve, som ei slags maktutøving frå rettleiar si side? Altså at det var maktbarrierar som gjorde seg gjeldande og gjorde at rettleiinga ikkje førte fram (Skogen, 2004)? Det kan verke som om begge partane hadde ulike rolleforventningar til rettleiinga. For at ein rollerelasjon skal fungere bra, må den andre parten

si rolle forståast og akseptert (Handal & Lauvås, 1999). Synnøve gir inntrykk av å vere tilhengar av kritisk venn-rettleiing, medan det i realiteten bar preg av å vere ei guru-rettleiing, der asymmetrien er større (Handal, 2007). Ifølge Andrews (1999, ref. i Tveiten, 2002) kan nettopp ulike forventningar til samarbeidet hindre hensikta med rettleiing. I dette eksempelet burde dei ha snakka om rettleiingsforholdet på førehand (Handal & Lauvås, 1999), for på den måten å ha meir like forventningar til rettleiinga og kvarandre sine roller. Amalie framhevar nettopp det å «*kunne snakke saman først, før ein rettleier*» for å unngå mislukka rettleiing. I hennar eksempel evna ikkje rettleiaren å ta perspektivet til Amalie, for på den måten å betre kunne tilpasse rettleiinga til henne.

Tillit. For at eit samarbeid skal kunne fungere, er tillit nødvendig (Kristiansen, 2011b). I eksempelet til Solveig, ser vi eit tillitsbrot frå assistenten si side. Ho tok ikkje til seg det som vart gjennomgått i rettleiinga, men snarare motarbeida spesialpedagogen gjennom arbeidet sitt med elevane. Kanskje kan dette sjåast som ein psykologisk barriere; at fenomenet i ein enkeltperson sin psyke opptreer som motstandsfaktor (Skogen, 2004).

Intersubjektiv orientering. Stern (2007) skriv at mennesket har eit grunnleggjande behov for intersubjektiv orientering. Alle informantane sine beskrivingar av rettleiing som ikkje fungerte kan ein sjå i lys av dette. Dersom ein ikkje veit kvar ein står i forhold til andre personar, vil ein lettare kunne mobilisere meistrings- og forsvarsmekanismar (Stern, 2007). Ein kan tenke seg at manglande likeverd, uavklarte roller, uklare forventningar og tillitsbrot førte til at informantane følte usikkerheit på kvar dei sto på det intersubjektive feltet når dei beskriv dei ulike opplevingane av rettleiing som ikkje fungerte.

4.4 Tema 3: IOP

4.4.1 Inkludering av assistentar i utarbeiding og evaluering av IOP

Informantane sine beskrivingar

Anna seier at alle i gruppa les IOP-ane, og det at alle har tilgang til dei er «*godt å vite.*» Ein ser framgangen til elevane i forhold til IOP-en. Assistentane blir inkluderte i utarbeidinga av IOP-ane rundt den sosiale biten. I tillegg gir Anna innspel i eit fag der ho har kompetanse og ekstra ansvar. Også Anette seier at det er viktig å ha kjennskap til IOP, då ikkje alle elevar har

dei same måla. Ho har lese gjennom alle IOP-ane, og ho har tilgang til dei. *«Og gir innspel til IOP-ar er eg også med på. Når dei skal skrivast, da.»* Når det gjeld evaluering av IOP, seier ho at *«eg kan vere med på å gi innspel på vurdering av det, eg også. For eg ser like mykje som dei, som sagt. Så særleg på det sosiale og på sånne type ting, så er eg... om eg har observert noko anna enn dei, så er det viktig... kan det vere ein viktig del av IOP-arbeidet, da.»* Ho framhevar dette arbeidet som spennande å vere ein del av, og seier at det er lærerikt.

Amalie seier at assistentane har lite kjennskap til IOP: *«Det er berre lærarane som veit om IOP og sånn. Det er mellom foreldra og lærarane.»* Ho seier at dei får vite kva elevane skal jobbe med munnleg: *«[...] vi får vite litt om fag og kva elevane skal strekke seg mot, men det blir ikkje lest eller vist noko eller diskutert.»* Ho gir inntrykk av at ho gjerne skulle hatt meir innsyn og blitt meir inkludert i IOP-arbeidet når ho seier at *«Så vi er framleis der, for å seie det sånn.»*

Sara og Synnøve framhevar at oversikta over det faglege i IOP-arbeidet er spesialpedagog sitt ansvar, men at det er rom for at assistentar bidreg i diskusjonar rundt det sosiale. Synnøve seier om dette at *«det er jo dei som er mest saman med barna. Sånn at dei ser kva som fungerer i praksis. [...] Så har jo ofte dei sett mykje av kva som har vore vellukka og kva som ikkje har vore vellukka, og kva barnet kan og kva barnet ikkje kan.»* Det vert sett av møtetid til utarbeiding og evaluering av IOP, der også assistentar er med. Ho seier at det ligg mykje opplæring og informasjon for assistentane når dei blir inkluderte i dette arbeidet: *«[...] veldig mykje opplæring og informasjon i kva det er dei kjem til å skulle jobbe med i løpet av året når dei har vore med på å lage IOP-en... vore med på diskusjonane rundt det. Og tilsvarande når ein skal skrive rapportar, ikkje sant?»* Sara fortel at assistentar får kome med faglege bidrag og tips der dei har kompetanse, er flinke eller har ekstra ansvar.

Solveig framhevar at det er spesialpedagogane som har ansvaret for å skrive IOP-ar og halvårsrapportar, då det formelle arbeidet med IOP er spesialpedagog si oppgåve. Samtidig seier ho at den blir skriva utifrå kva dei jobbar med dagleg, og at assistentane *«bidrar i den laupande vurderinga og i den laupande kommunikasjonen... via samtale og rettleiing med oss. Så sånn sett kan ein ikkje seie at dei ikkje bidreg i det heile tatt. Men dei bidreg indirekte.»* Ho seier at assistentane har tilgang til IOP-ane, men at dei eigentleg ikkje er så interesserte i dei. Vidare seier ho at *«dei kan få sjå på den om dei vil... Ja... Men utifrå IOP-en, så har vi jo... vi har hengande inne på kontoret, så har vi berre eigentleg laga oss ei sånn støytliste, og der står det kva som er hovudgreia som vi jobbar med med kvart enkelt barn.»*

Drøfting i lys av teori

Utarbeiding av IOP. Utdanningsdirektoratet (2009) skriv at det anbefalast at dei som jobbar med eleven som får spesialundervisning utarbeider IOP-en i samarbeid, altså at også assistentar blir inkluderte i dette arbeidet. Som vi ser over, blir assistentane inkluderte i utarbeidinga av IOP i ulik grad, anten direkte eller indirekte. Det blir framheva at den faglege biten hovudsakleg er spesialpedagogane sitt ansvar, men at dei er opne for innspel frå assistentane. Spesielt rundt det sosiale er det rom for assistentar å kome med innspel.

Evaluering av IOP. Sjølv om Utdanningsdirektoratet (2009) ikkje skriv noko om at alle som jobbar med eleven bør evaluere IOP-en i samarbeid, kan ein rekne med at assistentar vil spele ei rolle også her, anten direkte eller indirekte. Dette fordi evalueringa er ei vurdering av nettopp den spesialundervisninga som blir gitt, sett i forhold til måla i IOP-en, som også blir gjennomført av assistentar. Anette og Synnøve seier at det er assistentane som ser elevane mest, så det er viktig at assistentar blir med i diskusjonen når dei vurderer IOP-ane. I tillegg til halvårsrapporten, bør vurderinga skje fortløpande heile året (Utdanningsdirektoratet, 2009). Solveig framhevar at assistentane bidreg i den laupande vurderinga indirekte gjennom samtale og rettleiing med spesialpedagogane. Inkluderinga av assistentar i evaluering av IOP, anten det er direkte eller indirekte, er viktig for å dele den informasjonen som er nødvendig for at evalueringa skal bli mest mogleg korrekt. Dette kan ein kople til Johari-vindauget (Irgens, 2007). Når det opne feltet er stort, deler ein informasjon som er viktig for at arbeidet skal gå godt. Dersom det er assistentane som ser elevane mest, må ein i arbeidet med evaluering av IOP la assistentane dele sine erfaringar for at vurderinga skal bli mest mogleg fullstendig.

4.5 Tema 4: Barrierar, utfordringar og konflikhtar

4.5.1 Oppleving av barrierar

Informantane sine beskrivingar

Anna opplever ingen barrierar for eit godt samarbeid med spesialpedagog. Anette seier at ho ikkje opplever nokon barrierar for samarbeidet, men at ho ser det som tilstrekkeleg med fast møteverksemd og rom for å ta opp ting ved behov. Samtidig svarar ho på mirakelspørsmålet at *«Det einaste ville vore litt betre tid, kanskje, til å snakke saman på morgonen eller på ettermiddagen, da.»* Amalie nemner tid som ein barriere for eit godt samarbeid med

spesialpedagog. Spesielt er det eit ynskje om tid til å observere einetimane til spesialpedagog. No har dei berre den moglegheita når det er sjukdom hos elevane, slik at dei er i overtal i personalet. *«Alle som jobbar her er veldig interesserte i å sjå korleis elevane... korleis dei har det i dei andre timane sine. Mhm... Berre tid. Vi må ha tid!»*

Også Sara og Synnøve opplever tid som ein barriere. Sara seier at: *«[...] altså tid til det, for det er jo ikkje sett av noko særleg tid. Og så er det heile tida på kostnad av at om du skal ta bort for mykje tid til det, så blir det mindre tid kor du kan dele ungar i grupper, for eksempel. Og ha éin-til-éin-trening og sånn.»* Eit ynskje om meir tid blir av begge også trekt fram på mirakelspørsmålet. Solveig opplever at dei har greitt med tid til samarbeid gjennom både møteverksemd og uformell rettleiing. Samtidig framhevar også ho at dei ideelt sett skulle hatt meir tid i samarbeidet med assistentane: *«Det kunne nok vore fint og hatt enda litt meir tid til å prate uforstyrtra utan elevane.»* På mirakelspørsmålet seier ho at ho helst ville hatt tid til oppsummering kvar dag: *«Der alle saman sat saman uforstyrtra og prata om korleis dagen hadde vore, og kva har vore bra og kva har ikkje vore bra, og... Det er jo gjerne ein sånn ting som ein ikkje får til no.»*

Sara skulle i tillegg ynskje at assistentane var meir med på planlegging og i møteverksemd, men framhevar at det er skulen som bestemmer korleis assistentane vert brukte, så det dreier seg om ressursar. Ideelt sett skulle ho gjerne hatt ein ekstra assistent også. Også Solveig skulle ynskje at dei hadde fleire assistentar, slik at assistentane kunne ha vore meir med på einetimane til spesialpedagog: *«At det var ei sjølvfølge... Om så kvar dag. Men då skulle vi jo vore mange fleire hender, og sånn er det jo ikkje.»* Sara framhevar at på trass av barrierar i form av tid og ressursar, er det viktigaste å ha ei smart organisering av samarbeidet innanfor dei rammene ein har, slik at ein kan gi ei bra undervisning til elevane.

Synnøve trekk fram at ulike syn og forskjellige tilnærmingar kan vere barrierar: *«Altså, ting som kan vere barrierar, er om ein har veldig forskjellig syn på skule, på undervisning og på barn, på funksjonshemming... Kanskje også om ein er veldig forskjellige personlegdomar [...] forskjellige tilnærmingar til læring [...] ja, kva som er ålreit å gjere»* Ein annan barriere ho nemner, er dersom det er store utskiftingar i personalet: *«[...] ein blir trøtt av å drive opplæring... gir ein opp det til slutt, om ein har mykje av det der.»*

Drøfting i lys av teori

Tid. Medan Anna ikkje opplever nokon barrierar i samarbeidet, opplever dei andre tid som ein barriere i større eller mindre grad. Tid til å snakke saman blir framheva, medan Amalie saknar meir tid til å observere einetimane til spesialpedagog. Tid vert rekna som ein eigen praktisk barriere i innovasjonssamanheng. Samtidig kan ein sjå tid som ein økonomisk barriere og ein systembarriere, då tida ein har til samarbeid og rettleiing er avhengig av ressursane som er sett av, samtidig som at også den indre strukturen i skulen vil påverke dette. Ressursar og systembarrierar vert også rekna som praktiske barrierar (Skogen, 2004).

Ressursar. Sara skulle ynskje at assistentane var meir med på planlegging og i møteverksemd, men spesialgruppa manglar ressursar til dette. Ideelt sett ville ho hatt ein ekstra assistent også, noko også Solveig uttrykker ynskje om. Ressursar høyrer inn under praktiske barrierar (Skogen, 2004). Økonomiske ressursar åleine vil sjeldan vere ein tilstrekkeleg faktor når det gjeld å forbetre praksis, og eit viktig spørsmål er kor godt ein utnyttar dei noverande ressursane (Skogen, 2004). Også Nilsen (2010) framhevar at kvalitetsutvikling i spesialundervisning er avhengig av korleis ein stiller seg til og utnyttar dei eksisterande rammefaktorane. Sara understrekar at på tross av barrierar i form av tid og ressursar, er det viktigaste å ha ei smart organisering av samarbeidet innanfor dei rammene ein har, slik at ein kan gi ei bra undervisning til elevane. Amalie seier at når det er sjukdom hos elevar, grip dei sjansen til å la assistentar observere spesialpedagog. Dette er haldningar som er i tråd med tankegangen til Skogen (2004) og Nilsen (2010).

Kontinuitet. Synnøve ser på store utskiftingar i personalet som ein barriere, og seier at dette vil kunne føre til at ein blir lei av å drive opplæring. Ting tek tid i innovasjonsarbeid (Skogen, 2004). Dersom ein må starte opplæringsprosessen på nytt fleire gongar, vil ein ikkje få den kontinuiteten som er viktig for at eit samarbeidsforhold skal utvikle seg over tid. I så måte kan ein rekne dette som ein praktisk barriere (Skogen, 2004).

Verdiar og forskjellige personlegdomar. Synnøve framhevar at ulike syn hos personane som inngår i eit samarbeid kan vere ein barriere, og brukar forskjellig syn på skule, undervisning, barn og funksjonshemming som døme. Dette høyrer inn under verdibarrierar, som inneber at ein person sine verdiar støyter mot ein annan person sine verdiar (Skogen, 2004). Synnøve framhevar også at forskjellige personlegdomar kan vere ein barriere, på den måten at dette kan påverke synet på kva ein ser som ålreit å gjere i ein læringssituasjon. Dette

er eksempel på ein psykologisk barriere, der det er fenomenen i enkeltpersonar sin psyke som er motstandsfaktor (Skogen, 2004). I tillegg vil det vere ein verdibarriere, då det vil vere ein person sine verdiar som ligg til grunn for kva ein ser som greitt å gjere i praksis.

4.5.2 Utfordrande samarbeid og konflikthar

Informantane sine beskrivingar

Anna seier at ho ikkje har erfaringar med utfordrande samarbeid. For å unngå konflikthar understrekar ho at kjemi mellom personar er viktig. Vidare seier ho at *«ein må jo føle seg trygg på kvarandre, sjølv sagt. [...] ein må føle seg trygg på at ein kan ta opp ting, da.»* Det er *«alfa omega»* at gruppa kan kommunisere. Ho framhevar at eiga innstilling som assistent er viktig for å unngå utfordringar og konflikthar, då i form av å vere engasjert i jobben og innstilt på å gjere ein god jobb.

Anette beskriv tidlegare erfaringar med eit utfordrande samarbeid: *«Om ein gjer mykje meir enn den andre for eksempel, då vil det skape litt sånn dårleg stemning og dårleg samarbeid.»* Vidare seier ho at samarbeidet var prega av dårleg informasjon, at det ikkje vart prata om arbeidsoppgåvene, og at assistentane dermed ikkje visste kva dei skulle gjere. Når det gjeld førebygging og løysing av konflikthar framhevar ho det som viktig at ein kan ta ein konflikt, og det å kunne snakke saman. Det er viktig at problemet faktisk *«kjem opp»*: *«Det verste er om ein går og surmular eller er ueinig utan å seie det, på ein måte. For då motarbeider ein kvarandre, vil eg seie.»* Også Amalie seier at det som kan føre til utfordringar eller konflikthar er om ein berre går ut frå noko, utan å vite det sikkert, og utan å snakke eller spørje: *«Eg trur at det er det der at du har ein sånn «assumption»... at du berre trur at noko er sånn, og så er det ikkje riktig.»* Ein må snakke saman for å unngå misforståingar.

Sara fortel følgjande: *«[...] eg har jo hatt assistentar som eg tenker at «Dette er jammen meg ei utfordring. Her kan det vere mykje småløgn, eller at du seier ting til folk som du ikkje skal seie.»»* Når det gjeld løysing av utfordringar i samarbeid, framhevar ho at det skjer gjennom samtale, og det å *«vere veldig klar på kva som ikkje er ålreit.»*

Synnøve seier at *«vi har hatt nokre her òg, der det var vanskeleg. Og det... då følte eg vel kanskje at det handla om mangel på engasjement. Om ein eigentleg gir litt blaffen i det heile. Berre er her fordi ein treng nokre pengar.»* Ho kjem vidare med eit eksempel der ho var vitne

til ein konflikt: Det var ein stor konflikt mellom ein pedagog og ein assistent grunna det grunnleggjande synet på kva som var ålreit å gjere med ungane. Dei to partane hadde veldig ulike personlegdomar, og den eldre assistenten hadde problem med å akseptere den yngre pedagogen som autoritet. Ho fortel at denne konflikten ikkje let seg løyse. For å unngå utfordringar og konflikhtar, svarar ho følgjande: *«Det dreier seg om kommunikasjon... å kunne ta opp ting. [...] Det kan også vere at ein treng hjelp av og til, til å få sagt ting... og bevisstgjort ting.»*

Solveig nemner nokre eksempel med assistentar som ikkje har passa til arbeidet med elevane eller passa inn i gruppa. I tillegg framhevar ho at fastlåste, lite hyggelege rollemønster, til dømes når det gjeld rydding og andre praktiske gjeremål, kan føre til irritasjonar. Ho fortel at det før ho begynte i gruppa hadde vore ein del konflikhtar i gruppa, så når det gjeld førebygging av konflikhtar seier ho at *«utifrå det, så har vi vore litt obs på det, for ho som var klassestyrar i gruppa her før, ho hadde vore med då. Og det var vel etter det at ein blei veldig bevisst på å ha desse personalmøta kvar veke, så ein får tatt ting før dei blir for store.»* Ho seier også at fokus på arbeidsmiljø kan verke førebyggjande mot utfordringar og konflikhtar. Dersom ein konflikt først har oppstått, må ein setje av tid til å prate, og i nokre tilfelle må det kanskje inn ein tredjepart for å hjelpe til i dette arbeidet.

Drøfting i lys av teori

Kjemi. Ifølge Grelland (2011) spelar følelsar ei viktig rolle i samarbeid, og dei kan vere heilt avgjerande for om eit samarbeid lukkast. Følelsar er retta mot noko eller nokon, og det dreier seg om *«en nærmere identifikasjon med den andre – jeg erfarer, jeg føler den andres følelser. Den andres følelse «trekker meg inn i seg» så jeg erfarer meg selv i den andres sted»* (Grelland, 2011, s. 125). Dette glir over i Stern (2007) sitt intersubjektivitetsomgrep, der det å «tune seg inn» på den andre sine følelsar, tankar eller intensjonar er sentralt. Følelsar kan ein også sjå i lys av Schibbye (2009) sitt anerkjenningsomgrep, som inneber blant anna omsorg, forståing, respekt og kjærleik for den andre parten. Anna framhevar at kjemi mellom personar er viktig for å unngå utfordringar og konflikhtar i eit samarbeid; det er viktig å føle seg trygge på kvarandre. Solveig framhevar at dei samarbeida ho har opplevd som utfordrande, er med assistentar som ikkje har passa inn i gruppa. Eit samarbeid inneber menneskeleg samhandling, så kjemien mellom dei partane som deltek i samarbeidet er eit viktig aspekt. Ein må vite kvar ein har kvarandre; ein må føle tryggleik på det intersubjektive feltet (Stern, 2007). Denne

tryggleiken er også viktig for å unngå at psykologiske barrierar gjer seg gjeldande (Skogen, 2004). Dersom ein ikkje føler tryggleik på det intersubjektive feltet, og partane ikkje gjensidig anerkjenner kvarandre, vil det kunne bli ein fastlåst relasjon der det vil vere større grobotn for motstand og konfliktrar. Viktigheita av det personlege aspektet i eit samarbeid blir framheva av Solveig, som seier at fokus på arbeidsmiljø kan verke førebyggjande mot utfordringar og konfliktrar.

Tillit er ein føresetnad for at samarbeid skal fungere (Kristiansen, 2011b). Sara fortel om utfordrande samarbeid der assistentar dreiv med småløgner, og sa vidare ting som ikkje skulle seiast vidare. Dette er eit brot på tilliten. Uærlegdom vil kunne føre til at ein er usikker på kvar den andre parten er i den intersubjektive orienteringa (Stern, 2007), i tillegg til at det er eit brot på respekten, som er sentral i gjensidig anerkjenning (Schibbye, 2009). Dette kan gjere at relasjonen dei imellom blir fastlåst. Sett i lys av teori om barrierar (Skogen, 2004), kan ein rekne denne uærlegdomen som ein psykologisk barriere i samarbeidet.

Ulike personlegdomar og ulikt syn. Synnøve kjem med eit anna eksempel på ein psykologisk barriere (Skogen, 2004). Veldig ulike personlegdomar hos pedagog og assistent, og det at den eldre assistenten hadde problem med å akseptere den yngre pedagogen som autoritet, førte til ein konflikt som ikkje let seg løyse. Sentralt i denne konflikten var også det grunnleggjande synet på kva som var ålreit å gjere med ungane. Dette er eksempel på ein verdibarriere; at verdiane hos dei to partane støyte mot kvarandre (Skogen, 2004).

Ansvar for å bidra. Aasland (2011) og Madsen (2011) skriv at det er viktig i eit samarbeid at kvar enkelt part tek ansvar for å bidra i samarbeidet. Anna nemner eiga innstilling og engasjement som viktig for å unngå utfordringar og konfliktrar, medan også Synnøve seier at lite engasjement frå assistentar kan vere utfordrande. Anette og Solveig framhevar at skeiv arbeidsfordeling og fastlåste rollemønster kan føre til irritasjonar og utfordringar. Det er viktig at assistentane viser engasjement og tek sin del av ansvaret for at samarbeidet skal fungere. I arbeidsfordelinga verkar det som at det er viktig at den blir «rettferdig fordelt», eller at assistentane sjølv tek ansvar for denne fordelinga, for at ein skal unngå irritasjonar i gruppa.

Mangel på informasjon og uklare mål. For at eit samarbeid skal gå godt, må den nødvendige informasjonen delast (Irgens, 2007). Anette fortel om eit samarbeid som ho opplevde som utfordrande grunna dårleg informasjon, at det ikkje vart prata om

arbeidsoppgåvene, og at assistentane dermed ikkje visste kva dei skulle gjere. I dette tilfellet har assistentane vore i det «blinde feltet» i Johari-vindauget (Irgens, 2007). Skogen (2004) skriv at uklare mål er eksempel på ein praktisk barriere som naturleg nok vil vere ei hindring i forhold til å få utført det arbeidet ein skal. Ei konkret og felles forståing må utviklast frå starten av, og leiinga, altså spesialpedagogane, må ta eit spesielt ansvar under dette området.

Openheit. Anna seier at for å unngå utfordringar og konflikthar det «*alfa omega*» at gruppa kan kommunisere. Anette brukar orda «*at ein kan snakke saman*», og framhevar det som viktig at problemet faktisk «*kjem opp*». Også Amalie seier at det kan føre til utfordringar eller konflikthar dersom ein berre går ut frå noko, utan å vite det sikkert, og utan å snakke eller spørje. Synnøve seier at det dreier seg om kommunikasjon, at ein må kunne ta opp ting. Eide (2011) skriv at openheit er ein føresetnad for samarbeid. Dersom det ikkje er openheit i eit arbeidsmiljø, vil det kunne oppstå anten misforståingar eller gryande irritasjonar som i verste fall kan ende i ein konflikthar. Dersom det ligg føre eit problem som ikkje «*kjem opp i lyset*», vil ikkje den andre parten kunne ta tak i det, og dermed vil ein heller ikkje kunne løyse problemet. I dialogen strevar ein mot å ha eit felles tredjeledd (Madsen, 2011). Dette vil ein ikkje ha dersom problemet ikkje «*kjem fram*».

Løysing av konflikthar. Madsen (2011) skriv at det i konfliktharliteraturen er breitt anerkjent at dialog er vegen å gå for konstruktiv konflikthandtering. Ein bidreg til å sikre dialogen ved at ein strevar mot at innhaldet er felles, altså at ein snakkar om same sak, og at ein strevar mot å sette seg i kvarandre sin stad og sjå saken frå kvarandre sitt perspektiv (Madsen, 2011). Solveig framhevar at ein må setje av tid til å prate dersom ein konflikthar først har oppstått. Sara seier at løysing av utfordringar skjer gjennom samtale, og framhevar det å «*vere veldig klar på kva som ikkje er ålreit*». Dette inneber at det berre blir sett frå Sara sitt perspektiv, medan dialogen inneber at ein er i stand til å ta den andre parten sitt perspektiv (Madsen, 2011). Samtidig ligg det ein maktforskjell i forholdet, då spesialpedagogane «*sit høgare i hierarkiet*». Det er også viktig i denne samanhengen at i eksempelet til Sara braut assistentane tilliten til spesialpedagog gjennom småløgner og å seie vidare ting som ikkje skulle seiast vidare. Brot på tillit i eit samarbeidsforhold er ikkje greitt i utgangspunktet, slik at ein med ei slik utfordring kanskje har meir «*rett*» til å irettesetje den andre parten?

5 Avslutning

I dette kapitlet vil funna og drøftinga frå kapittel 4 summerast opp, og konklusjonar i forhold til forskingsspørsmåla og problemstillinga vil bli presentert.

5.1 Oppsummering og svar på forskingsspørsmål og problemstilling

Prosjektet si problemstilling er følgjande:

Kva kjenneteiknar det gode samarbeidet mellom spesialpedagog og assistent i spesialgrupper for elevar med utviklingshemming?

Vidare vil eg ta utgangspunkt i dei fire forskingsspørsmåla mine for å belyse problemstillinga, og under kvart forskingsspørsmål vil eg summere opp dei mest framstående funna frå datamaterialet. Det å søke det som er gruppa si felles oppleving av fenomenet er i tråd med Helldin (1990) sitt siste steg i den fenomenologiske analysemetoden til Giorgi (2009).

Kva ser spesialpedagogar og assistentar som dei viktigaste faktorane i det gode samarbeidet? Det er to forskjellige dimensjonar som vert belyste av informantane; det som omhandlar rutinar, organisering, planlegging og informasjons- og erfaringsdeling på den eine sida, og det som omhandlar den mellommenneskelege dimensjonen på den andre sida. Når det gjeld førstnemnte dimensjon, vert møteverksemd og nøyaktige planar framheva som viktig for at samarbeidet skal gå godt. Møteverksemd er ein viktig arena både for samarbeid generelt, planlegging, rettleiing og informasjons- og erfaringsdeling. Det er ei haldning hos alle informantane at informasjons- og erfaringsdeling er viktig for samarbeidet. Dei er opptatt av at all viktig informasjon blir delt, altså at det opne feltet i Johari-vindauget er stort (Irgens, 2007). I dette er det viktig at også assistentane får bidra. Dersom innspela til assistentane ikkje blir inkluderte og tatt på alvor, kan dette kan gå ut over både produktivitet og trivsel i gruppa (Irgens, 2007). Ved å vere bevisst på at også assistentar får dele erfaringar, vil det opne feltet i Johari-vindauget bli større enn om dei ikkje blir inkludert.

Når det gjeld den mellommenneskelege dimensjonen, vert det trekt fram som viktig at partane er likeverdige, samtidig som dei erkjenner den asymmetriske relasjonen som ligg i posisjon, status og kompetanse (Handal, 2007). I dette ligg det at det er viktig at også assistentane sine

bidrag i kommunikasjonen i gruppa blir tatt på alvor; at dei har rett til si eiga oppleving (Schibbye, 2009). Samtidig er det spesialpedagogane som sit med hovudansvaret. Nokre av informantane framhevar eksplisitt viktigheita av å føle seg trygge på kvarandre. Samtidig kan ein tenke seg at når ein føler seg likeverdig, og samtidig aksepterer dei asymmetriske rollene som ligg i samarbeidet, vil også dette bidra til trygg intersubjektiv orientering partane imellom (Stern, 2007). Når det gjeld tilbakemeldingar som blir gitt frå spesialpedagog til assistent må desse vere slik at dei kan føre til at assistentane blir betre i utøvinga av yrket sitt, altså at dei gir ein følelse av verdi som assistentane kan utvikle vidare (Schibbye, 2009). Fleire av informantane framhevar tillit som viktig for at samarbeidet skal gå godt. Ein av dei seier at tillit er byggverket for samarbeidet i gruppa, altså at tillit er ein føresetnad for at samarbeidet skal fungere (Kristiansen, 2011b). Respekt vert også av fleire informantar trekt fram som viktig for at samarbeidet skal gå godt.

Kva ser spesialpedagogar og assistentar som dei viktigaste faktorane i god rettleiing?

Fleire av informantane seier at det er viktig at rettleiinga inneheld både «å vite korleis»-dimensjonen og «å vite at»-dimensjonen (Ryle, 1945, ref. i Handal & Lauvås, 1999). Det ligg noko meir i rettleiinga enn å berre fokusere på korleis ein skal gjennomføre metodar. Å få bevisstgjort taus kunnskap blir også trekt fram av ein av spesialpedagogane.

Spesialpedagogane seier at det er viktig å vidareformidle grunnleggjande haldningar i rettleiinga. Grunnleggjande verdiar påverkar undervisninga som blir gitt, og det kan verke som at spesielt verdidimensjonen er ein avgjerande faktor i den kollektive praksisteorien i ei gruppe.

Nokre av assistentane ser det som tilstrekkeleg at rettleiinga blir gitt som del av faste gruppemøte, altså indirekte, og uformelt undervegs. Ein av desse framhevar at faste rettleiingsmøte kan skape eit større gap mellom spesialpedagog og assistent. Den tredje assistenten seier at ho ynskjer seg enda meir rettleiing, då i form av observasjon og diskusjon med spesialpedagog, altså ei form for direkte rettleiing. Type elevgruppe og at assistenten jobbar meir åtskilt frå spesialpedagog er nok ein sentral faktor i dette.

Fleire av informantane framhevar likeverd (Handal & Lauvås, 1999) og det å gi assistentar rett til eigne opplevingar som viktig for at rettleiinga skal gå godt (Schibbye, 2009). Det vert også framheva at det krev ein veldig tryggleik i relasjonen for at rettleiinga skal gå godt, då den som blir rettleia må tole å ikkje vere perfekt og må våge å tenke at ting kunne vore gjort annleis. Tryggleik på det intersubjektive feltet er viktig i dette (Stern, 2007). Nokre ser det

som viktig at ein forstår kva den rettleia treng av informasjon og hjelp, altså at rettleiinga tek utgangspunkt i den rettleia sine vilkår (Handal & Lauvås, 1999). Fleire er tilhengarar av kritisk venn-rettleiing (Handal, 2007) eller rettleiar som refleksjonspartner-rettleiing (Ellingsen, Jacobsen & Nicolaysen, 2002), altså at begge partar bidreg. Nokre av assistentane framhevar at det er sentralt at ein snakkar om spesielle situasjonar, og ikkje berre generelt. Med dette kan ein anta at utviklinga av praksisteorien vil bli rikare enn dersom ein ikkje gjer praksis og undervisning til gjenstand for analyse og drøfting (Handal & Lauvås, 1999). Det er viktig at assistentar får utfordringar, men samtidig må assistentane føle tryggleik. Dette er viktig å ta stilling til med omsyn til psykologiske barrierar (Skogen, 2004).

For å unngå at rettleiing skal bli mislukka, vert det trekt fram at ein må snakke om rettleiingsforholdet på førehand (Handal & Lauvås, 1999). Dette er viktig for å unngå at ein har ulike forventningar til rettleiinga, og for å avklare kva for ei rolle ein har i rettleiingsforholdet. Dersom ein ikkje veit kvar ein står i forhold til andre personar, vil ein lettare kunne mobilisere meistrings- og forsvarsmekanismar (Stern, 2007).

Kva tankar har spesialpedagogar og assistentar rundt inkludering av assistentar i planlegging og evaluering av IOP? Assistentane blir inkluderte i utarbeiding og evaluering av IOP i ulik grad, anten direkte eller indirekte. Spesialpedagogane understrekar at den faglege biten er deira ansvar, men at dei er opne for innspel. Spesielt rundt det sosiale er det rom for at assistentar bidreg. Ein av assistentane framhevar det som viktig å vere med i diskusjonen rundt dette, då ho ser elevane meir enn spesialpedagogane. Ho ser det også som lærerikt å vere med på arbeidet med IOP. Også ein av spesialpedagogane framhevar at det ligg mykje opplæring og informasjon i at assistentane blir inkludert i arbeidet med IOP. Ein av assistentane gir inntrykk av at ho gjerne skulle hatt meir innsyn og blitt meir inkludert i IOP-arbeidet. Kanskje ligg det i informantane sine beskrivingar her eit insentiv for andre spesialpedagogar og assistentar til å dra vekslar på kvarandre sine erfaringar i arbeid med IOP.

Kva barrierar og utfordringar kan ein møte i samarbeidet mellom spesialpedagog og assistent? Informantane reknar tid som ein barriere for samarbeidet, anten til å snakke saman eller til observasjon. Tid vert rekna som ein eigen praktisk barriere, medan ein også kan sjå tid som ein økonomisk barriere og ein systembarriere, som også vert rekna som praktiske barrierar (Skogen, 2004). Ein av spesialpedagogane skulle ynskje at assistentane var meir med på planlegging og i møteverksemd, medan ho og ein annan spesialpedagog ideelt sett også

ville hatt ein ekstra assistent. Også ressursar høyrer inn under praktiske barrierar (Skogen, 2004). Det vert understreka at det er viktig å utnytte dei rammeressursane ein har på ein best mogleg måte. Dette er ei haldning som er i tråd med tankegangen til Skogen (2004) og Nilsen (2010), som skriv at eit viktig spørsmål i innovasjonssamanheng og kvalitetsutvikling i spesialundervisning er kor godt ein utnyttar dei noverande rammeressursane. Også ulike personlegdomar og verdiar hos personane som inngår i eit samarbeid kan vere barrierar. Dette vert rekna som høvesvis psykologiske barrierar og verdibarrierar (Skogen, 2004).

Fleire framhevar at det personlege aspektet spelar ei viktig rolle for å unngå utfordringar og konflikhtar i samarbeid. Kjemien mellom personar er sentral, og både følelsar og kjærleiksomgrepet er viktig i dette. Ved at kjemien mellom to partar er god, vil ein meir sannsynleg føle større tryggleik på det intersubjektive feltet (Stern, 2007). Ein av assistentane meiner at eiga innstilling og engasjement er viktig for å unngå utfordringar og konflikhtar, medan også ein av spesialpedagogane seier at lite engasjerte assistentar kan vere utfordrande. Andre framhevar at skeiv arbeidsfordeling og fastlåste rollemønster kan føre til irritasjonar og utfordringar i gruppa. Fleire informantar seier at det er viktig med openheit for å unngå utfordringar og konflikhtar. Dersom det ligg føre eit problem som ikkje «kjem fram», vil ein ikkje kunne ta tak i det, og dermed vil ein heller ikkje kunne løyse problemet.

Av egne erfaringar med utfordrande samarbeid eller konflikhtar, fortel ein av spesialpedagogane om samarbeid ho opplevde som utfordrande grunna tillitsbrot frå assistentar. Tillit er ein føresetnad for samarbeid (Kristiansen, 2011b). Uærlegdom kan føre til utryggleik i den intersubjektive orienteringa (Stern, 2007). I tillegg kan ein rekne dette som ein psykologisk barriere (Skogen, 2004). Ein annan spesialpedagog fortel at ho var vitne til ein konflikt som ikkje let seg løyse. Dette var grunna ulike grunnleggjande syn på tilnærming til barna, ulike personlegdomar hos pedagog og assistent, og det at den eldre assistenten hadde problem med å akseptere den yngre pedagogen som autoritet. Dette er eksempel på høvesvis verdibarrierar og psykologiske barrierar (Skogen, 2004). Ein av assistentane fortel om eit samarbeid ho opplevde som utfordrande grunna dårleg informasjon. I dette tilfellet har ho vore i det «blinde feltet» i Johari-vindauget (Irgens, 2007). Ein kan også sjå det som ein praktisk barriere i form av uklare mål (Skogen, 2004).

5.2 Konklusjon

Formålet med dette prosjektet har vore å få innsikt i kva som kjenneteiknar det gode samarbeidet mellom spesialpedagog og assistent i spesialgrupper for elevar med utviklingshemming. Kva erfaringar, tankar og meiningar har spesialpedagogar og assistentar om kva som kjenneteiknar eit godt samarbeid? Med ei fenomenologisk forskingstilnærming har eg forsøkt å «sjå det same» som informantane ved å setje meg inn i deira si livsverd. Med eit lite utval, der det er informantane sine subjektive opplevingar, og ikkje fakta, som står i sentrum, ser eg det som viktig å vise varsemnd når eg konkluderer. Likevel ser ein at visse hovudtrekk og tendensar viser seg i funna mine, og det er desse eg no vil presentere.

Alle informantane framhevar møteverksemd som viktig for at samarbeidet skal gå godt, medan fleire framhevar også nøyaktige planar som viktig. Møteverksemd er ein sentral arena både for samarbeid generelt, planlegging, rettleiing og informasjons- og erfaringsdeling. Alle informantane seier at informasjons- og erfaringsdeling er viktig for at samarbeidet skal gå godt. Alle må vite kva dei skal gjere og kven dei eventuelt skal vere saman med, og assistentane gir uttrykk for at dei ynskjer mest mogleg informasjon og innsyn i spesialpedagogane sine erfaringar, i tillegg til at dei ser det som viktig at også dei sjølv får dele eigne erfaringar.

Når det gjeld den mellommenneskelege dimensjonen, blir det framheva at sjølv om det er ein asymmetri i samarbeidsforholdet når det gjeld kompetanse, posisjon og status, så er det viktig at partane opplever at dei er likeverdige. I dette ligg at assistentane sine opplevingar og meiningar faktisk har noko å seie. Avklaring og akseptering av kvarandre sine roller er viktig både for at samarbeidet skal gå godt, og for å unngå eventuelle utfordringar. Tillit og respekt er andre bestanddelar som av fleire blir trekt fram som sentralt for at samarbeidet skal gå godt.

For at rettleiing skal gå godt er det viktig at den har eit fagleg innhald i tillegg til den praktiske dimensjonen. Alle spesialpedagogane framhevar det som viktig å vidareformidle grunnleggjande haldningar i rettleiing, og det kan verke som at spesielt verdidimensjonen er ein avgjerande faktor i den kollektive praksisteorien i ei gruppe. Også i rettleiing vert det framheva av fleire at likeverd i rettleiingssituasjonen er viktig for at den skal gå godt. Når det gjeld organisering av rettleiing har informantane ulike meiningar, og dette er nok i stor grad avhengig av type elevgruppe og måten undervisninga er organisert.

Tilgang til IOP-ar og det å bli inkludert i utarbeiding og vurdering av IOP verkar å vere viktig for assistentane. Dermed kan ein sjå på dette som ein av bestanddelane i det gode samarbeidet.

Tid er ein barriere som vert trekt fram av informantane. Sett i lys av problemstillinga, vil då det å setje av tilstrekkeleg med tid vere ein faktor som gjer at samarbeidet går godt. Dersom tidsbarrieren ikkje vert fjerna gjennom at gruppa får meir ressursar i form av tid, gjeld det å utnytte dei rammeressursane ein har. Kanskje må ein omorganisere for å frigjere meir tid til samarbeid.

Kjemi er sentralt for å unngå utfordringar og konflikhtar i samarbeid. For ulike personlegdomar og grunnleggjande verdiar kan i verste fall føre til konflikhtar. Tillitsbrot og dårleg informasjon er andre faktorar som kan opplevast som utfordrande i eit samarbeid.

5.3 Veggen vidare

Funna i dette prosjektet har i stor grad bekrefta at samarbeidsforholdet mellom spesialpedagog og assistent er ein dimensjon det er viktig å setje fokus på. I tillegg til at samarbeid og rettleiing har stor betydning for sjølve kvaliteten på den undervisninga som blir gitt til elevane, er fokus på samarbeidsdimensjonen viktig for at partane skal trivast i jobben, som igjen vil gi utslag gjennom den undervisninga som blir gitt. Dersom prosjektet hadde vore av eit større omfang, ville eg hatt fleire informantar i utvalet mitt; fleire frå dei same gruppene og/eller frå andre grupper. Med dette kunne eg i større grad ha bekrefta funna mine, eventuelt fått større variasjonar i datamaterialet mitt. I tillegg skulle eg gjerne supplert intervju mine med observasjon og kartlegging av undervisning gitt både av spesialpedagogar og assistentar, rettleiing og møteverksemd. Dermed kunne eg ha sett intervju i lys av ein større kontekst, og fått svar på ulike spørsmål eg har gjort meg i løpet av prosessen: Er undervisninga som blir gitt til elevane forskjellig avhengig av om den blir gitt av spesialpedagog eller assistent? På kva måte i tilfelle? I kor stor grad blir IOP brukt aktivt i undervisninga av høvesvis spesialpedagog og assistent? Er ulike syn på organisering av rettleiing eit resultat av type elevgruppe eller organisering av undervisninga? Eller kan også personlege faktorar spele ei rolle i dette? Dette er spørsmål som kan vere med på å gi innsikt som bidreg til å betre kvaliteten i det totale spesialpedagogiske tilbodet som blir gitt i spesialgrupper for elevar med utviklingshemming.

Litteraturliste

- Aasland, D. G. (2011). Ansvar i samarbeid. I S. Botnen Eide, H. H. Grelland, A. Kristiansen, H. I. Sævareid & D. G. Aasland, *Fordi vi er mennesker: en bok om samarbeidets etikk*. (s. 77-84). Bergen: Fagbokforlaget.
- Aasland, D. G. & Eide, S. Botnen (2011). Samarbeid og etikk: Jeg, vi og den andre. I S. Botnen Eide, H. H. Grelland, A. Kristiansen, H. I. Sævareid & D. G. Aasland, *Fordi vi er mennesker: en bok om samarbeidets etikk*. (s. 11-18). Bergen: Fagbokforlaget.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andenæs, A. (2000). Generalisering: Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse. I *SPED4010 Vitenskapsteori og forskningsmetode*. Blandingskompendium. (s. 1-36). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eide, S. Botnen (2011). Åpenhet og samarbeid. I S. Botnen Eide, H. H. Grelland, A. Kristiansen, H. I. Sævareid & D. G. Aasland, *Fordi vi er mennesker: en bok om samarbeidets etikk*. (s. 91-98). Bergen: Fagbokforlaget.
- Eide, S. Botnen, Grelland, H. H., Kristiansen, A., Sævareid, H. I. & Aasland, D. G. (2011). *Fordi vi er mennesker: en bok om samarbeidets etikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ellingsen, K. E., Jacobsen, K. & Nicolaysen, K. (Red.) (2002). *Sett og forstått. Alternativer til tvang og makt i møtet med utviklingshemmede*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Giorgi, A. (2009). *The Descriptive Phenomenological Method in Psychology. A Modified Husserlian Approach*. Pittsburgh, Pennsylvania: Duquesne University Press.

- Grelland, H. H. (2011). Følelse og medfølelse. I S. Botnen Eide, H. H. Grelland, A. Kristiansen, H. I. Sævareid & D. G. Aasland, *Fordi vi er mennesker: en bok om samarbeidets etikk*. (s. 107-127). Bergen: Fagbokforlaget.
- Grøsvik, K. (2008). Diagnostisering av utviklingshemning hos barn. I J. Eknes, T. L. Bakken, J. A. Løkke & I. Mæhle (Red.), *Utredning og diagnostisering. Utviklingshemming, psykiske lidelser og atferdsvansker*. (s. 17-34). Oslo: Universitetsforlaget.
- Handal, G. (2007). Veilederen – guru eller kritisk venn? I T. Kroksmark, & K. Åberg (Red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid*. (s. 23-33). Bergen: Fagbokforlaget.
- Handal, G. & Lauvås, P. (1999). *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Helldin, R. (1990). *Den unika speciallärarkompetensen? Några speciallärares uppfattningar om relationen till emotionellt och socialt missgynnade ungdomar*. Akademisk avhandling, Uppsala Universitet, Uppsala.
- Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon. Å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannessen, E., Kokkersvold, E. & Vedeler, L. (2001). *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kristiansen, A. (2011a). Respekt i samarbeid. I S. Botnen Eide, H. H. Grelland, A. Kristiansen, H. I. Sævareid & D. G. Aasland, *Fordi vi er mennesker: en bok om samarbeidets etikk*. (s. 85-90). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kristiansen, A. (2011b). Tillit i samarbeid. I S. Botnen Eide, H. H. Grelland, A. Kristiansen, H. I. Sævareid & D. G. Aasland, *Fordi vi er mennesker: en bok om samarbeidets etikk*. (s. 99-106). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. St.meld. nr 18 (2010-2011). Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Madsen, B. (2011). Kommunikation og konflikt i skolens relationer. I M. Hermansen (Red.), *Lærerens psykologibog: læringsledelse, didaktik og samarbejde*. (s. 275-294). København: Akademisk Forlag.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. I *SPED4010 Vitenskapsteori og forskningsmetode*. Blandingskompendium. (s. 181-204). Oslo: Universitetet i Oslo.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. Henta 12. oktober 2012, frå NESH <http://www.etikkom.no/>
- Nielsen, P. Rask (2010). *Professionssamarbeidet mellom lærere og pædagoger: viden og verktøj*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Nilsen, S. (2010). Læreplanarbeid og kvalitetsutvikling i tilpasset opplæring og spesialundervisning. I J. Buli-Holmberg & S. Nilsen (Red.), *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring. Om forbedring av opplæringen for barn, unge og voksne med særskilte behov*. (s. 74-93). Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa m.v. av 17. juli 1998 nr. 61*. Henta 9. oktober 2012, frå Lovdata <http://www.lovdata.no/all/nl-19980717-061.html>
- Petersen, V. (2010a). Prosesledelse og konflikthåndtering. I M. Hermansen, O. Løv & V. Petersen, *Kommunikation og samarbejde – i professionelle relationer*. (s. 188-211). København: Akademisk Forlag.
- Petersen, V. (2010b). Samarbejde. I M. Hermansen, O. Løv & V. Petersen, *Kommunikation og samarbejde – i professionelle relationer*. (s. 68-95). København: Akademisk Forlag.
- Pettersen, R. C. & Løkke, J. A. (2004). *Veiledning i praksis – grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Riksrevisjonen. (2011). *Riksrevisjonens undersøkelse av spesialundervisningen i grunnskolen*. Dokument 3:7 (2010-2011). Henta 09. oktober 2012, frå Riksrevisjonen
http://www.riksrevisjonen.no/Rapporter/Documents/2010-2011/Dokument%203/Dokumentbase_3_7_2010_2011.pdf
- Schibbye, A.-L. Løvlie (2009). *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stern, D. (2007). *Her og nå. Øyeblikkets betydning i psykoterapi og hverdagsliv*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Tveiten, S. (2002). *Veiledning – mer enn ord...* Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Henta 09. oktober 2012, frå Utdanningsdirektoratet
http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Veiledn_Spesialundervisn_2009.pdf
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wormnæs, O. (2005). Om forståelse, tolkning og hermeneutikk. I *SPED4010 Vitenskapsteori og forskningsmetode*. Blandingskompendium. (s. 229-248). Oslo: Universitetet i Oslo.

Vedlegg 1: Godkjenning frå NSD

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

Peer Møller Sørensen
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 21.01.2013

Vår ref:32323 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 06.12.2012. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 10.12.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

32323

Det gode samarbeidet mellom spesialpedagog og assistent. Ei kvalitativ intervjuundersøkelse av spesialpedagogar og assistentar i fulltids segregerte spesialpedagogiske opplæringsstilbud for elevar med utviklingshemming.

*Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig
Student*

*Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Peer Møller Sørensen
Gard Hustad*

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 melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

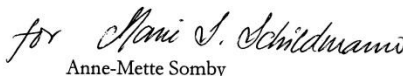
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Anne-Mette Somby

Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Gard Hustad, Bentsbruget 27C, 0469 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svtuit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 32323

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Studenten opplyser i e-post 10.12.2012 at det ikke vil bli innhentet opplysninger om 3. personer.

Prosjektet skal avsluttes 31.05.2013 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres. Lydopptak skal slettes.

Anonymisering innebærer at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til skular

Dato

Gard Hustad
Bentsebrugata 27C
0469 OSLO

... skule
v/rektor ...
Adresse

FØRESPURNAD OM DELTAKING I INTERVJUUNDERSØKINGA *DET GODE SAMARBEIDET MELLOM SPESIALPEDAGOG OG ASSISTENT.*

Eg er mastergradstudent i spesialpedagogikk med fordjuping i utviklingshemming ved Universitetet i Oslo, og planlegger for tida ei masteroppgåve med arbeidstittelen *Det gode samarbeidet mellom spesialpedagog og assistent*. I den forbindelse er eg interessert i å kome i kontakt med spesialpedagogar og assistentar som jobbar i fulltids segregerte spesialpedagogiske opplæringstilbod for elevar med utviklingshemming.

Formålet med undersøkinga er å få innsikt i kva som kjenneteiknar det gode samarbeidet mellom spesialpedagog og assistent. Kva erfaringar, tankar og meiningar har spesialpedagogar og assistentar om kva som kjenneteiknar eit godt samarbeid?

Eg vil gjennomføre ei rein intervjuundersøking, der eg intervjuar spesialpedagogar og assistentar. Min førespurnad er om rektor kan vere behjelpeleg med å skaffe informantar frå ... skule. Eg ynskjer å intervjuje éin spesialpedagog og éin assistent som jobbar i same klasse/gruppe, og å intervjuje spesialpedagogen og assistenten kvar for seg.

Aktuelle informantar bør ha følgjande kjenneteikn:

- Informantane har hatt same stillingsnemning («spesialpedagog» eller «assistent» ved dette eller andre segregerte opplæringstilbod for elevar med utviklingshemming) i minst to år
- Spesialpedagog har minst 2. avdeling spesialpedagogikk.

- Også assistent gjennomfører spesialundervisning med elevane åleine.

Intervjua vil bli gjennomført på dykkar skule i februar 2013 dersom dette er mogleg. Intervjua vil bli tatt opp på lydopptakar og transkribert i ettertid. Namn på skular, personar og andre personopplysningar vil behandlast konfidensielt, og vil anonymiserast i oppgåva. Opptaka og transkripsjonane vil bli sletta når oppgåva er sensurert, seinast august 2013.

Dersom de gir tillating til gjennomføring av intervju på dykkar skule, ber eg om at de sender ferdig utfylt svarslipp tilbake i vedlagt konvolutt så snart som mogleg.

Informantane som skal delta i intervjuundersøkinga vil få skriftleg informasjon om prosjektet, i tillegg til eit svarark der dei underteiknar ei informert samtykkeerklæring. Informantane vil få informasjon om at alle opplysningar vil bli behandla konfidensielt og anonymiserast i oppgåva, og om at dei når som helst kan trekke seg.

Eg håper at éin spesialpedagog og éin assistent ved ... skule har moglegheit til å delta i intervjuundersøkinga. Eg set stor pris på om du kan vidareformidle det vedlagte informasjonsskrivet til aktuelle informantar som møter kriteria for å delta i prosjektet.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS.

Min faglege rettleiar er Hanne Ness Sevendal (hanne.sevendal@ullevalsveien.gs.oslo.no). Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo er behandlingsansvarleg institusjon.

Dersom de har spørsmål eller ynskjer meir informasjon, kan de kontakte meg på mail eller telefon.

Med venleg helsing

Gard Hustad

Kontaktinformasjon:

Tlf.: 93025451

Mail: gardhustad@gmail.com

SAMTYKKEERKLÆRING

... skule har mottatt informasjon om prosjektet *Det gode samarbeidet mellom spesialpedagog og assistent*. Vi gir tillating til gjennomføring av intervju med spesialpedagog og assistent.

Skule:.....

Rektor:.....

Dato:.....

Signatur:.....

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til informantar

Dato

Gard Hustad
Bentsebrugata 27C
0469 OSLO

... skule
v/assistenten/spesialpedagogen sitt namn
Adresse

FØRESPURNAD OM DELTAKING I INTERVJUUNDERSØKINGA *DET GODE SAMARBEIDET MELLOM SPESIALPEDAGOG OG ASSISTENT.*

Eg er mastergradstudent i spesialpedagogikk med fordjuping i utviklingshemming ved Universitetet i Oslo, og planlegger for tida ei masteroppgåve med arbeidstittelen *Det gode samarbeidet mellom spesialpedagog og assistent*. I den forbindelse er eg interessert i å kome i kontakt med spesialpedagogar og assistentar som jobbar i fulltids segregerte spesialpedagogiske opplæringstilbod for elevar med utviklingshemming.

Formålet med undersøkinga er å få innsikt i kva som kjenneteiknar det gode samarbeidet mellom spesialpedagog og assistent. Kva erfaringar, tankar og meiningar har spesialpedagogar og assistentar om kva som kjenneteiknar eit godt samarbeid?

Eg håper at du er interessert i å dele dine erfaringar, tankar og meiningar omkring kva som kjenneteiknar eit godt samarbeid med meg.

Undersøkinga vil bli gjennomført som eit individuelt intervju, og vil ha ei varigheit på cirka 60 minutt. Dersom du ynskjer å delta, avtaler vi ei tid som passar for deg og arbeidsplassen. Intervjua vil bli gjennomført på dykkar skule i løpet av februar 2013 dersom dette er mogleg. Intervjua vil bli tatt opp på lydopptakar og transkribert i ettertid. Namn på skular, personar og andre personopplysningar vil behandlast konfidensielt, og vil anonymiserast i oppgåva. Opptaka og transkripsjonane vil bli sletta når oppgåva er sensurert, seinast august 2013.

Deltakinga er frivillig, og du kan når som helst trekke deg. Dersom du trekk deg, vil alle innsamla opplysningar om deg bli sletta.

Om du ynskjer å delta, ber eg om at du sender ferdig utfylt svarslipp tilbake i vedlagt konvolutt så snart som mogleg.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS.

Min faglege rettleiar er Hanne Ness Sevendal (hanne.sevendal@ullevalsveien.gs.oslo.no). Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo er behandlingsansvarleg institusjon.

Dersom du har spørsmål eller ynskjer meir informasjon, kan du kontakte meg på mail eller telefon.

Med venleg helsing

Gard Hustad

Kontaktinformasjon:

Tlf.: 93025451

Mail: gardhustad@gmail.com

SAMTYKKEERKLÆRING

Eg har mottatt informasjon om prosjektet *Det gode samarbeidet mellom spesialpedagog og assistent*, og seier med dette ja til å delta på intervju.

Namn:.....

Tlf:.....

Dato:.....

Signatur:.....

Vedlegg 4: Intervjuguide spesialpedagog

Informasjon om prosjektet:

- Kort presentasjon av meg og prosjektet.
- Informere om konfidensialitet, anonymisering og rett til å trekke seg.
- Kva som skal skje med opptak og datamateriale.
- Korleis tilbakeføringa og publiseringa skal skje.
- Informere om at dei ikkje skal omtale tredjepersonar (namn eller andre opplysningar).
- Spørsmål før vi startar?

Bakgrunn

- Kva for ein bakgrunn har du? (Utdanning? Arbeidserfaring? Kurs?)
- Kor lenge har du jobba i klassen?
- Kva for ei elevgruppe er det i klassen?
- Kor mange elevar er det i klassen?
- Kor mange jobbar i klassen?
- Korleis ser ein vanleg arbeidsdag ut for deg?
 - o (Arbeidsoppgåver og gjeremål?)
- Korleis er arbeids-/ansvarsfordelinga mellom spesialpedagogar og assistentar?
 - o (Likskapar og forskjellar?)

Samarbeid generelt

- Kan du fortelje litt om samarbeidet mellom spesialpedagog og assistent her i klassen?
 - o (Rutinar? Organisering? Kva samarbeider de om?)
- Kva ser du som det viktigaste i eit godt samarbeid mellom spesialpedagog og assistent?
- Korleis tenker du at du sjølv på best mogleg måte kan bidra til eit godt samarbeid?
- Kva eigenskapar ser du som viktig hos den du samarbeider med for at samarbeidet skal vere godt?
- (På kva for ein måte) er relasjonen til assistent viktig for korleis samarbeidet fungerer?
- Korleis opplever du samarbeidet med assistent no, kontra starten på samarbeidsforholdet?

- Har du nokon gong opplevd det som problematisk, i eit samarbeidsforhold til ein assistent, at skiljet mellom det personlege og det profesjonelle viskast ut?
- Er det noko du ynskjer å føye til om samarbeid?

Rettleiing/opplæring og kompetanse

- Kva legg du i omgrepet rettleiing?
- Korleis er rettleiinga organisert?
- Korleis opplever du rettleiings-/opplærings situasjonen?
- Kan du fortelje litt om di rolle i rettleiinga?
- Kva tankar har du om dei forskjellige rollene i rettleiinga?
- Kven bestemmer innhaldet/tema i rettleiinga?
 - o (Korleis synes du dette fungerer?)
- Kva ser du som det viktigaste å vidareformidle i opplæring/rettleiing av assistentar?
- Formidlar du tydeleg dine forventningar til assistentane?
- Korleis følgjer du opp assistentane? (Gir tilbakemelding på arbeidet dei gjer).
- Gir du rom for at assistentane kan ha gode innspel/idear rundt spesialundervisning?
- Kan du tenke tilbake på ein rettleiingssituasjon eller ein annan episode der samarbeidet gjekk godt. Kva var det som var så fint i akkurat den situasjonen?
- Er det andre ting du (vekt)legg i god rettleiing?
 - o (Kva er det som gjer at det fungerer godt?)
- Har du tidlegare erfaringar med rettleiing som ikkje fungerte godt?
 - o (Kva var det som gjorde at det ikkje fungerte godt?)
 - o (Korleis vart «problemet» (forsøkt) løyst?)
- Opplever du at relasjonen til assistent er viktig i rettleiinga?
- Opplever du rettleiinga annleis no enn då rettleiingsforholdet var nytt?
- Er det tema du opplever som vanskeleg å snakke om/ta opp med assistentar i rettleiing/opplæring? (Eller elles?)
- Er det noko du ynskjer å føye til om rettleiing/opplæring?

IOP

- Bli assistentane på nokon måte inkluderte i utarbeiding og vurdering av IOP?
 - o (Dersom ja; Korleis?)
- Kva tenker du rundt det å inkludere assistentar i utarbeiding og vurdering av IOP?

- (Kva kan assistentane bidra med? Kva er spesialpedagogen åleine sitt ansvar?)
- Er det noko du ynskjer å føye til om utarbeiding og vurdering av IOP?

Barrierar, utfordringar og konflikhtar

- Er det noko du opplever som barrierar/hindringar for eit godt samarbeid mellom spesialpedagog og assistent?
- Har du tidlegare erfaringar med samarbeid som du opplevde som utfordrande/vanskeleg?
 - (Korleis vart «problemet» (forsøkt) løyst?)
- Har du tidlegare erfaringar med samarbeid der det var (tydelege) konflikhtar mellom spesialpedagog og assistent?
 - (Korleis vart konflikten (forsøkt) løyst?)
- Kva meiner du er viktig for å unngå utfordringar og konflikhtar i samarbeidet mellom spesialpedagog og assistent?
- Kva tenker du er viktig dersom ein konflikt først har oppstått?

«Mirakelspørsmål»

- Tenk deg at vi tek vekk alt av rammer og avgrensingar. Kva skal til for å få eit best mogleg samarbeid mellom spesialpedagog og assistent?

Oppsummering

- Er det noko anna du føler du ikkje har fått sagt i løpet av intervjuet som du gjerne vil føye til?
- Kva vil du framheve som det viktigaste vi har snakka om i dette intervjuet?
- Er det noko du ynskjer å spørje om?

Avslutning

- Korleis opplevde du å svare på desse spørsmåla?
- Var det spørsmål som var ubehagelege/vanskelege å svare på?
- Var det nokon spørsmål eg ikkje burde ha stilt?
- Var det andre tema eller spørsmål eg burde hatt med?
- Kan eg ringe deg dersom eg har fleire spørsmål eller treng avklaring på nokon av spørsmåla?

- Tusen takk for at du ville stille opp på intervju!

Vedlegg 5: Intervjuguide assistent

Informasjon om prosjektet:

- Kort presentasjon av meg og prosjektet.
- Informere om konfidensialitet, anonymisering og rett til å trekke seg.
- Kva som skal skje med opptak og datamateriale.
- Korleis tilbakeføringa og publiseringa skal skje.
- Informere om at dei ikkje skal omtale tredjepersonar (namn eller andre opplysningar).
- Spørsmål før vi startar?

Bakgrunn

- Kva for ein bakgrunn har du? (Utdanning? Arbeidserfaring? Kurs?)
- Kor lenge har du jobba i klassen?
- Kva for ei elevgruppe er det i klassen?
- Kor mange elevar er det i klassen?
- Kor mange jobbar i klassen?
- Korleis ser ein vanleg arbeidsdag ut for deg?
 - o (Arbeidsoppgåver og gjeremål?)
- Korleis er arbeids-/ansvarsfordelinga mellom spesialpedagogar og assistentar?
- Har du ein klar/tydeleg arbeidsinstruks?
- Vert du inkludert i møte rundt elevane? (Eller andre møte?)

Samarbeid generelt

- Kan du fortelje litt om samarbeidet mellom spesialpedagog og assistent her i klassen?
 - o (Rutinar? Organisering? Kva samarbeider de om?)
- Kva ser du som det viktigaste i eit godt samarbeid mellom spesialpedagogar og assistentar?
- Korleis tenker du at du sjølv på best mogleg måte kan bidra til eit godt samarbeid?
- Kva eigenskapar ser du som viktig hos den du samarbeider med for at samarbeidet skal vere godt?
- (På kva måte) er relasjonen til spesialpedagog viktig for korleis samarbeidet fungerer?
- Korleis opplever du samarbeidet med spesialpedagog no, kontra starten på samarbeidsforholdet? (Har det forandra seg?)

- Har du nokon gong opplevd det som problematisk, i eit samarbeidsforhold til ein spesialpedagog, at skiljet mellom det personlege og det profesjonelle viskast ut?
- Er det noko du ynskjer å føye til om samarbeid?

Rettleiing/opplæring og kompetanse

- Kva legg du i omgrepet rettleiing?
- I forhold til jobben som assistent og det å jobbe med elevar med utviklingshemming;
 - o Kva for ei rettleiing/opplæring fekk du som nyttilsett?
 - o Kva for ei rettleiing får du no?
- Korleis er rettleiinga organisert?
 - o (Kor ofte? Kven får du rettleiing av?)
 - o (Fast avsett tid? Små innslag av rettleiing i løpet av skuledagen? Kva opplever du som mest fruktbart av desse to?)
- Korleis opplever du rettleiings-/opplæringssituasjonen?
- Kan du fortelje litt om di rolle i rettleiinga?
- Kva tankar har du om dei forskjellige rollene i rettleiinga?
- Kven bestemmer innhaldet/tema i rettleiinga?
 - o (Korleis synes du dette fungerer?)
- Kva i rettleiinga/opplæringa opplever du som viktigast for å kunne gjere ein god jobb med elevane?
- Er det andre eigenskapar/faktorar du ser som viktige i forhold til det å gjere ein god jobb med elevane? (Utanfor rettleiing).
- Føler du at du får brukt deg sjølv/personlege eigenskapar i jobben? (Ting du er flink til/hobbyar?)
- Opplever du at det formidlast tydelege forventningar til deg?
- Korleis får du tilbakemelding på jobben du gjer?
 - o (Korleis opplever du dette?)
- Føler du at du får kome med innspel/idear rundt spesialundervisning?
- Er det tema du opplever som vanskeleg å snakke om/ta opp i rettleiing? (Eller elles?)
- Kan du tenke tilbake på ein rettleiingssituasjon eller ein annan episode der samarbeidet gjekk godt. Kva var det som var så fint i akkurat den situasjonen?
- Er det andre ting du (vekt)legg i god rettleiing?
 - o (Kva er det som gjer at det fungerer godt?)

- Har du tidlegare erfaringar med rettleiing som ikkje fungerte godt?
 - (Kva var det som gjorde at det ikkje fungerte godt?)
 - (Korleis vart «problemet» (forsøkt) løyst?)
- Opplever du at relasjonen til spesialpedagog er viktig i rettleiinga?
- Opplever du rettleiinga annleis no enn då rettleiingsforholdet var nytt?
- Er det noko du ynskjer å føye til om rettleiing/opplæring?

IOP

- I kor stor grad har du kjennskap til elevane sine IOP-ar?
- Er du med på utarbeiding og/eller vurdering av IOP på nokon måte?
- Er det noko du ynskjer å føye til om utarbeiding og vurdering av IOP?

Barrierar, utfordringar og konflikhtar

- Er det noko du opplever som barrierar/hindringar for eit godt samarbeid mellom spesialpedagog og assistent?
- Har du tidlegare erfaringar med samarbeid som du opplevde som utfordrande/vanskeleg?
 - (På kva for ein måte vart «problemet» (forsøkt) løyst?)
- Har du tidlegare erfaringar med samarbeid der det var (tydelege) konflikhtar mellom spesialpedagog og assistent?
 - (Korleis vart konflikten (forsøkt) løyst?)
- Kva meiner du er viktig for å unngå utfordringar og konflikhtar i samarbeidet mellom spesialpedagog og assistent?
- Kva meiner du er viktig dersom ein konflikt først har oppstått?

«Mirakelspørsmål»

- Tenk deg at vi tek vekk alt av rammer og avgrensingar. Kva skal til for å få eit best mogleg samarbeid mellom spesialpedagog og assistent?

Oppsummering

- Er det noko anna du føler du ikkje har fått sagt i løpet av intervjuet som du gjerne vil føye til?
- Kva vil du framheve som det viktigaste vi har snakka om i dette intervjuet?

- Er det noko du ynskjer å spørje om?

Avslutning

- Korleis opplevde du å svare på desse spørsmåla?
- Var det spørsmål som var ubehagelege/vanskelege å svare på?
- Var det nokon spørsmål eg ikkje burde ha stilt?
- Var det andre tema eller spørsmål eg burde hatt med?
- Kan eg ringe deg dersom eg har fleire spørsmål eller treng avklaring på nokon av spørsmåla?
- Tusen takk for at du ville stille opp på intervju!

Vedlegg 6: Stikkord til transformering av meiningseiningar

Utdrag frå analyse av intervju med Solveig. Tema: Utfordrande samarbeid og konflikhtar.

Tema med relevans for fenomenet (slik det syner seg i materialet).	Meiningsberande element (i informanten si språkdrakt). S=Solveig. I=Intervjuar.	Stikkord til transformering av meiningseiningar.
Utfordrande samarbeid og konflikhtar.		
Problematisk at skiljet mellom personlege følelsar og det profesjonelle blir viska ut.	I: Har du nokon gong opplevd det som problematisk i eit samarbeidsforhold til ein assistent det at skiljet mellom personlege følelsar og det profesjonelle blir viska ut? S3: [...] Ja, det har eg absolutt. Det har vore... som sagt, om du ikkje klarer å samarbeide og jobbe her, så går ikkje det i lengda. Vi har hatt assistentar som har begynt, og så har det gått greitt ei stund, men så blir det rett og slett for «heavy» for dei, og så blir det mykje... det kan spreie veldig mykje negativitet i gruppa også, for vi er avhengig av at folk snakkar med kvarandre, og om ein kjem på jobb og er heilt taus, så set det ein veldig dempar på resten av gruppa. Så absolutt, det har vi opplevd. Og no er det sånn at vi vurderer faktisk veldig dei som kjem hit, på om at dei passar inn i gruppa. For vi... det nyttar ikkje å kome hit og vere altfor brautande eller altfor... altfor mykje av noko. Ein må gli inn i systemet, og det er faktisk	At ein ikkje klarer å samarbeide . Spreier negativitet . Tausheit . Snakkar ikkje med kvarandre. Må passe inn i gruppa . Gli inn i systemet .

<p>Opplevd utfordrande samarbeid.</p>	<p>ganske viktig når ein er berre fem til seks vaksne damer som jobbar saman. Eller, ja. Vi har hatt ein mannleg assistent også, og det gjekk heilt fint. Så det handlar eigentleg litt om mennesketype. Eg har tru på at du må vere litt... ein spesiell mennesketype for å ha lyst til å jobbe med desse barna. [...] Og då må du ha ei viss interesse for det, når du jobbar her. Dersom ikkje, så dett du igjennom etter kvart. Og då er tilfellet for både assistentar og lærarar. (Så det med negativitet og manglande kommunikasjon og personlegdom. At det er det viktigaste...?) Ja, av og til så kan personlegdommen faktisk jobbe mot folk. [...]</p> <p>-----</p> <p>I: Eg lurte på om du... Har du tidlegare erfaringar med eit samarbeid som du opplevde som utfordrande eller vanskeleg?</p> <p>[...] det har vore assistentar her som ikkje har... som ikkje har passa inn. (Ja, det som du nemnte i sta?) Ja.</p>	<p>Handlar litt om mennesketype.</p> <p>Negativitet, manglande kommunikasjon og personlegdom.</p> <p>Assistentar som ikkje har passa inn.</p>
<p>Erfaring med konflikhtar.</p>	<p>I: Då har du kanskje heller ikkje opplevd samarbeid der det har vore tydelege konflikhtar heller, da? Mellom spesialpedagog og assistent?</p> <p>S3: Nei. Men eg veit at det var littegrann av det før eg kom hit. Då hadde det vore litt. Men det er jo lenge sidan no, det er sikkert femten år eller meir. Men utifrå det, så har vi vore litt obs på det, for ho som var klassestyrar i gruppa her før, ho hadde vore med då. Og det var vel etter det at ein blei veldig bevisst på å ha desse personalmøta kvar veke, så ein får tatt ting før</p>	<p>Personalmøte kvar veke.</p> <p>Få tatt ting før dei</p>

	<p>dei blir for store. For det... ja. (Å jobbe førebyggande?) Å jobbe førebyggande, rett og slett. Så... eg trur nok at dei kveldsmøta og dei personalmøta som vi har... at dei kan vere førebyggande, for då... då tek ein ting før dei har blitt... om det er noko som er irriterande. Men no er det eigentleg veldig lite frustrasjonar i gruppa. Sånn... Elles før så kunne det vere at nokre irriterte seg for at dei alltid måtte gå og rydde på kjøkkenet for at det var ingen andre som gjorde det, og... og den type ting, da. Men det... det er mange ting som skal gjerast på eit bruk, og så blir det jo fort mønster som kanskje ikkje er så hyggelege.</p>	<p>blir for store. Jobbe førebyggande. Kveldsmøte og personalmøte.</p> <p>Blir fort rollemønster som ikkje er så hyggelege.</p>
<p>Kva som er viktig for å unngå utfordringar og konflikhtar.</p>	<p>I: Kva meiner du er viktig for å unngå nettopp utfordringar og konflikhtar? Anna enn å... altså, om du tenker å jobbe førebyggande. Men kva er det på ein måte viktig å jobbe med for å unngå det?</p> <p>S3: Det er jo miljø, rett og slett. Om... Ja, å ta seg tid til å gjere hyggelege ting saman. Det kan jo virke veldig førebyggande. At ein går ut og et saman, eller drar... ja, drar på tur, eller... Å jobbe litt sånn miljø.</p>	<p>Miljø. Gjere hyggelege ting saman.</p>
<p>Dersom ein konflikt først har oppstått.</p>	<p>I: Og kva tenker du er viktig dersom ein konflikt først har oppstått?</p> <p>S3: Ja, det er jo å setje av tid til å gjere noko med den. At dei partane som er involvert... at... om det er to assistentar, eller om det er ein lærar og ein assistent, at dei får tid til å prate. Og kanskje ein tredjepart må inn og hjelpe til. Men... Det var jo ganske mykje av det det året som vi hadde ho som dreiv å mata den eleven.</p>	<p>Setje av tid til å gjere noko med den. Tid til å prate. Tredjepart.</p>

	<p>Då var det veldig ofte at ho som var klassestyrar då måtte ut og prate med ho og ein assistent til, for at det hadde vore... for at det var knuffing, rett og slett. Eller... ja. For det merkast veldig godt dersom det er nokon som... ja, som ikkje glir inn. Det blir veldig tydeleg i ei sånn lita gruppe som det her.</p>	
--	--	--

Vedlegg 7: Omstrukturering av datamaterialet

Utdrag frå analyse av intervju med Solveig. Tema: Utfordrande samarbeid og konflikhtar.

Utfordringar og konflikhtar:

Erfaring med utfordrande eller vanskeleg samarbeid:

Assistentar som ikkje har passa til arbeidet med elevane eller passa inn i gruppa.

Tankar og meiningar rundt førebygging av konflikhtar:

Personalmøte verkar førebyggjande.

Ta ting før dei blir for store.

Lite hyggelege rollemønster kan føre til frustrasjon og irritasjon.

I: Då har du kanskje heller ikkje opplevd samarbeid der det har vore tydelege konflikhtar heller, da? Mellom spesialpedagog og assistent?

S3: Nei. Men eg veit at det var littegrann av det før eg kom hit. Då hadde det vore litt. Men det er jo lenge sidan no, det er sikkert femten år eller meir. Men utifrå det, så har vi vore litt obs på det, for ho som var klassestyrar i gruppa her før, ho hadde vore med då. Og det var vel etter det at ein blei veldig bevisst på å ha desse personalmøta kvar veke, så ein får tatt ting før dei blir for store. For det... ja. (Å jobbe førebyggjande?) Å jobbe førebyggjande, rett og slett. Så... eg trur nok at dei kveldsmøta og dei personalmøta som vi har... at dei kan vere førebyggjande, for då... då tek ein ting før dei har blitt... om det er noko som er irriterande. Men no er det eigentleg veldig lite frustrasjonar i gruppa. Sånn... Elles før så kunne det vere at nokre irriterte seg for at dei alltid måtte gå og rydde på kjøkkenet for at det var ingen andre som gjorde det, og... og den type ting, da. Men det... det er mange ting som skal gjerast på eit bruk, og så blir det jo fort mønster som kanskje ikkje er så hyggelege.

Fokus på arbeidsmiljø kan verke førebyggjande mot utfordringar og konflikhtar.

S3: Det er jo miljø, rett og slett. Om... Ja, å ta seg tid til å gjere hyggelege ting saman. Det kan jo virke veldig førebyggande. At ein går ut og et saman, eller drar... ja, drar på tur, eller... Å jobbe litt sånn miljø.

Tankar og meiningar rundt løysing av konfliktrar.

Dersom ein konflikt først har oppstått må ein setje av tid til at partane får prate.

Ein tredjepart må inn dersom det er nødvendig.

I: Og kva tenker du er viktig dersom ein konflikt først har oppstått?

S3: Ja, det er jo å setje av tid til å gjere noko med den. At dei partane som er involvert... at... om det er to assistentar, eller om det er ein lærar og ein assistent, at dei får tid til å prate. Og kanskje ein tredjepart må inn og hjelpe til.

Vedlegg 8: Steg 3a og b i analysen

Utdrag frå analyse av intervju med Solveig. Tema: Utfordrande samarbeid og konflikhtar.

Utfordrande samarbeid og konflikhtar:

Erfaring med utfordrande eller vanskeleg samarbeid:

Assistentar som ikkje har passa til arbeidet med elevane eller passa inn i gruppa. (Kjemi. Følelsar – Grelland (2011). Manglande intersubjektiv kontakt og tryggleik på det intersubjektive feltet (Stern, 2007). Psykologiske barrierar (Skogen, 2004). Manglande omsorg, forståing, respekt og kjærleik Schibbye (2009)).

Tankar og meiningar rundt førebygging av konflikhtar:

Personalmøte verkar førebyggande.

Ta ting før dei blir for store.

Lite hyggelege rollemønster kan føre til frustrasjon og irritasjon. (Ansvar – Aasland (2011) og Madsen (2011)).

I: Då har du kanskje heller ikkje opplevd samarbeid der det har vore tydelege konflikhtar heller, da? Mellom spesialpedagog og assistent?

S3: Nei. Men eg veit at det var littegrann av det før eg kom hit. Då hadde det vore litt. Men det er jo lenge sidan no, det er sikkert femten år eller meir. Men utifrå det, så har vi vore litt obs på det, for ho som var klassestyrar i gruppa her før, ho hadde vore med då. Og det var vel etter det at ein blei veldig bevisst på å ha desse personalmøta kvar veke, så ein får tatt ting før dei blir for store. For det... ja. (Å jobbe førebyggande?) Å jobbe førebyggande, rett og slett. Så... eg trur nok at dei kveldsmøta og dei personalmøta som vi har... at dei kan vere førebyggande, for då... då tek ein ting før dei har blitt... om det er noko som er irriterande. Men no er det eigentleg veldig lite frustrasjonar i gruppa. Sånn... Elles før så kunne det vere at nokre irriterte seg for at dei alltid måtte gå og rydde på kjøkkenet for at det var ingen andre som gjorde det, og... og den type ting, da. Men det... det er mange ting som skal gjerast på eit bruk, og så blir det jo fort mønster som kanskje ikkje er så hyggelege.

Fokus på arbeidsmiljø kan verke førebyggjande mot utfordringar og konflikhtar.

S3: Det er jo miljø, rett og slett. Om... Ja, å ta seg tid til å gjere hyggelege ting saman. Det kan jo virke veldig førebyggjande. At ein går ut og et saman, eller drar... ja, drar på tur, eller... Å jobbe litt sånn miljø.

Tankar og meiningar rundt løysing av konflikhtar.

Dersom ein konflikt først har oppstått må ein setje av tid til at partane får prate. (Dialog – Madsen (2011)).

Ein tredjepart må inn dersom det er nødvendig.

I: Og kva tenker du er viktig dersom ein konflikt først har oppstått?

S3: Ja, det er jo å setje av tid til å gjere noko med den. At dei partane som er involvert... at... om det er to assistentar, eller om det er ein lærar og ein assistent, at dei får tid til å prate. Og kanskje ein tredjepart må inn og hjelpe til.

Relatere til teori:

Relatere til Aasland (2011) og Madsen (2011): Å ta ansvar for å bidra i samarbeidet er viktig.

Relatere til Grelland (2011): Følelsar spelar ei viktig rolle i samarbeid, og dei kan vere heilt avgjerande for om eit samarbeid lukkast. Følelsar er retta mot noko eller nokon, og det dreier seg om «en nærmere identifikasjon med den andre – jeg erfarer, eg føler den andres følelser. Den andres følelser «trekker meg inn i seg» så jeg erfarer meg selv i den andres sted» (s. 125).

Relatere til Madsen (2011): Dialog er vegen å gå i konfliktløysing. Ein bidreg til å sikre dialogen ved at ein strevar mot at innhaldet er felles, og at ein strevar mot å sette seg i kvarandre sin stad og sjå saken frå kvarandre sitt perspektiv.

Relatere til Schibbye (2009): Anerkjenningsomgrepet inneber blant anna omsorg, forståing, respekt og kjærleik.

Relatere til Skogen (2004): Viktig å stille seg til tryggleik versus utryggleik for å unngå at psykologiske barrierar gjer seg gjeldande.

Relatere til Stern (2007): Intersubjektivitet inneber å «tune seg inn» på den andre sine følelsar, tankar eller intensjonar. Ein treng å vite kvar ein står på det intersubjektive feltet i forhold til andre personar eller grupper.

Samandrag:

Informanten seier at det ikkje har vore mange utfordrande/vanskelege samarbeid, men nemner nokre eksempel med assistentar som ikkje har passa til arbeidet med elevane eller passa inn i gruppa. Her har personlegdom og kjemi spelt ei rolle. Ifølge Grelland (2011) kan følelsar vere heilt avgjerande for om eit samarbeid lukkast. Dersom personen ikkje har gått overeins med resten av gruppa, kan alle partar sine følelsar ha påverka samarbeidet. Samtidig kan det ha vore manglande tryggleik på det intersubjektive feltet (Stern, 2007) på grunn av den manglande kjemien, og dette kan ha ført til forsvarsmekanismar. Manglande tryggleik kan også innebere at psykologiske barrierar har gjort seg gjeldande (Skogen, 2004). Kjemi kan ein også kople til Stern (2007) sitt intersubjektivitetsomgrep og intersubjektiv kontakt mellom personar, der ein «tunar seg inn» på den andre sine følelsar, tankar eller intensjonar. I tillegg kan ein kople det til Schibbye (2009) sitt anerkjenningsomgrep, som inneber blant anna omsorg, forståing, respekt og kjærleik.

Når det gjeld førebygging av konflikthar framhevar informanten det at dei grunna tidlegare opplevingar med konflikthar blei meir bevisste på å ha personalmøte kvar veke, slik at ein kunne ta ting før dei vart for store. I tillegg framhevar informanten at fastlåste, lite hyggelege rollemønster, til dømes når det gjeld rydding og andre praktiske gjeremål, kan føre til irritasjonar. Aasland (2011) og Madsen (2011) framhevar at det er viktig at alle partar tek ansvar for å bidra i eit samarbeid, noko som også vil gjelde i dette tilfellet. Dersom assistentar, som i utgangspunktet har like arbeidsoppgåver, bidreg i ulik grad, vil dette kunne føre til misnøye. Informanten understrekar også at fokus på arbeidsmiljø kan verke førebyggjande mot utfordringar og konflikthar.

Dersom ein konflikt først har oppstått, framhevar informanten at ein må setje av tid til å prate. Ifølge Madsen (2011) er dialog vegen å gå for å løyse konflikthar. Informanten understrekar at det i nokre tilfelle kanskje må inn ein tredjepart for å hjelpe til i dette arbeidet.

Vedlegg 9: Samanlikning av informantane sine utsegn i lys av teori

Tema: Utfordrande samarbeid og konfliktrar.

Anna sine erfaringar, tankar og meiningar rundt utfordrande samarbeid og konfliktrar.

Samandrag:

Informanten har ikkje egne erfaringar med utfordrande samarbeid eller konfliktrar. For å førebygge konfliktrar vert det trekt fram at kjemi mellom personar er viktig. Grelland (2011) skriv at følelsar spelar ei viktig rolle i alle former for samarbeid, og at dei kan vere heilt avgjerande for om eit samarbeid lukkast eller ikkje. Kjemi kan ein også kople til Stern (2007) sitt intersubjektivitetsomgrep og intersubjektiv kontakt mellom personar, der ein «tunar seg inn» på den andre sine følelsar, tankar eller intensjonar. I tillegg kan ein kople det til Schibbye (2009) sitt anerkjenningsomgrep, som inneber blant anna omsorg, forståing, respekt og kjærleik. Vidare trekk informanten fram at ein må føle seg trygg på kvarandre og at ein kan ta opp ting. Dette kan koplant til Stern (2007) og det å føle tryggleik på det intersubjektive feltet, som er viktig for å unngå intersubjektiv angst og «låsing» av samarbeidet. I tillegg kan ein kople det til Skogen (2004) som skriv at det er viktig å stille seg til følelsen av tryggleik/utryggleik i eit samarbeid for å unngå psykologiske barrierar.

Informanten seier også at det er «alfa omega» at gruppa kan kommunisere. Nielsen (2010) skriv at for at det skal vere eit samarbeid, må begge partar vere inkludert i kommunikasjonen. Madsen (2011) framhevar at ein må streve etter ein dialogisk forholdsmåte, der tredjeleddet må vere felles, og ein må kunne ta den andre parten sitt perspektiv. Informanten framhevar fleire gongar at eiga innstilling som assistent er viktig både for det gode samarbeidet og for å unngå konfliktrar og utfordringar, då i form av å vere engasjert i jobben og innstilt på å gjere ein god jobb. Aasland (2011) og Madsen (2011) skriv at det er viktig i eit samarbeid at kvar enkelt part tek ansvar for å bidra i samarbeidet. Ein må ha merksemd på eige ansvar i eit samarbeid.

Anette sine erfaringar, tankar og meiningar rundt utfordrande samarbeid og konflikhtar.

Samandrag:

Informanten beskriv tidlegare erfaringar med eit utfordrande samarbeid: «Om ein gjer mykje meir enn den andre for eksempel, då vil det skape litt sånn dårleg stemning og dårleg samarbeid». Dette kan ein kople til Aasland (2011) og Madsen (2011) som seier at for at eit samarbeid skal fungere er det viktig at alle partar tek eit ansvar. Vidare fortel informanten om at samarbeidet var prega av dårleg informasjon, at det ikkje vart prata om arbeidsoppgåvene, og at assistentane dermed ikkje visste kva dei skulle gjere. For at eit samarbeid skal gå godt, må den nødvendige informasjonen delast (Irgens, 2007). I dette tilfellet har assistentane vore i det «blinde feltet» i Johari-vindauget. Skogen (2004) framhevar at uklare mål er eksempel på ein praktisk barriere.

Informanten har ikkje egne erfaringar med tydelege konflikhtar i eit samarbeid. Når det gjeld førebygging og løysing av konflikhtar framhevar informanten det som viktig at ein kan ta ein konflikt. Tryggleik på det intersubjektive feltet (Stern, 2007) er viktig i eit samarbeid. Det er dermed også viktig når ein skal kome seg ut av ein konflikt, då dette inneber eit samarbeid mellom partane som er i konflikten. Vidare understrekar informanten det å kunne snakke saman. Ifølge Madsen (2011) er dialog vegen å gå i konfliktløysing. Til slutt framhevar informanten det som viktig at problemet faktisk «kjem opp». «Det verste er om ein går og surmular eller er ueinig utan å seie det, på ein måte. For då motarbeider ein kvarandre, vil eg seie». Dette kan ein kople til Johari-vindauget og det «blinde feltet» (Irgens, 2007). Ein vil ikkje ha moglegheit til å løyse eit problem dersom det ligg skjult. Ein kan også kople det til Eide (2011) som skriv at openheit er ein føresetnad for samarbeid. Dersom personen ikkje er open om kva som er problemet vil ein ikkje kunne ta tak i det, og dermed heller ikkje løyse konflikten.

Amalie sine erfaringar, tankar og meiningar rundt utfordrande samarbeid og konflikhtar.

Samandrag:

Informanten har lite erfaringar med utfordrande samarbeid eller konflikhtar, men seier at det som kan føre til konflikhtar er om ein berre går ut i frå noko, utan å vite det sikkert, og utan å snakke eller spørje. Eide (2011) skriv at openheit er ein føresetnad for samarbeid. Dersom det

ikkje er openheit i eit arbeidsmiljø, vil det kunne oppstå mange misforståingar som kan føre til konflikhtar. Dersom det ligg føre eit problem som ikkje kjem «opp i lyset», vil ikkje den andre parten kunne ta tak i det, og dermed vil ein heller ikkje kunne løyse konflikten.

Informanten seier at ein må snakke saman for å unngå misforståingar. Madsen (2011) skriv at dialog er vegen å gå i førebygging og løysing av konflikhtar. I dialogen må ein ha eit felles tredjeledd. Dette er ikkje mogleg dersom problemet ikkje «kjem fram».

Sara sine erfaringar, tankar og meiningar rundt utfordrande samarbeid og konflikhtar.

Samandrag:

Informanten har ikkje erfaring med samarbeid som har vore så utfordrande at det ikkje har gått i det heile tatt. Informanten kjem med eksempel på utfordrande samarbeid der assistentar dreiv med smålagn, og sa vidare ting som ikkje skulle seiast vidare. Dette kan koplast til Kristiansen (2011b) som skriv at tillit er ein føresetnad for at samarbeid skal fungere. Assistentane som blir nemnt braut tilliten. Ein kan også kople dette til Skogen (2004) som skriv at når det er fenomen i enkeltpersonar sin psyke som er moststandsfaktor, har ein å gjere med psykologiske barrierar. Når det gjeld løysing av utfordringar i samarbeid, framhevar informanten at det skjer gjennom samtale. Madsen (2011) understrekar at det i konfliktlitteraturen er breitt anerkjent at dialog er vegen å gå for konstruktiv konflikthandtering. Dialogen inneber at ein er i stand til å ta den andre parten sitt perspektiv. Informanten framhevar det å «vere veldig klar på kva som ikkje er ålreit». Dette inneber at det berre blir sett frå informanten sitt perspektiv. Samtidig ligg det ein maktforskjell i forholdet, då spesialpedagogane «sit høgare i hierarkiet». Det er også sentralt at brot på tillit i eit samarbeid ikkje er greitt i utgangspunktet, slik at ein med ei slik utfordring kanskje har meir «rett» til å irettesetje den andre parten?

Synnøve sine erfaringar, tankar og meiningar rundt utfordrande samarbeid og konflikhtar.

Samandrag:

Informanten har få døme på utfordrande samarbeid, men kjem med eksempel der assistentar viser lite engasjement, og berre ser på jobben som ein stad å tene pengar. For at eit samarbeid skal fungere er det viktig at begge partar tek ansvar for å bidra (Aasland 2011; Madsen, 2011).

Når det gjeld konflikthar har ikkje informanten sjølv vore del av ein konflikt, men har vore vitne til ein konflikt. I eksempelet var det ein stor konflikt mellom ein pedagog og ein assistent grunna det grunnleggjande synet på kva som var ålreit å gjere med ungane. Dette er eksempel på ein verdibarriere, som inneber at ein person sine verdier støytar med ein annan person sine verdier (Skogen, 2004). Samtidig hadde dei to partane veldig ulike personlegdomar, og den eldre assistenten hadde problem med å akseptere den yngre pedagogen som autoritet. Dette er eksempel på psykologiske barrierar, som inneber at det er fenomen i enkeltpersonar sin psyke som opptrer som motstandsfaktor (Skogen, 2004). For å førebygge utfordringar og konflikthar framhevar informanten kommunikasjon og det å kunne ta opp ting. Madsen (2011) skriv at dialog er vegen å gå for å førebygge og løyse konflikthar. Dette inneber at ein er felles om tredjeleddet, det som er problemet, og at ein har evne til å ta den andre sitt perspektiv på saken.

Solveig sine erfaringar, tankar og meiningar rundt utfordrande samarbeid og konflikthar.

Samandrag:

Informanten seier at det ikkje har vore mange utfordrande samarbeid, men nemner nokre eksempel med assistentar som ikkje har passa til arbeidet med elevane eller passa inn i gruppa. Her har personlegdom og kjemi spelt ei rolle. Ifølge Grelland (2011) kan følelsar vere heilt avgjerande for om eit samarbeid lukkast. Dersom personen ikkje har gått overeins med resten av gruppa, kan alle partar sine følelsar ha påverka samarbeidet. Samtidig kan det ha vore manglande tryggleik på det intersubjektive feltet (Stern, 2007) på grunn av den manglande kjemien, og dette kan ha ført til forsvarsmekanismar. Manglande tryggleik kan også innebere at psykologiske barrierar har gjort seg gjeldande (Skogen, 2004). Kjemien kan ein også kople til Stern (2007) sitt intersubjektivitetsomgrep og intersubjektiv kontakt mellom personar, der ein «tunar seg inn» på den andre sine følelsar, tankar eller intensjonar. I tillegg kan ein kople det til Schibbye (2009) sitt anerkjenningsomgrep, som inneber blant anna omsorg, forståing, respekt og kjærleik.

Når det gjeld førebygging av konflikthar framhevar informanten det at dei grunna tidlegare opplevingar med konflikthar blei meir bevisste på å ha personalmøte kvar veke, slik at ein kunne ta ting før dei vart for store. I tillegg framhevar informanten at fastlåste, lite hyggelege rollemønster, til dømes når det gjeld rydding og andre praktiske gjeremål, kan føre til

irritasjonar. Aasland (2011) og Madsen (2011) framhevar at det er viktig at alle partar tek ansvar for å bidra i eit samarbeid, noko som også vil gjelde i dette tilfellet. Dersom assistentar, som i utgangspunktet har like arbeidsoppgåver, bidreg i ulik grad, vil dette kunne føre til misnøye. Informanten understrekar også at fokus på arbeidsmiljø kan verke førebyggande mot utfordringar og konflikhtar.

Dersom ein konflikt først har oppstått, framhevar informanten at ein må setje av tid til å prate. Ifølge Madsen (2011) er dialog vegen å gå for å løyse konflikhtar. Informanten understrekar at det i nokre tilfelle kanskje må inn ein tredjepart for å hjelpe til i dette arbeidet.