

Spesialpedagogisk kompetanse i barnehagen

En kvalitativ studie om hvordan pedagogisk-psykologisk tjenester bistår med kompetanse i barnehagen. Erfaringer og vurderinger hos ledere i PPT.

OLGA NAZAR

VEILEDER

Maryann Jortveit

Universitetet i Agder, 2021

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk



UiA Universitetet
i Agder



Forord

Barnehagens kompetanse innen spesialpedagogikk har vekket min interesse når jeg, som nyutdannet barnehagelærer, har møtt barn i barnehagen med ulike temperamenter, utfordringer og behov. Og alle de forskjellige individene hadde rett på, og behov for en stimulerende og inkluderende barnehagehverdag. Forventninger fra foreldre, krav fra Rammeplanen og mitt indre ønske om å kunne gi alle barna et godt barnehagetilbud, ble dessverre ikke alltid fullt tilfredsstillt. Jeg forstod tidlig at det ikke er bare meg som følte på usikkerhet og utilstrekkelighet i møte med barna som trengte noe ekstra. Det var behov for støtte, veiledning og felles refleksjoner med fagpersoner som hadde god kompetanse og erfaringer innen spesialpedagogikk i barnehagen. I min praksis har pedagogisk-psykologisk tjeneste i mange tilfeller bidratt med nødvendig veiledning og støtte. Samtidig var det ofte en tidkrevende prosess med prøving og feiling før denne hjelpen kom. Tanken om at spesialpedagogisk kompetanse burde vært mer tilgjengelig for barnehageansatte, har ikke forlatt meg siden da. Den tanken førte meg til å ta videreutdanning i spesialpedagogikk og resulterte med å skrive denne masteroppgaven. Jeg håper at denne studien kan gi, i hvert fall et lite bidrag, til utviklingen av spesialpedagogisk kompetanse i og rundt barnehagen. Den kompetansen som er nødvendig for å skape et inkluderende barnehagetilbud av høy kvalitet, for alle barn.

Jeg ønsker å rette en stor takk til mine informanter, ledere i ulike pedagogisk-psykologiske tjenester, for deres bidrag. Tross travle hverdager, har dere funnet tid til å stille opp til intervju. Dere har vist et stort engasjement til denne studien og uten deres vilje til å dele deres erfaringer og tanker, hadde det ikke vært mulig å gjennomføre denne oppgaven.

Gjennom hele prosessen har min veileder, Maryann Jortveit, vært behjelpelig og støttende. Jeg vil derfor takke deg for veiledning, konstruktive tilbakemeldinger, ideer og godt samarbeid. Du har alltid vært tilgjengelig for veiledning og støttet meg underveis. Uten din hjelp hadde ikke oppgaven vært den samme.

Til slutt, men ikke minst, vil jeg takke min kjære Thor Eivind, som har støttet meg gjennom hele skriveprosessen. Takk for din tålmodighet, oppmuntring og selvfølgelig, tusen takk for hjelp med figurtegninger og korrekturlesing!

Kristiansand 15.05.2021

Olga Nazar

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|-----------|
| SAMMENDRAG..... | 5 |
| 1. INNLEDNING | 6 |
| 1.1. BAKGRUNN FOR STUDIEN..... | 7 |
| 1.2. PROBLEMSTILLING | 8 |
| 1.3. BEGREPSAVKLARING..... | 8 |
| 1.4. OPPGAVENS OPPBYGNING | 9 |
| 2. TIDLIGERE FORSKNING OG TEORETISK RAMMEVERK | 10 |
| 2.1. SPESIALPEDAGOGISK HJELP I BARNEHAGE..... | 10 |
| 2.2. MANDAT, ORGANISERING OG KOMPETANSE I PPT..... | 12 |
| 2.3. KOMPETANSE I BARNEHAGEN | 13 |
| 2.4. INDIVID- OG SYSTEMRETTET TILNÆRMING. | 17 |
| 2.5. STRATEGISK KOMPETANSEHEVING | 19 |
| 2.6. TVERRFAGLIG SAMARBEID..... | 21 |
| 3. METODE | 23 |
| 3.1. VALG AV METODE | 23 |
| 3.2. INTERVJU SOM METODE..... | 24 |
| 3.3. TRANSKRIBERING OG ANALYSE..... | 27 |
| 3.4. ETISKE VURDERINGER | 29 |
| 3.5. VALIDITET, RELIABILITET OG GENERALISERING..... | 30 |
| 4. PRESENTASJON AV FUNN | 32 |
| 4.1. BARNEHAGENS KOMPETANSEBEHOV..... | 32 |
| 4.2. PPT SIN KOMPETANSE | 37 |
| 4.3. FORDELING AV ANSVAR FOR KOMPETANSEHEVING | 38 |
| 4.4. PP-TJENESTENS ARBEIDSMETODER I BISTAND MED KOMPETANSEHEVING | 39 |
| 4.5. TENDENSER I PPT SITT ARBEID | 46 |
| 4.6. OPPSUMMERING AV FUNNENE | 47 |
| 5. DRØFTING | 47 |
| 5.1. DEN SAMMENSATTE KOMPETANSEN | 47 |
| 5.2. PP-TJENESTENS STRATEGIER OG ARBEIDSMÅTER | 49 |
| 5.3. DET KOMPLEKSE SAMARBEIDET OM BARNETS BESTE | 53 |
| 6. KONKLUSJON OG VEIEN VIDERE..... | 56 |
| REFERANSER..... | 58 |
| VEDLEGG 1. INTERVJUGUIDE | 64 |

| | |
|---|-----------|
| VEDLEGG 2. INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKE-ERKLÆRING | 66 |
| VEDLEGG 3. NSD- TILLATELSE..... | 71 |

Sammendrag

Andel barn som får spesialpedagogisk hjelp i barnehagen har hatt en jevn økning i de siste årene (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Det er i tillegg mange barn i barnehager, som ikke får enkeltvedtak etter PPT sine sakkyndige vurderinger, men allikevel trenger tilrettelegging av det pedagogiske tilbudet. De ansatte i barnehagen trenger derfor god kompetanse innen spesialpedagogikk for å kunne møte barnas behov. Tidligere forskning har vist at kompetanse blant barnehagepersonalet og godt tverrfaglig samarbeid mellom involverte aktører er sentrale faktorer, som kunne gi et godt tilbud om spesialpedagogisk hjelp i barnehage (Solli, 2012). En av barnehagens hovedsamarbeidspartnere, når det gjelder barn med særskilte behov, er pedagogisk-psykologisk tjeneste. Tjenestens (PPT) oppgaver er ikke bare utarbeiding av sakkyndige vurderinger, men også bistand til barnehagen i deres arbeid med kompetanseutvikling (Lov for barnehage, 2005, §33).

Pedagogisk-psykologisk tjeneste spiller uten tvil en viktig rolle i kompetansehevende arbeid i barnehagen. I dagens lovverk presiseres allikevel ikke hvordan slik bistand skal organiseres. I denne studien har jeg derfor forsøkt å undersøke «*Hvordan bistår pedagogisk-psykologisk tjeneste med kompetanseheving i barnehagen? PPT-ledernes erfaringer og vurderinger*». Data innsamlingen ble gjort ved tre individuelle dybdeintervjuer av PPT-ledere som jobber i tre ulike kommuner. Resultater av dataanalysen er presentert i fem hovedtemaer: (1) Barnehagens kompetansebehov, (2) PPT sin kompetanse, (3) Fordeling av ansvar for kompetanseheving, (4) PP-tjenestens arbeidsmetoder i bistand med kompetanse og (5) Tendenser i PPT sitt arbeid. Deretter ble disse funnene drøftet i lys av oppgavens teori og tidligere forskning.

Basert på studiens funn er det en grunn til å hevde at PPT jobber og ønsker å jobbe mer med å bistå barnehagen med spesialpedagogisk kompetanse. I de siste årene har det vært etablert flere møtearenaer mellom PPT og barnehageansatte, som bidrar til at PPT sin kompetanse blir mer tilgjengelig og anvendbar i barnehagens praksis. Man kan konkludere med at PPT beveger seg i retning mot å være tettere på barnehagens behov for kompetanse, men møter mange utfordringer på veien. De største utfordringene er ressurser hos PPT og dagens organisering av spesialpedagogisk hjelp i barnehage.

1. Innledning

I de siste årene har det vært en jevn økning i tallet på barn som får spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. I 2019 har 9200 barn fått spesialpedagogisk hjelp, som utgjør 3,3% av alle barnehagebarn i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Til sammenligning var dette tallet ca. 6500 og 2,3% av alle barn i norske barnehager i 2011 (Utdanningsdirektoratet, 2016). Andel barn som får spesialpedagogisk hjelp øker også med alderen fra 0,4% for ettåringer til 6,1% for femåringer (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Forskning omkring spesialpedagogisk hjelp i barnehage tyder på at tilstrekkelig personalressurser, kompetanse blant barnehagepersonalet og godt tverrfaglig samarbeid mellom involverte aktører, er sentrale faktorer, som kunne gi et godt tilbud om spesialpedagogisk hjelp i barnehage (Solli, 2012). I følge både norske og internasjonale forskning, er personalets kompetanse i barnehage ansett å være aller viktigst for kvaliteten i barnehagen (National Audit Office, 2004; Nordahl & Hansen, 2016).

Samtidig, det å skape en mer inkluderende barnehage og skole, har vært en av de sentrale føringer i ulike statlige dokumenter i de siste årene. Et av de nyeste dokumentene som understreker viktigheten av inkluderende barnehagetilbud, er melding til Stortinget nr. 6 (2019-2020) *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Kunnskapsdepartementet, 2019). Her legges det opp til at kompetansen skal være tett på barna som en avgjørende faktor for mer inkluderende barnehage og skole. Det uttrykkes også at det spesialpedagogiske fagfeltet skal styrkes for ansatte i barnehager og i pedagogisk-psykologisk tjeneste (videre PPT). Ambisjoner om inkludering av alle barn i vanlige barnehager og skoler har også endret organiseringen av det spesialpedagogiske tilbudet og fører til et mer uklart skille mellom det allmennpedagogiske og det spesialpedagogiske fagfeltet. Grensene mellom disse fagfeltene har vært i en stadig bevegelse og har skapt mange dilemmaer og diskusjoner om definisjoner av hva som skal inngå i spesialpedagogikken (Skogen, 2010, s.168). Man skal være oppmerksom på at det er mange barn i barnehager og skoler som ikke får enkeltvedtak basert på PPT sine sakkyndige vurderinger, men allikevel trenger tilrettelegging av det pedagogiske tilbudet. I disse tilfellene kan personalet også ha behov for bistand med kompetanse fra PPT og andre samarbeidspartnere.

Mandatet til PPT, som er hjemlet i Lov om barnehage (videre barnehagelov, 2005, §33), legger en føring på PPT om å bistå barnehagen med kompetanseheving og organisasjonsutvikling. Hvordan dette arbeidet skal gjennomføres presiseres verken i

barnehageloven eller andre dokumenter. Det er derfor opp til ledere på hvert enkelt PPT-kontor å avgjøre hvordan de organiserer slik bistand med kompetanse til barnehagene.

1.1. Bakgrunn for studien

Barnehagens kompetanse i møte med barn med særskilte behov har vært et aktuelt tema i mange år. Aktualiteten har økt etter at spesialpedagogikken har utviklet seg fra å rette seg mot individfokuset hjelp i spesialskoler og barnehager til å være en naturlig del av opplæringsystemet, hvor fokuset rettes mot tilpasning av miljøet rundt barnet (Groven, 2019). Regjeringen har i 2013 lansert en strategi “*Kompetanse for framtidens barnehage*” (revidert i 2017), hvor målet var å heve barnehagefaglig grunnkompetanse for alle ansatte som jobber i barnehage, spesielt ved å skape muligheter for videreutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2017). Spesialpedagogisk kompetanse fremheves ikke i den ovennevnte strategien, men det tilbys noen studier innen spesialpedagogikk til både fagarbeidere og barnehagelærere. Internasjonal undersøkelse TALIS 3S i regi av OECD, hvor styrere og ansatte fra ni land har deltatt, viser at både i Norge og i andre land etterlyses fortsatt mer kompetanse om barn som trenger spesialpedagogisk hjelp (Gjerstad et al. 2019). Over en fjerdedel av de ansatte i Norge oppgir å ha et stort behov for mer kunnskap på dette området. De ansatte ønsker seg også mer kunnskap om arbeid med flerspråklige barn (Gjerstad et al. 2019, s.9). PPT sin bistand med kompetanseheving innen spesialpedagogikk er dermed absolutt nødvendig for å kunne skape et godt barnehagetilbud for barn med særskilte behov.

PPTs bistand med kompetanseheving omtales ofte i litteraturen som systemrettet arbeid, selv om det er store variasjoner i forståelse om hva et slikt arbeid innebærer (Moen, 2019). Forskning til Cameron et al. (2011) viser at PPT omfatter sin kompetanse i systemrettet arbeid som høy, men det faktiske arbeidet som blir gjort er forholdsvis av begrenset omfang. Samtidig vurderes barnehagens kompetanse av PPT-ansatte som betydelig lav. Dette gir grunn til å tenke, at PPT sitter med ubenyttet kompetanse. I forskning til Cameron et al. (2011) kommer det også fram flere faktorer som kan hindre PPT i å jobbe mer med kompetanse- og organisasjonsutvikling i barnehagen. Hovedutfordringer viser seg å være arbeidsbelastning knyttet til enkeltsaker, utfordringer med PPTs organisering og uklarhet omkring PPTs mandat. Nordahl et al. (2018, s.8) understreker i sin rapport, at PP-tjenesten befinner seg langt fra praksisfeltet og det brukes liten andel av ressurser til veiledning og støtte av barnehagepersonalet. Denne rapporten har imidlertid skapt mange diskusjoner om

PPTs mandat og arbeidsoppgaver (Bjørnsrud & Nilsen, 2018). Siden PPT sitt mandat i barnehagen i 2016 ble utvidet med at PPT “skal bistå barnehagen med arbeid i kompetanse- og organisasjonsutvikling”, har det vært mye uklarhet omkring hva dette innebærer i praksis (barnehageloven, 2005, §33). Tidligere forskningsprosjekter som forsøkte å sette lys på PP-tjenestens systemrettet arbeid, tjenestens organisering og arbeidsmåter, har vist at det fortsatt er kontekstavhengig og uklart hvordan PPT kan og skal jobbe med kompetanseheving i barnehage (Cameron et al., 2011; Wendelborg, 2015; Fagerholt et al., 2018). Dette temaet er dermed fortsatt aktuell for videre forskning.

1.2. Problemstilling

Forskningsresultater som ble presentert ovenfor peker på en manglende kompetanse i møte med spesialpedagogiske problemstillinger i barnehagen. PPT sitt mandat forplikter tjenesten til å bistå barnehagen med deres arbeid med kompetanseutvikling (barnehageloven, §33), men kan i praksis tolkes på forskjellige måter. Det er derfor interessant å undersøke hvordan PPT bistår med kompetanseheving i barnehagen. På bakgrunn av dette ble følgende problemstillingen formulert:

«Hvordan bistår pedagogisk-psykologisk tjeneste med kompetanseheving i barnehagen? PPT-ledernes erfaringer og vurderinger».

Målet med studien er å få innblikk i erfaringer PP-ledere har, når det gjelder deres samarbeid med barnehagen om å bistå de ansatte med nødvendig spesialpedagogisk kompetanse. Problemstillingen belyses gjennom tre individuelle dybdeintervjuer med ledere PPT i tre ulike kommuner. Intervjuene er utført for å samle inn kvalitativt datamateriale for å analysere deltakernes erfaringer med kompetansebistand i barnehagen. Funnene er presentert i fem temaer som er belyst av informantene: barnehagens kompetansebehov; PPT sin kompetanse; fordeling av ansvar for kompetanseheving; PP-tjenestens arbeidsmetoder med kompetanseheving; og tendenser i det spesialpedagogiske feltet. Funnene drøftes i lys av tidligere forskning og i forhold til det teoretiske grunnlaget i denne oppgaven.

1.3. Begrepsavklaring

I denne oppgaven står begrepet kompetanse sentralt. Det finnes mange definisjoner av kompetanse i litteraturen. I denne studien blir Lai (2013) sin definisjon av kompetanse grunnleggende. Da forstås kompetanse som et potensial og rommer i seg «de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle oppgaver i

tråd med definerte krav og mål» (Lei, 2013, s.48). Kompetanse i denne oppgaven defineres også som summen av formell kompetanse i form av utdanningsbakgrunn og eventuell videreutdanning, og realkompetanse i form av erfaring og praksisbasert kompetanseutvikling (Fylling & Handegård, 2009, s.34). Begrepet kompetanse knyttet til spesialpedagogisk hjelp defineres da som en faglig spesialkompetanse som kreves i de tilfellene der et barn ikke får tilfredsstillende utbytte av det ordinære tilbudet (Skogen, 2010, s. 169), mens den allmennpedagogiske kompetansen betraktet som et nødvendig grunnlag for et spesialpedagogisk arbeid. Siden skillet mellom det allmennpedagogiske og spesialpedagogiske er uklart (Skogen, 2010) ble også barnehagens generelle kompetanse tatt med i denne oppgaven. Både kompetansenivå hos de ansatte i PP-tjenesten og hos barnehageansatte er en viktig forutsetning for et inkluderende spesialpedagogisk tilbud. Det er derfor hensiktsmessig å utforske informantenes tanker om kompetansebehov i barnehagen og deres arbeid med kompetanse innen PPT.

Ut fra mandatet til PPT, har tjenesten både sakkyndighetsoppgaver og en rådgivende rolle i barnehager (barnehageloven, 2005, §33). Rådgivning, veiledning og konsultasjon er derfor en naturlig del av PPT sitt arbeid. Disse begrepene defineres på ulike måter i litteraturen (Vogt, 2016, s.22). I de faglige tradisjonene i pedagogisk-psykologisk rådgivning og spesialpedagogikk, brukes rådgivning som et paraplybegrep. Dette begrepet rommer blant annet arbeidsformer som personlig rådgivning, konsultasjon, veiledning og systemrettet rådgivning. Disse begrepene innebærer da kompetanseheving hos den som blir veiledet (Vogt, 2016, s.24-29). Siden det finnes ulike tradisjoner på definisjoner av veiledning og rådgivning, blir disse begrepene brukt om hverandre i denne oppgaven.

1.4. Oppgavens oppbygning

I denne oppgavens første kapittel blir studiens aktualitet, bakgrunn og problemstilling presentert. Videre, i kapittel 2, blir den teoretiske rammen denne studien bygges på, og tidligere forskning beskrevet. Kapittel 3 omhandler forskningsprosessen: valg av metode, utvalg, gjennomføring og analyse av innsamlede data. Begrunnelse av etiske valg og studiens kvalitetssikring er også beskrevet der. I det fjerde kapittelet presenteres studiens funn kategorisert i fem hovedtemaer. I kapittel 5 drøftes disse funnene i lys av studiens teoretiske ramme og tidligere forskning. Til slutt blir studiens funn og drøftinger oppsummert i en konklusjon.

2. Tidligere forskning og teoretisk rammeverk

Oversikt i tidligere forskning innen barnehagens og PPTs kompetanse og beskrivelse av PPTs organisering av spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, vil gi leseren innsikt i situasjonen med kompetansehevende arbeid innen spesialpedagogikk. Derfor presenteres dette i starten av dette kapitlet. Videre er det teoretiske utgangspunktet for denne studien beskrevet. Her ble Bronfenbrenners bioøkologiske modell (Bronfenbrenner, 2005) og Senge sin modell om organisasjonslæring (Senge, 2006) benyttet.

2.1. Spesialpedagogisk hjelp i barnehage

I barnehageloven (2005, §31) hjemles det rett til spesialpedagogisk hjelp for barn under opplæringspliktig alder, uavhengig av om barnet har en diagnose eller ikke. Det er PPT som har ansvar for å vurdere om et barn kan få hjelp innen det allmennpedagogiske tilbudet i barnehagen eller om barnet trenger spesialpedagogisk hjelp. PP-rådgivere skal utarbeide sakkyndige vurderinger hvor det skal oppgis både omfanget av spesialpedagogisk hjelp og hvilken kompetanse de som gir hjelpen bør ha (barnehageloven, 2005, §34). Det stilles ingen særskilte krav til kompetanse for å kunne gi spesialpedagogisk hjelp. Barnehageloven (2005, §33) pålegger derfor PPT til å bistå barnehagepersonalet med kompetanseheving og organisasjonsutvikling når det gjelder tilrettelegging av barnehagetilbudet for barn med særlige behov. Hvordan dette arbeidet skal organiseres, presiseres ikke i dagens lovverk. Hver PP-tjeneste står derfor fritt i valg av organiseringsformer og arbeidsmetoder ved kompetanseheving i barnehagen.

2.1.1 *Organisering av spesialpedagogisk hjelp i barnehage*

Måten den spesialpedagogiske hjelpen organiseres på, kan påvirke kvaliteten av denne hjelpen. PP-rådgiver skal derfor ta et standpunkt til organiseringsform ved utarbeiding av sakkyndige vurderinger (Barnehageloven, 2005, §34). Åmot og Ytterhus (2019, s. 591) bruker ordet “å skreddersy” spesialpedagogisk hjelp, slik at den skal ivareta enkeltbarns rett til spesialpedagogisk hjelp og styrke sosialt fellesskap med andre barn. Arnesen et al. (2012) påpeker at spesialpedagogisk hjelp er en kompleks kategori som rommer både administrative og pedagogiske oppgaver. Organiseringsformer av spesialpedagogisk hjelp realiseres dermed

på ulike måter. Det kan være i avdeling eller base sammen med hele barnegruppen, i mindre grupper eller som en-til-en organisering. Ofte kombineres to eller tre av disse organiseringsformene (Groven, 2017, s.79). Lovverket gir noen føringer i barnehageloven (2005) om organisering av spesialpedagogisk hjelp. I §31 står det at “Spesialpedagogisk hjelp kan gis til barnet individuelt eller i gruppe” og i §34d beskrives at type hjelp og organisering som skal gis til barnet, skal være en del av sakkyndig vurdering. Ut fra den sakkyndige vurderingen skal kommunen fatte et vedtak om spesialpedagogisk hjelp, hvor det skal presiseres hvordan hjelpen skal organiseres og hvilken kompetanse de som gir hjelpen skal ha (barnehageloven, 2005, §35). Det er også nedfelt et prinsipp om en inkluderende barnehage i flere statlige styringsdokumenter (Meld.St.19 (2015-2016); Meld. St 6 (2019-2020)). Hovedbudskapet i disse dokumentene er at alle barn, inkludert barn som har rett til spesialpedagogisk hjelp, skal innlemmes i barnehagens fellesskap. Inkludering legger derfor tydelige føringer for organisering av spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, nemlig at barn med særlige behov “skal delta i barnegruppen på lik linje med andre barn” (Meld. St. 19 (2015-2016), s. 55). Ifølge Nordahl et. el sin rapport *Inkluderende fellesskap for barn og unge* (2018, s.60) organiseres det spesialpedagogiske tilbudet i noen grad utenfor fellesskapet. Dette gjelder spesielt i de tilfellene hvor spesialpedagoger ikke er ansatt i barnehager. Det angis i rapporten at i om lag 30 prosent av kommunene er spesialpedagoger, støttepedagoger og assistenter ansatte ved ressurs- og fagsentre. Dette er såkalte ambulerende spesialpedagoger, det vil si at de flytter mellom barnehagene, avdelinger og baser (Groven, 2017, s.81). Forskning til Wendelborg et al. (2015, s. 79) viser at enkelte kommuner har gått over til ordningen med ambulerende spesialpedagoger av økonomiske grunner. Der forsøkes det å skape et godt spesialpedagogisk tilbud til alle barn, til tross for begrensede ressurser. Ordningen med ambulerende spesialpedagoger bidrar til tilgang til kompetanse, men kan gi større fare for en kompensatorisk spesialpedagogikk i form av «en-til-en-stimulering» og tilbudet blir mer fragmentert (Groven, 2017, s. 81-82). I om lag 70 prosent av kommunene er spesialpedagoger og støtteassistenter ansatt direkte i barnehagen ifølge Nordahl et al. (2018, s.60). I samme rapporten refereres det til forskning, som viser at barnehager som satser på spesialpedagoger, som en del av fast bemanning, lettest får til inkluderende pedagogiske praksiser (Nordahl et al., 2018, s.61).

Det finnes ikke mange spesialbarnehager eller barnehager med forsterkede avdelinger i Norge i forhold til generelt antall barnehager, da dette varierer med størrelsen på kommunen. Det er i de største kommunene man finner de fleste forsterkede enhetene, mens man i mindre

kommuner enten forsøker å styrke kompetansen til personalet i barnehager der det er ekstra behov, eller man organiserer tilbudet på annen måte (Wendelborg et al., 2015).

2.2. Mandat, organisering og kompetanse i PPT.

Som tidligere nevnt, har barn under opplæringspliktig alder “rett til spesialpedagogisk hjelp dersom de har særlige behov for det” (barnehageloven, 2005, §31). Det er kommunens pedagogisk-psykologisk tjeneste som er sakkyndig instans når det gjelder spesialpedagogisk hjelp. PPT sin oppgave er da å “sørge for at det blir utarbeidet lovpålagte sakkyndige vurderinger” og å “bistå barnehagen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge barnehagetilbudet for barn med særlige behov” (barnehageloven, 2005, § 33). Dette innebærer at PP-tjenesten har både sakkyndighets funksjon og rådgiverfunksjon. Slike oppgaver krever selvsagt høy faglig kompetanse hos ansatte i PPT både innen spesialpedagogikk og innen organisasjonsutvikling.

Spesialpedagogikk som fag kjennetegnes som et tverrfaglig og praksisrettet fag, som benytter kunnskap og forskning fra pedagogikk, psykologi, sosiologi, medisin og filosofi (Hannås, 2018, s.73). Av de ansatte i PPT kreves også solid kjennskap til barnehage som organisasjon, nemlig barnehagens måter å jobbe på, organisering, ressurser, kultur osv. De ansatte i PPT trenger også å ha tilstrekkelig juridisk kompetanse, som for eksempel ha kjennskap til Barnehageloven og Rammeplan for barnehagens oppgaver og lovverket for saksbehandling, offentlig forvaltning og andre etatens lovverk (Hustad, Strøm & Strømsvik, 2013, s.38).

Ifølge en forskningsrapport av Hustad et al. (2013, s.174), har PPT svært god faglig kompetanse, både formell og realkompetanse. Dette gir PPT ansatte en solid grunn til å utføre sine oppgaver som sakkyndig instans. Kartleggingen konkluderte videre med at PP-tjenesten innenfor noen fagområder har behov for å få tilført ny kompetanse. Det er for eksempel flerkulturell forståelse og kunnskap om tospråklighet som pekte seg ut. Samtidig viser denne rapporten at PP-tjenesten behøver i større grad å utvikle kompetanse på å være “tettere på” både lærere i skolen og barnehagelærere i barnehagen. Det betyr at PPT i samarbeid med skoler og barnehager må utvikle nye måter å samhandle på (Hustad, Strøm & Strømsvik (2013). Høyere samarbeidskompetanse for å bygge et godt lag rundt barna, er derfor satt som et av hovedmålene med Kompetanseløft for spesialpedagogikk og inkluderende praksis som skal utføres i løpet av 2020- 2025 (Utdanningsdirektoratet, 2020).

I senere kartlegging av PPT sin kompetanse, gjort av Andrew et al. (2018, s. 64), ble ledere i PPT spurt om å vurdere samlet kompetanse i tjenesten innenfor områder som kan klassifiseres som systemrettet arbeid. Lederne ga uttrykk for at tjenesten har høy kompetanse i forebyggende arbeid, tverrfaglig samarbeid, i veiledning av pedagogisk personell og bistand til skoler og barnehager i kompetanseutvikling. Bistand i organisasjonsutvikling til skoler og barnehager har fått litt lavere score, men nesten syv av ti oppgir at kompetansen er god/svært god også innen dette området. PPT sin kompetanse innen arbeidsoppgaver som kan defineres som individrettet, vurderes også jevn over som høy i Andrew et al. sin rapport (2018, s.64-65). Kompetanseområder som trer fram som svakere dekket enn andre er tospråklig opplæring, flerkulturalitet og sansemotorikk. Kompetanse i bruk av digitale verktøy viser seg seg å være noe mangelfull. Det er også verdt å merke at halvparten av utvalget oppga, at kompetansen i veiledning av lærere i barnehage og skole er bare middels god.

Når det gjelder strategisk kompetanseutvikling for ansatte i PPT, viser undersøkelsen til Andrew et al. (2018, s.67) at kun 43% av ledere i PPT som deltok i studien, oppgir at de har kompetanseutviklingsplan for sine ansatte. Samtidig har 59% av utvalget sagt at de deltar i kompetanseutvikling på tvers av tjenester.

Lovverket gir ikke noen føringer til organisering av PP-tjenesten og organisasjonen står derfor fritt i valget av både intern og ekstern organisering, som igjen vil påvirke de ansattes kompetanse. Det finnes både rent kommunale og interkommunale PP-tjenester og i 2013 var det 32% interkommunale PP-tjenester, ifølge studie til Hustad, Strøm og Strømsvik (2013). Omtrent halvparten av PP-tjenestene er organiserte i team etter ulike prinsipper. Det mest vanlige er geografisk inndeling, inndeling etter opplæringsnivå, tverrfaglige team som dekker de mest sentrale arbeidsområdene i PP-tjenesten, og team som representerer spisskompetanse på ulike fagområder, for eksempel atferds-team (Andrew et al., 2018, s.26). Det er også mange små PP-tjenester i Norge, slik at det teamorganisering ikke er mulig for dem. Ledelse i tjenesten må derfor ta vurderinger om hvilken type organisering som vil være mest hensiktsmessig med tanke på styrking og utvikling av kompetanse hos sine ansatte for å kunne utføre sitt mandat.

2.3. Kompetanse i barnehagen

For å kunne forstå hva kompetanseheving innebærer, er det hensiktsmessig å redegjøre kort hva kompetanse er og hvilken kompetanse som kreves av den barnehageansatte i dag. Kompetanse er et komplekst begrep med mange perspektiver. Som det var presentert i

innledningsdelen, inneholder begrepet kompetanse flere komponenter. Ifølge Lai sin definisjon (2013, s. 48) er det kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger. Filstad (2016, s.110) definerer kunnskap som informasjon kombinert med erfaring, sammenheng, forståelse, mening og refleksjon. Kunnskap er dermed ikke direkte overføring av informasjon, men konstruert i en større sammenheng slik at den skaper mening. Ferdigheter kan defineres som evnen til å utføre arbeidsoppgaver og derfor knyttet til en praktisk handling (Lai, 2013, s.50). Evner representerer et potensial hos et individ som gir mulighet til å tilegne seg og anvende nye kunnskaper, ferdigheter og holdninger (Lai, 2013, s. 50). Holdninger som knyttes til kompetansebegrepet referer til individets meninger, oppfatninger og verdier som påvirker både tilegnelse og utnyttelse av personens kompetanse (Lai, 2013, s.52). I praksis skilr disse komponentene i hverandre, men det er viktig å vurdere alle sider ved kompetanse når man planlegger og gjennomfører kompetansetiltak. Filstad (2016) understreker at kompetanse og kunnskap er ikke statiske fenomener, men stadig utvikles i nye situasjoner. Kompetanse forutsetter derfor både anvendelse av ny kunnskap i ulike situasjoner og læringsprosesser i hele organisasjonen.

Det er vanlig å skille mellom formell og realkompetanse når man omhandler dette temaet. Formell kompetanse, i følge Lei (2014, s.55), er kompetanse som kan dokumenteres gjennom utdanningssystemet eller godkjente sertifiseringsordninger. Det stilles visse krav til formell kompetanse i ulike profesjoner. Realkompetanse er et mer omfattende begrep og inkluderer både formell kompetanse og erfaringslæring i både arbeidslivet og på andre arenaer (Lei, 2014, s.55). Det er viktig å understreke, at selv om formell kompetanse ikke viser til hele bildet på arbeidstakerens kompetanse, gir den et grunnlag for videre kompetanseutvikling hos personalet.

I dagens barnehage stilles det ikke krav til en formell spesialpedagogisk kompetanse, men det forventes at spesialpedagogiske temaer inngår i grunnutdanningen til barnehagelærere. I Rammeplan for barnehage (Utdanningsdirektoratet, 2017a, del 3) understrekes det at alle barn skal inkluderes i fellesskapet og at barnehage skal sørge for at alle barn skal få varierte opplevelser, gode utviklingsmuligheter og oppnå mestringsopplevelser. Personalets oppgave er derfor å tilrettelegge det allmennpedagogiske tilbudet etter barns behov og forutsetninger, også når noen barn har behov for ekstra støtte (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s.40). Ifølge Solli (2012) skal spesialpedagogiske tiltak innlemmes i den daglige virksomheten for å oppnå et inkluderende og likeverdig spesialpedagogisk tilbud i barnehagen. Spesialpedagogiske oppgaver inneholder både allment

og individuelt perspektiv. Skillelinjen mellom spesialpedagogisk hjelp og allmennpedagogisk praksis er derfor uklar. Høy allmennpedagogisk kompetanse vil gi gode forutsetninger for å utvikle inkluderende miljø, forebygge og hjelpe barn i vanskelige situasjoner (Arnesen et al. 2012). Allmennpedagogisk kompetanse gir dermed et grunnlag til å bygge på den spesialpedagogiske kunnskapen. På bakgrunn av dette er det viktig å se på hva den allmennpedagogiske kompetansen i barnehage innebærer.

2.3.1 Allmennpedagogisk kompetanse i barnehagen

Når barnehage satser på ansatte med formell kompetanse, sikres det i form av statlige avtaler med utdanningsinstitusjoner, og at den utdannede har all nødvendig basiskompetanse for å utføre arbeidet på en kvalitativ måte (Larsen & Slåtten, 2020). Derfor har det vært en statlig satsing i de siste årene på å øke andel pedagoger i barnehagene. Fra august 2018 ble det innført en ny pedagognorm i barnehagene, hvor målet er å ha 50% barnehagelærere i grunnbemanningen (Forskrift for pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager, 2017, §1).

I 2019 var det 40,7% barnehagelærere i grunnbemanningen. Det er i snitt 13,6 barn per barnehagelærer i 2019. Resten av grunnbemanningen består av fagarbeidere (21,7%) og assistenter. Det er over en tredjedel av de ansatte i barnehagene som ikke har verken høyere utdanning eller fagbrev (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Samtidig er det den gruppa ansatte som har mest variert bakgrunn, kunnskaper og ferdigheter (Larsen & Slåtten, 2020). Flere og flere barnehager oppretter også mer spesialiserte lederstillinger med ansvar for veiledning og opplæring av ansatte. I slike stillinger kreves det en innsikt i nyere forskning på ulike områder det skal veiledes i og kompetanse i ledelse av læringsprosesser. Det stilles som regel ikke noe krav til høyere formell kompetanse enn barnehagelærer i slike stillinger, men det er viktig å etterspørre faglig innsikt ved tilsetting av nye ansatte (Larsen & Slåtten, 2020).

Rammeplan for barnehage (Utdanningsdirektoratet, 2017, p.2) legger ansvar for det pedagogiske arbeidet på styrer og pedagogiske ledere, mens det understrekes at hele personalet skal oppdatere seg og reflektere rundt faglige og etiske problemstillinger. Barnehagelærere påpekes som profesjon som utdannes spesielt for å kunne ivareta barnehagens oppgaver. En barnehagelærer må dermed besitte faglig kompetanse for å kunne lede pedagogisk arbeid med barn. Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning (2012) beskriver både kunnskaper og ferdigheter som studenter skal tilegne seg i løpet av 3-årig barnehagelærerutdanning på bachelornivå. Blant annet skal nyutdannede barnehagelærere

ha bredt kunnskap om barns språkutvikling, sosiale, fysiske, og skapende utvikling. De skal også kunne bruke sin faglige kompetanse til å vurdere, stimulere og støtte barns allsidige utvikling i samarbeid med hjemmet og med andre instanser. Barnehagelærere skal ikke minst kunne identifisere særskilte behov hos enkeltbarn, og iverksette nødvendige tiltak. Ovennevnte forskrift vektlegger også lederkompetanse og endringskompetanse for å bidra til nytenkning og innovasjonsprosesser. Disse ferdigheter og kunnskaper skal da gi et faglig grunnlag for å kunne samarbeide med andre instanser, som for eksempel PPT. Dette skal også gi nyutdannede barnehagelærere viktige og nødvendige redskaper for å kunne lede et inkluderende pedagogisk arbeid i barnehage.

2.3.2 *Spesialpedagogisk kompetanse*

I *Veilederen Spesialpedagogisk hjelp* (Utdanningsdirektoratet, 2017b) beskrives forskjellen mellom den allmennpedagogiske tilretteleggingen og spesialpedagogisk hjelp. Skillet er ganske uklart, men kort oppsummert kan man si at i de tilfellene barnet ikke får tilstrekkelig hjelp innen det ordinære barnehagetilbudet, har barnet rett til spesialpedagogisk hjelp. Spesialpedagogisk hjelp skal da bidra til at barnet får nødvendig hjelp med pedagogisk siktemål. Da er det PPT sin oppgave å vurdere om barnehagen har nok kompetanse og ressurser til å avhjelpe barnet (Utdanningsdirektoratet, 2017b, p.1.8).

Skogen (2010, s.169) definerer spesialpedagogisk kompetanse som faglig spesialkompetanse. Denne kompetansen kreves i tilfellene når et barn ikke får tilfredsstillende utbytte av det ordinære tilbudet. Befring og Næss (2019, s. 28) beskriver spesialpedagogikk som samfunnets faglige ressurs for barn og unge med særlige behov. Spesialpedagogikkens oppgaver sammenfattes da i fire basisoppgaver. Det er kartlegging av vansker, ressurser og muligheter; støtte- og hjelpetiltak for læring og utvikling; forebygging mot risikofaktorer og problemutvikling; og muligheter for personlig utvikling med tanke på selvakseptering og livskvalitet. God spesialpedagogisk kompetanse skal da gi faglig grunnlag for å utføre disse oppgavene. Når man ser på tidligere forskning om typer henvisninger av enkeltbarn til PPT (Cameron et al., 2011; Wendelborg et al., 2015), kommer språk- og kommunikasjonsvansker på førsteplass. På andreplass er det psykososiale og atferdsvansker, mens utviklingshemming tar tredjeplass i antall henvisninger fra barnehagen. Dette gir grunnlag til å tenke at høy kompetanse hos barnehageansatte innen disse områdene er verdifulle og kreves for å både avdekke vanskene og for å tilrettelegge barnehagemiljø.

Når et barn har fått vedtak om spesialpedagogisk hjelp, settes det inn ekstra ressurser for å utføre denne hjelpen. Ifølge *Veilederen Spesialpedagogisk hjelp* (Utdanningsdirektoratet, 2017, p.1.7) bør spesialpedagogisk hjelp utføres av personer med pedagogisk kompetanse. Det tillates også bruk av assistenter dersom “det fremstår som forsvarlig” (p.1.7). Når vi ser på Åmot og Ytterhus (2019, s. 590) sin beskrivelse av spesialpedagogisk hjelp, som den praktiske iverksettingen av spesialpedagogisk kunnskap, legges det visse forventninger at denne hjelpen utføres av ansatte som besitter nødvendige kunnskap. Statistikk derimot tilsier at kun 15 prosent av tiden som er tildelt til spesialpedagogisk hjelp, gjennomføres av spesialpedagog, mens 18 prosent av ufaglærte. I 40 prosent av tiden er det barnehagelærere uten en formell videreutdanning innen spesialpedagogikk som utfører hjelpen (Groven, 2017, s.84).

2.4. Individ- og systemrettet tilnærming.

Tradisjonelt sett har synet på barns utvikling og læring vært dominert av dekontekstualisert syn. Dette betyr at begreper som personlig motivasjon, kognitiv prosessering og persepsjon var sentralt (Tveit et al., 2019, s.61). Dette er såkalte individperspektivet, blir ofte knyttet til medisinsk-biologisk forståelse, hvor grunntanken er at barnets symptomer eller utfordringer skyldes forhold ved selve barnet (Befring, 2019, s.57). Tanken om at personlige endringer kan komme uten at man prøver å endre personen på en direkte måte har vært relativt fremmed. Dette førte til at gjennom flere tiår ble det utviklet pedagogisk-psykologisk forskningsbasert spesialpedagogisk kunnskap om spesifikke utfordringer og lærevansker. Dette forårsaket også utvikling av testmateriale og tekstkompetanse som hovedsakelig er rettet mot kartlegging av et individ. For PP-rådgivere innebærer dette at de blir betraktet som “eksperter” med forventning om utredning, testing og å kunne finne årsaker til et problem (Moen, 2019, s.38). Dette individperspektivet har fått mye kritikk i de siste årene, siden en slik tilnærming overser betydningen av miljøet eller systemet barnet befinner seg i. Derfor har det blitt mere fokus på systemperspektiv, hvor konteksten, miljø og systemet rundt barnet har betydning for barns atferd, tenkning og utvikling (Tveit et al., 2019, s.61). I barnehagekonteksten betyr dette at barnehagen må tilrettelegge sitt tilbud til de barna som går der. For PP-rådgivere innebærer systemperspektivet at de må ha kunnskap om barnehage som organisasjon og innsikt i forebyggende arbeid (Moen, 2019, s.39). Dette fører også til at PPT må samarbeide med barnehageansatte mye tettere og prøve å finne løsninger sammen i hver enkel situasjon.

Denne tilnærmingen har ikke fått like mye kritikk som individperspektivet, men med et systemperspektiv kan det være fare for at barns spesifikke vansker og behov blir underkommunisert. Flere forskere påpeker også at altfor stort fokus på systemrettet arbeid, vil overskygge betydningen av den spesifikke spesialpedagogiske kunnskap og kompetanse, som var utviklet og ervervet gjennom flere tiår (Skogen, 2010; Moen, 2019). Det påpekes av ovennevnte forfattere at pedagogisk-psykologiske problemstillinger er komplekse og trenger derfor en helhetlig tilnærming til hver enkel situasjon. Det todelte mandatet til PPT som er lovfestet i Barnehageloven (2005, § 33), skal forstås som likeverdige deler i en helhet. I litteraturen brukes begrepet relasjonell forståelsesmåte for å beskrive et mer helhetlig perspektiv på spesialpedagogikk. Det vil si at det personlige og individuelle hos et barn skal sees i en relasjonell sammenheng med kontekstuelle faktorer. Disse faktorene er dynamiske og gjensidig relatert (Fasting, 2019; Tveit et al., 2019).

På tross av at PPT sin oppgave som bidrag med kompetanseheving i barnehagene ofte blir knyttet til systemrettet arbeid (Cameron et al, 2011; Tveit et al. 2019; Andrew et al. 2018), betraktes PPT sitt mandat i denne oppgaven fra en helhetlig tilnærming. I spesialpedagogisk arbeid er det verdifullt å ha både kartleggingskompetanse, kunnskap om ulike funksjons- og utviklingshemninger, kompetanse om utviklingsmuligheter og tilrettelegging for hvert enkelt barn. Som teoretisk grunnlag for denne tilnærmingen er Bronfenbrenners bioøkologiske modell brukt, hvor barn med sine både medfødte og ervervede egenskaper, forstås som en del av et system rundt seg (Bronfenbrenner, 2005).

2.4.1. Bronfenbrenners bioøkologiske modell

En av systemteoriene som ofte brukes i pedagogikken er Bronfenbrenner (2005) sin bioøkologiske modell. Ifølge denne modellen er barnets utvikling påvirket av både formelle og uformelle faktorer som er i samspill i barnets omgivelser. Det bioøkologiske perspektivet tar hensyn til at barnet selv, med både medfødte og ervervede egenskaper, og sosiale kontekster barnet befinner seg, bidrar til barnets utvikling (Bronfenbrenner, 2005, s.6).

Modellen illustreres ofte som en sirkel, hvor hvert nivå i sirkelen representerer et samfunnssystem rundt barnet. Disse står i gjensidig påvirkning til hverandre og omtales som mikro-, meso-, ekso- og makrosystemene.

I barnets mikrosystem finner man de som står nærmest barnet (foreldre, venner, pedagoger og lignende). Her møter barnet voksne ansikt til ansikt. Dette er et system av relasjoner, mønster av aktiviteter og roller (Bronfenbrenner, 2005). Barnehageansattes

kompetanse vil derfor anses som en viktig faktor for å skape et godt barnehagetilbud for barn med særlige behov (Tveit et al., 2019). Samtidig er det ikke kun mikrobiologiske prosesser som er knyttet til barnet. Ifølge Bronfenbrenners modell skal man se på barnets muligheter til utvikling i et større sosiokulturelt perspektiv. Neste system i modellen er mesosystem som består av forholdet mellom to eller flere mikrosystemer. For eksempel kan det være forhold mellom hjem og barnehage. Mesosystemet referer til forhold, steder aktiviteter eller situasjoner som kan påvirke barnet uten at barnet selv deltar i disse (Bronfenbrenner, 2005). I spesialpedagogisk sammenheng er det PPT, barnehage som organisasjon og ledelse av disse er en del av økosystemet. Gjennom sin kontakt med barnehagen, vil PPT påvirke barnets utvikling. (Tveit et al., 2019). Moen (2019, s. 42) understreker at i et godt samarbeid mellom alle involverte i barnets liv, skal være en av grunntankene i spesialpedagogisk arbeid. Alle aktører er “eksperter” på sitt område og kan bidra til å forstå og foreslå gode tiltak. Denne tanken skal derfor ligge i grunn når man omhandler PPT sitt bidrag med kompetanse. Dette er ikke en ensidig prosess, men et samarbeid mellom barnehage og PPT. Fasting (2019, s.51) peker på at det er også opp til barnehagen om PP-tjenesten involveres i kompetanseutvikling.

Ekso- og makrosystemet referer til sosiokulturelle konteksten som barnet vokser i. Det vil si at avgjørelser som tas i samfunnet påvirker barnet indirekte (Bronfenbrenner, 2005). Gjennom mål, planer, formelle regler, normer og institusjonalisering styres virksomheten og påvirker barnehagens kvalitet indirekte (Gotvassli, 2013). Alle de ovenfor nevnte systemene utgjør barnets omgivelser og påvirker hverandre (Bronfenbrenner, 2005).

Basert på denne modellen og den relasjonelle forståelsen av barns utvikling, er det i dag akseptert at organisasjonsutvikling og kompetanseveiledning som for eksempel gjennomføres av PPT i barnehage, kan ha stor betydning for det enkelte barnet og dets familie (Tveit et al., 2019). I denne oppgaven rettes derfor fokus mot mesosystemet rundt barnet, hvor PP-tjenesten befinner seg og kan bidra med, nemlig bistand med kompetanse til barnehager.

2.5. Strategisk kompetanseheving

Tanken om at all satsing på kompetanse er lønnsomt, fører ofte til ustrukturert og tilfeldig kompetansearbeid som igjen kan gi negative effekter, både for organisasjonen og den enkelte medarbeider. For å forhindre dette, samt oppnå de ønskede positive effektene ved satsning på kompetanse er det avgjørende at arbeidet er langsiktig, målorientert og systematisk (Lai, 2013). Ledelse i PP-tjenesten og i barnehagene er derfor ansvarlig for å utarbeide strategier for kompetanseutvikling hos de ansatte. Dette gjelder på både individ- og

på organisasjonsnivå. Barnehagen omhandles ofte som lærende organisasjon, hvor utviklings- og læringsprosesser skal være en kontinuerlig prosess (Ertesvåg & Roland, 2013; Larsen & Slåtten, 2020). Derfor bør både barnehage- og PPT- ledelse jobbe strategisk mot organisasjonsledelse for å oppnå høy kompetanse i barnehage. Wadel (2008) viser også til et perspektiv på lærende organisasjon som opererer i omgivelser, hvor andre lærende organisasjoner befinner seg. Det kan være samarbeid om kunnskap og innovasjoner fra andre lærende organisasjoner. Relatert til denne studiens tematikk, kan man se på PPT som en organisasjon i det store fellesskapet av lærende organisasjoner.

Begrepet lærende organisasjon, er ofte forbundet med Senge (2006) sin modell, kalt som *Fem disipliner*. Derfor er det av betydning å se kort på hva denne modellen innebærer.

2.5.1. *Senges modell om organisasjonslæring*

Senge (2006) fremstiller den lærende organisasjonen som fem ulike fagområder (disipliner), som dreier seg om hvordan enkeltmennesket tenker, samhandler og lærer av hverandre. Alle disse fagområdene utvikles separat, men for å lykkes i organisasjonslæring må man klare å kombinere alle fem disipliner. På denne måten setter Senge (2006) et systemperspektiv på lærende organisasjon. De fem disiplinene er personlig mestring, mentale modeller, felles visjon, gruppelæring og systemtenkning.

Personlig mestring ifølge Senge (2006), handler om en kontinuerlig utvikling og læring hos de ansatte. Dette handler ikke om bestemte kunnskaper og ferdigheter, men heller om et kall om å jobbe mot en personlig visjon. Det understrekes, at personer med høy mestring er klar over sin manglende kunnskap, sin inkompetanse i områder de bør utvikle seg på. Organisasjoner kan derfor utvikle seg og bli lærende organisasjon dersom individer lærer (Senge, 2006).

Mentale modeller handler om forestillinger eller bilder som påvirker hvordan vi forstår verden. Dette er ofte ubevisste, inngrodde forestillinger hos de ansatte. Mentale modeller kan da skape barrierer mot utvikling og innføring av ny kunnskap i organisasjonen (Senge, 2006). Derfor er det viktig at barnehagen jobber med å avdekke og utfordre mentale modeller som hindrer læring. Ertesvåg og Roland (2013) peker på at i barnehagen kan det være nyttig å benytte seg av eksterne veiledere som har god kompetanse i organisasjonsutvikling.

Senges tredje disiplin, felles visjon, omhandler evnen til å danne et felles bilde av fremtiden. Dette handler om å knytte mennesker sammen rundt en felles identitet og felles

mål (Senge, 2006). For en leder i barnehage eller i PPT, betyr dette at deres organisasjon må ha klare felles mål og verdier og relativt stor enighet om det (Ertesvåg & Roland, 2013).

Gruppelæring eller teamlæring skjer når det presteres bedre i en gruppe enn hver enkel medarbeider kunne oppnå på egen hånd. I tillegg opplever alle grupped medlemmene en raskere personlig vekst enn de ville oppnådd alene. Et sentralt element i teamlæring er dialog. Dialog forstås som en fri og kreativ utforskning av vanskelige temaer (Senge, 2006).

Den femte disiplinen i Senges modell er systemtenkning. Dette er disiplinen som integrerer alle ovennevnte fagområder og smelter dem sammen i en samstemt samling av både teori og praksis (Senge, 2006). Ertesvåg og Roland (2013, s. 80) peker på at mange barnehager har erfart at de hoppet på en "visjonsbølge" i de siste årene, uten at det var gjort et systematisk og målrettet arbeid. De har derfor opplevd at en visjon er ikke nok for å snu en organisasjon. Det kreves en målrettet, langsiktig innsats i alle disipliner for å oppnå positive endringer i en organisasjon. En lærende barnehage er en kontinuerlig prosess og ikke et tidsavgrenset prosjekt. Og ifølge Ertesvåg og Roland (2013) strever mange barnehager med nettopp dette. Det startes opp mange endringsprosjekter uten å se dem i sammenheng og i langtidsperspektiv.

2.6. Tverrfaglig samarbeid.

Siden PPT er en ekstern organisasjon, som ifølge Barnehageloven (§33) skal bistå barnehagen med kompetanseheving og organisasjonsutvikling, kreves det et godt samarbeid mellom PPT og barnehage og andre faggrupper. Formelle rammer for slikt samarbeid skapes gjennom styring på både kommunalt, fylkeskommunalt og statlige nivåer (Moen, 2000). Men mer spesifikt ansvar for bistand med kompetanseheving i hver enkel kommune ligger på enkelte PPT-kontor. Hvordan dette arbeidet skal gjennomføres avhenger også i stor grad av PPT sin organisering og hvordan ledelse utøves lokalt i hver enkel PPT-enhet. Ved behov for veiledning på noen spesifikke områder, kan PPT i sin tur innhente nødvendig kunnskap fra Statlig spesialpedagogisk tjeneste (Statped), som har spisskompetanse på ulike fagområder (Utdanningsdirektoratet, 2017 c).

Utdanningsdirektoratet (2017 c) gir noen eksempler på hvordan tverrfaglig samarbeid kan organiseres med tanke på kompetanseutvikling i barnehage eller skole. Det er blant annet å bistå i tverrfaglige samarbeidsfora; bistå i utviklingsprosjekter på kommunalt og fylkeskommunalt nivå; bistå, holde innlegg, arrangere møter for foreldre, lærere og ledere om faglige og sosiale temaer; gi informasjon om andre aktuelle instanser. Dette er bare noen av

eksemplene og det presiseres av Utdanningsdirektoratet, at måter å samarbeide om kompetanseutvikling er ikke uttømmende. Larsen og Slåtten (2020) viser til viktigheten av opprettelse av faste møteplasser for pedagoger og andre fagpersoner i barnehagen for å skape læringsprosesser i barnehagen. I slike møtearenaer kan pedagoger resonnere og reflektere over ulike utfordringer. Faglig resonnement hjelper derfor å finne mulig anvendelse av det kunnskapsgrunnlaget som barnehagelærere besitter.

PPT og barnehage står fritt i å velge organisering av deres samarbeid skal utformes. Ifølge forskning til Tveit et al. (2019, s. 68) er det en stor variasjon i arbeidsmåter og kontakt mellom PPT og barnehage. Dette kan da være til hinder i arbeidet med å bistå barnehagene med kompetanse. For eksempel, fant denne studien at 51% av PPT-ansatte som jobber med barnehagene, ikke har regelmessige møter med spesifikke barnehager. I disse tilfellene blir PP-rådgivere innkalt etter behov. Det er rimelig å anta at jevn kontakt over tid mellom samarbeidspartnere, er positivt for et godt samarbeid.

Barnehage har også et ansvar for å legge til rette for et godt samarbeid. Rammeplanen for barnehager presiserer at styre har ansvar for at “barnehagen har innarbeidet rutiner for samarbeid med relevante institusjoner, slik som skolen, helsestasjonen, den pedagogisk-psykologiske tjenesten og barnevernet” (Utdanningsdirektoratet, 2017 a, p.2). Det er også opp til barnehagen om de ønsker å involvere PPT i kompetansehevende arbeid utover det som inngår i læringsstøtte eller særtraining for enkelt barn (Fasting, 2019, s.51). Ifølge Cameron et al. (2011) har PPT-ansatte opplevd at for lite samarbeidsvilje fra barnehage sin side, har vært en av hindringene for PPT sitt systemarbeid.

Tverrfaglig samarbeid handler om en dialog med tillit til den andres kompetanse. Utfordringer med tverrfaglig samarbeid ligger i ulike tilnærminger til fagområdet. Det er derfor viktig å se hverandres kompetanse som mulighet for utvikling og ikke bare sette krav til utøvelse av plikter. Forutsetningen her er gjensidighet med anerkjennelse av hverandres profesjonalitet (Kolle, 2017). Barnehagepersonalet har en ulik kjennskap til barnet som person og som et individ i en barnegruppe. Barnehagens stemme er derfor viktig i for et godt samarbeid, påpeker Solli (2012). Samtidig besitter andre fagpersoner, inkludert PPT-rådgivere, en høy kompetanse på ulike områder, som kreves i arbeid med barn som har særskilte behov (Cameron et al., 2011). I resultater av pilotundersøkelse til Granrusten et al. (2019) betegnes samarbeid mellom PPT og barnehage som positivt og at PPT er rimelig tett på barnehagen, men samarbeidet er mest knyttet til enkeltvedtak. I Nordahl et al. (2018) sin rapport vises det til det motsatte bildet. Her konkluderes det at PP-tjeneste har for stor avstand

til den daglige praksis i barnehage og skole. Dette kan tyde på at det er store forskjeller når det gjelder PPT sin rolle som samarbeidspartner.

3. Metode

Dette kapittelet tar for seg valg av metode, vitenskapelige ståsted og forforståelse som ligger til grunn for denne studien. Deretter blir det presentert utvalget, gjennomføringen av studien, bearbeiding og analyse av data. Til sist blir oppgavens kvalitet og etiske vurderinger drøftet.

3.1. Valg av metode

I denne masteroppgaven er målet å belyse PPT-ledernes erfaringer med spesialpedagogisk kompetanseheving i barnehagen. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 140), handler valg av metode om å finne veien til målet. Ved en kvalitativ tilnærming, er det ikke utbredelse og antall som står i fokus her, men individuelle opplevelser. På bakgrunn av problemstillingen var det derfor naturlig å velge en metode der ledere i PPT fikk mulighet til å beskrive sine erfaringer og tanker om studiens tema. Jeg valgt kvalitativt intervju som forskningsmetode. Det skyldes karakteren til kvalitative forskningsmetoder som vil avdekke menneskelig verden innenfra, det vil si verdier, perspektiver og opplevelser som ikke lar seg å måle (Dalland, 2017, s.112). Dette harmonerer med studiens hensikt, som er å innsikt i erfaringer PPT-ledere har med bistand av kompetanseheving i barnehager. Ifølge Brinkmann og Tanggaard (2015, s.19) er formålet for intervju som metode «å få innblikk i menneskelige opplevelser fra deres ståsted».

3.1.1 *Vitenskapelige ståsted og forforståelse*

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie som tar utgangspunkt i sosialkonstruktivistisk perspektiv. Innenfor sosialkonstruktivistisk perspektiv kan det være flere gyldige fortolkninger som bygges på argumentasjon istedenfor en sannhet som bygges på bevis (Alvesson & Sköldbberg, 2009). Fordelen med den sosialkonstruktivistiske tilnærmingen er at den åpner for relative og kulturavhengige sannheter som er tilgjengelige gjennom våre konstruerte bilder av virkeligheten (Kvale & Brinkmann, 2015). Siden verden

forandres med tid og sted, vil også kunnskap være påvirket av kulturelle og historiske forhold i samfunnet. Dermed forstås kunnskap ikke som en objektiv sannhet, men som et sosialt produkt (Alvesson & Sköldberg, 2009). I denne oppgaven forstås dermed og mine funn og konklusjoner som subjektive, kulturavhengige og foranderlige.

Problemstillingen i denne studien handler om mellommenneskelig relasjon, om ens erfaringer og opplevelser. Dette framkommer ut ifra en subjektiv kunnskap som ikke bare befinner seg hos et enkelt menneske, men også konstrueres via samtalen med forskeren. Dette er i samsvar med Kvale og Brinkmann (2015) sin presentasjon av intervjukunnskap som noe produsert, samtalebasert, relasjonelt, narrativ og kontekstuell. Intervju som empirisk metode innebærer dermed en grunnleggende måte å konstruere kunnskap på i en menneskelig virkelighet. Gjennom individuelle dybdeintervju har jeg som mål å forstå informantenes opplevelser og deres refleksjoner over valgt tema. Erfaringer og tanker knyttet til forskningsspørsmålet, som fremkom i intervjuene, ble videre analysert, fortolket og knyttet til det teoretiske grunnlaget i denne masteroppgaven.

Kunnskapen som konstrueres i et forskningsintervju, hviler på forforståelsen hos forskeren og kan derfor påvirke resultater av studien, ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s.84). Brinkmann og Tanggaard (2015) understreker at verden kun forstås på bakgrunn av forforståelse som bringes inn med forskeren. For meg som forsker betyr dette at min forståelse og tolkningen av informantenes opplevelser og erfaringer bygges på min forforståelse. Min erfaring som pedagogisk leder i barnehage påvirker min forforståelse av problemstillingen og vil derfor forme min tilnærming til denne masteroppgaven. Samtidig vil forforståelse som er formet av erfaringer i barnehage være med på å styrke denne forskningen, siden dette gir meg gode kunnskaper om temaet det forskes på.

3.2. Intervju som metode

For å forstå deltakernes livsverden og innsamle nyanserte beskrivelser av erfaringer innen den valgte temaet, ble det brukt semistrukturerte intervjuer som forskningsmetode i denne studien. Det vil si at det var verken en åpen eller en lukket samtale etter et spørreskjema, men det var utført en samtale i overensstemmelse med en intervjuguide innen bestemte temaer og forslag til spørsmål. Samtidig var ikke intervjuguiden fulgt slavisk, men hadde rom for forklarende kommentarer, oppklarende og utdypende spørsmål. Kvale og Brinkmann (2015) understreker at i et kvalitativt intervju kreves det blant annet bevissthet, kunnskap og følsomhet hos forskeren. Derfor var det viktig for meg å høre, respondere og

vurdere underveis når det var viktig å gå i dybden. Det var også viktig å føre samtalen videre og holde fokus på problemstillingene i studien. Siden intervjupersonene var ledere i PPT med mange erfaringer, var det krevende å la være å stille for mange utdypende spørsmål. Allikevel prøvde jeg å holde fokus på temaet for intervjuet.

3.2.1 Intervjuguide

En god forberedelse til intervjuene, er avgjørende for et vellykket forskningsintervju (Brinkmann og Tanggaard, 2015). Derfor var det utarbeidet en intervjuguide for et semistrukturert intervju i samarbeid med min veileder. Spørsmål som ble utviklet, tok utgangspunktet i problemstillingen som var stilt i denne studien. Spørsmålene ble organisert i tre grupper. Med hjelp av disse spørsmålene ønsket jeg å få beskrivelse av informantenes erfaringer innen barnehagens kompetanse i spesialpedagogikk; PPT sine strategier når det gjelder kompetanseheving i barnehagene; og tanker rundt PPTs framtidige arbeid i barnehage (*se vedlegg 1*). Jeg har valgt å stille åpne spørsmål. Ifølge Dalen (2017) er målet med åpne spørsmål å få fram mest mulig spontan fremstilling og oppfordre til beskrivelser. Siden formålet med denne studien er å få fram informantenes erfaringer og tanker, var de fleste spørsmålene utformet som “hva syns du om”, “hvordan” og “på hvilken måte”. Teoretisk grunnlag og tidligere forskning var veiledende under utarbeiding av intervjuguiden.

3.2.2 Utvalg

Informantene som har deltatt i denne studien var rekruttert med en invitasjon, som var sendt via e-mail. Ifølge Tjora (2017, s. 136) fungerer email-innbydelser godt i tilfeller når man ønsker å rekruttere relativt likeverdige deltagere fra en begrenset gruppe. Hovedkriteriet for å kunne delta i denne studien var å ha erfaring og jobbe i en stilling som leder eller fagleder/barnehageansvarlig i et PPT-kontor. Det andre kriteriet var å være interessert i arbeidet med kompetanseheving i barnehage. Derfor ble det valgt å sende invitasjoner med informasjonsskriv om studien (*se vedlegg 2*) til 10 PPT-kontorer i ulike kommuner i Sør-Norge med håp om å rekruttere 4-5 deltagere. Lederne som har vist engasjement og hadde tid til å bidra i studien, har meldt sin interesse via e-mail.

Under innsamling av datamateriale ble det benyttet individuelle intervjuer med tre ledere i PP-tjenester. En av informantene hadde stilling som fagleder i en PP-tjeneste og to av dem var enhetsledere i kommunale PP-tjenester. Alle tre intervjupersoner, som har deltok, jobber i mellomstore kommuner i Sør-Norge. En av informantene er fagleder i et PPT-kontor

som er vert for flere mindre kommuner. Denne PP-tjenesten har derfor et interkommunalt samarbeid og organisering. Alle tre deltakere har erfaring innen oppvekst og spesialpedagogikk fra ulike stillinger i over 20 år. I nåværende stillinger har de vært mellom 2 og 13 år.

En fjerde informant har dessverre trukket seg fra deltagelse i denne studien på grunn av høyt arbeidspress. Det var gjort tre forsøk på å avtale tid for intervju og vedkommende uttrykket et tydelig engasjement og interesse for denne studien. Allikevel var det vanskelig å finne tid til deltagelse på grunn av uforutsigbare hendelser og økt arbeidsbelastning hos vedkommende. Ved valg av antall deltakere som det var ønskelig å intervju, var det hensiktsmessig å tenke på problemstilling. Ideelt sett bør man intervju så mange inntil det ikke kommer flere relevante opplysninger om temaet. I litteraturen kalles det som metningspunkt (Brinkmann & Tanggaard, 2015). I praksis vil utvalgets størrelse avhenge av studiets omfang og ressurser som vil brukes i gjeldende forskning. Etter at den fjerde informanten trukket seg fra deltagelse i denne studien, ble det gjort en vurdering om behovet for flere informanter. Siden datamaterialet fra de tre informantene som var intervjuet, var innholdsrikt og ga mye stoff for analyse, ble det gjort et valg om å stoppe videre rekruttering av deltagere. Dalen (2017) understreker, at siden det kvalitative intervju sikter mot å gå i dybden, trenger man ikke et stort utvalg. Det er da bedre å analysere godt mindre dataomfang, enn å samle mer data enn det er mulig å benytte.

3.2.3. Gjennomføring av intervjuene

Innsamling av datamateriale ble gjennomført i perioden januar-mars 2021. Informantene kunne velge mellom et digitalt eller fysisk møte på deltakernes arbeidssted. Alle intervjuene ble gjennomført i fysiske møter der PP-tjenester befinner seg. Som introduksjon ble deltakerne gitt informasjon om intervjuprosessen, formålet med studien, innholdet i intervjuene og bruk av opptaker (Kvale og Brinkmann, 2015). Deltagere ble også informert om deres rettigheter og hvordan personvern skulle sikres. Informantene fikk også rom for å stille spørsmål.

Intervjuene varte i 50-70 min. og intervjupersonene hadde god tid til å tenke og til å gi utfyllende svar. Innimellom har jeg også stilt oppklarende spørsmål for å sikre at jeg har forstått riktig det som var sagt. Intervjupersonene har gitt tydelige uttrykk at de var motiverte og engasjerte i kompetansehevingsarbeid i barnehage. Alle informantene har vært samarbeidsvillige og har gitt tilbud om å svare på oppklarende spørsmål i etterkant, hvis det

skulle være behov for det. For å sikre en mest mulig ordrett framstilling av informantenes svar og for at intervjuene kunne brukes i detaljert tematisk analyse, ble digitalt lydopptaker benyttet. Alle informantene har gitt sitt samtykke til bruk av lydopptak under intervju. Kvaliteten på alle lydopptakene var god.

3.3. Transkribering og analyse

Fortolkning og analyse av datamaterialet foregår gjennom hele prosessen, men det er først når forskeren har avsluttet den direkte kontakten med informantene, oppstår det en indirekte relasjon via analyse av tekster (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Denne prosessen begynner med transkribering. For å få oversikt og gjennomføre analyse i de innsamlede data, var lydopptakene av intervjuene transkribert i kort tid etter gjennomføringen. Transkribering er en form for oversettelse fra muntlig til skriftlig språk (Kvale & Brinkmann, 2015). Som alle andre oversettelser, er det vanskelig å gjengi for eksempel, ironi, tonefall og kroppsspråk. For å sikre at den skriftlige versjonen av samtalene gjenspeilte informantenes meninger mest mulig nøyaktig, har jeg skrevet notater ved siden av gjeldende uttalelser. Lydopptakene har også gitt meg mulighet til å høre intervjuene en gang til. Dette i samsvar med Tjora (2017) er en kvalitetssikrende prosess ved transkribering. Ved å høre lydopptakene flere ganger, oppdager man mulige feil. Samtidig gir det mulighet til å notere flere emosjonelle nyanser ved samtalen.

Når transkribering prosessen var ferdig, begynte jeg å gjøre analyse av data i form av tekst. Analysemetoden i denne studien bygges på den stegvis-deduktive induktive modellen (SDI), som er nærmere beskrevet hos Tjora (2017, s.18). Denne modellen gir en god trinnvis oppskrift for behandling av kvalitativt innsamlede data. Gjennom å bruke denne modellen, ble det sikret en systematisk og gjennomgående analyse av de transkriberte intervjuene. Samtidig var det lettere unngå å trekke konklusjoner for tidlig, eller som det kalles “premature konklusjoner” hos Tjora (2017, s. 196). Det teoridrevne, eller deduktive i analysen, gir grunnlag for tolkning, valg av kategorier og viderekobling av funn til tidligere forskning og teori i denne studien. Godt kjennskap til teoretisk grunnlag og forskning innen temaet gjør også forskeren til en god oppdager (Johannesen, Rafoss & Rasmussen, 2018, s.36). Derfor var min oppmerksomhet «ladet» med det teoretiske grunnlaget som knyttes til problemstillingen. Samtidig var jeg åpen for å oppdage nye fenomener. Den induktive i SDI- metoden vises gjennom analysen av rådata uten bruk av forhånds bestemte koder eller kategorier. Induktiv

tilnærming til kvalitativt innsamlede data gir mulighet til å oppdage det mest treffende og interessante i analysedata (Johannesen, Rafoss & Rasmussen, 2018, s.38).

Første steget i analysen var koding av data med ren induktiv strategi. Gjennomlesing av intervjuetekstene ga meg en helhetlig oppfatning av hvilke fenomener som kom fram. Dette ga meg noen ideer til mulige koder og kategorier som var brukt senere. Videre leste jeg tekstene linje-for-linje og strukturerte opp analysedata i tabeller med “empirinære koder” (Tjora, 2017, s.201). Koder som var brukt, inneholdt korte meninger av utsagn. Hos Kvale og Brinkmann (2015, s. 212) kalles denne prosessen for “meningsfortetting”. Denne empirinære kodingen ga meg mulighet til å ordne analysedata og samtidig gjengi den empiriske teksten mest mulig nøyaktig.

Neste steget i analysen var “kodegruppering” (Tjora, 2017, s.207). Det betyr at alle kodene skulle sorteres i tematiske kategorier. Denne prosessen hadde en induktiv tilnærming og kategoriene ble opprettet ut ifra kodene, mens det teoretiske grunnlaget i denne forskningen hjalp meg å forstå meningen ved kodene, som kunne grupperes i de ulike kategoriene. Jeg gjorde kategoriseringen flere ganger for å kunne redusere antall kategorier og danne hovedtemaer for videre analyse. Kategoriene ble skrevet i tabellene ved siden av koder sammen med en mulig underkategori. Som resultat har jeg fått 5 hovedtemaer i min dataanalyse: (1) “Barnehagens kompetansebehov”, (2) “PPT sin kompetanse”, (3) “Fordeling av ansvar for kompetanseheving”, (4) “PPT sine arbeidsmetoder i bistand med kompetanse” og (5) “Tendenser i PPT sitt arbeid”. Innen hvert av disse temaene har det kommet flere underkategorier som blir presentert senere i kapittel 4.

Videre var det viktig å undersøke hvert enkelt tema på tvers av tekstene og finne sammenhenger. Her var teorien brukt mer aktivt for å kunne oppdage og se hva som var viktig i empirien og for å kunne finne mulige forklaringer på fenomenene som ble oppdaget. I litteraturen kalles dette som “teoretisk sensitivitet” (Tjora, 2017, s.222).

I den kvalitative forskningen står også tolkninger sentralt. Hermeneutisk tilnærming til det vitenskapelig teoretiske fundamentet ble dermed benyttet i denne studien.

Hermeneutikken handler om fortolkninger av meninger. Det handler også om å se deler i sammenheng med helhet (Gilje, 2019). Derfor ble analysen av intervjuetekster gjennomført i vekslning mellom delene og helhet. De ulike funnene blir sett som del av en større helhet. De fem hovedtemaer som var nevnt ovenfor, har en tett sammenheng. Gjennom å se nærmere på ulike aspekter/underkategorier i hvert av disse hovedtemaene, ville jeg vise til et helhetlig

bilde av kompetanseheving i barnehage. Min forforståelse av temaet påvirket også hvordan jeg tolket intervjuene i valg av koder, kategorier og underkategorier.

3.4. Ethiske vurderinger

Intervju er en sosial praksis og en måte å søke kunnskap på som innebærer moralske spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Av denne grunnen måtte jeg ta etiske valg gjennom hele forskningsprosessen. Kvale og Brinkmann (2015) presenterer fire aspekter som berører etiske spørsmål ved gjennomføringen av forskningsintervju: informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskernes rolle. I mine vurderinger av valg i ovennevnte områder, var etiske retningslinjer fra De nasjonale forskningsetiske komiteene, veiledende (NESH, 2016).

I denne studien har jeg valgt å intervju lederne i PP-tjenesten for å få et innblikk fra et lederperspektiv i deres arbeid med kompetanseheving. Dette medførte en viss sensitivitet i valg av bakgrunns spørsmål i intervjuguiden. Dette er med tanke på konfidensialitet, siden mennesker som jobber i denne stillingen er en relativ liten gruppe sett i et større perspektiv. For å forsikre meg at deltakerne ikke kunne identifiseres via sine svar, har jeg valgt å begrense innsamlingen av bakgrunnsopplysninger til kun spørsmål om erfaring i PP-tjeneste. I forkant av intervjuene var prosjektet meldt inn til NSD og fikk godkjennelse (*vedlegg 3*). Alle krav til informantenes personvern er ivaretatt i samsvar med krav fra NSD. Før gjennomføringen av intervjuene ble deltakerne informert om konfidensialitet, bruk av lydopptaket og lagring av datamaterialet. Informantene har gitt et skriftlig samtykke (*se vedlegg 2*). De var også informert om deres rettigheter om innsyn i data og om rett til å trekke seg fra studien når som helst.

I bearbeidingsprosessen av intervjuene har jeg vært bevisst på å ikke bruke data som kunne avsløre deltakernes identitet. Med tanke på informantenes konfidensialitet, har jeg valgt å “oversette” intervjuene til bokmål hvor ord som hører til visse dialekter var brukt. Det var også fjernet noen navn og nøyaktige tall, som kunne avdekke hvor vedkommende jobber. Eksempelvis ble det heller brukt uttrykk som “denne kommunen”, “min kollega” og “flere” uten at det påvirket betydningen av det som var sagt. Etter at intervjuene var gjennomført, fikk informantene tilbud om å få den skriftlige versjonen av samtalen, før det skulle analyseres. To av informantene har sagt “ja” til å se gjennom transkriberte tekster. Lydopptakene ble slettet kort tid etter transkriberingen.

I analyse- og tolknings- og rapporteringsfasen må man ta en rekke valg for å skape mening av funnene som kom fram i analysen. Derfor ble det tatt noen refleksjoner om etiske spørsmål. Informantenes svar har gitt informasjon som belyser ulike aspekter ved det undersøkte temaet. Det har også kommet frem til dels ulike erfaringer. I presentasjon og drøftinger var det viktig for meg å verdsette informantenes meninger og ikke tillegge informantene egne meninger. Derfor har jeg vært bevisst på mine egne synspunkter og meninger om studiens tema, for å ikke unnlate å presentere noen av de viktige funnene. I drøftingsdelen har jeg ikke kritisert informantenes svar, men heller presenterte de slik at funnene kunne være et viktig bidrag for både barnehage sin og PP-tjenestens videre arbeid. Med hensyn til personvern var ikke informantenes navn brukt. Navn er erstattet med «informant 1», «2» og «3».

3.5. Validitet, reliabilitet og generalisering

Validitet eller gyldighet i samfunnsforskning handler om hvorvidt en valgt metode egner seg til å undersøke det som skal undersøkes (Kvale og Brinkmann, 2015). På bakgrunn av studiens problemstilling og det sosialkonstruktivistiske perspektivet som ligger i bunn, har jeg valgt semistrukturert dybdeintervju som forskningsmetode. Gjennom en delvis strukturert samtale, hadde informantene mulighet til å komme med sine synspunkter, erfaringer og tanker. Validiteten ble dermed styrket ved at informantene kunne snakke relativt fritt og jeg kunne stille oppfølgings spørsmål. Underveis i intervjuene forsøkte jeg også å teste gyldigheten i informantenes ytringer. Derfor stilte jeg innimellom spørsmål som begynte med “mener du at (...)?”. Dette sikret en mer entydig forståelse av deltakernes meninger. Validiteten i en kvalitativ forskning knyttes også til kvaliteten på tolkningene av dataene som er samlet inn i studien og om forståelsen en studie fører til, kan støttes i annen forskning (Thagaard, 2013)

Denne forskningsprosessen foregikk innen faglige rammer og var forankret i tidligere relevante forskning. Bruk av den hermeneutiske sirkelen i dataanalysen, hjalp meg å finne teoretisk støtte i funnene som er presentert i neste kapittel. Ifølge Tjora (2017) blir studiens gyldighet styrket ved å tydeliggjøre hele forskningsprosessen. Derfor har jeg forsøkt å beskrive og begrunne mine valg gjennom hele masteroppgaven.

Reliabilitet eller pålitelighet handler om forsknings resultatenes troverdighet (Kvale og Brinkmann, 2015). Det handler også om min nøytralitet, objektivitet og om å være bevisst min rolle som forsker (Tjora, 2017). I et kvalitativt forskningsintervju produseres kunnskap

gjennom interaksjon mellom intervjuer og intervjupersonen. Pålitelighet i intervjustudier avhenger derfor i stor grad av intervjuerens ferdigheter og vurderinger. Her spiller både en god erfaring med kvalitativt intervju som forskningsmetode og intervjuerens samtaleferdigheter en viktig rolle. Mine ferdigheter som samtalepartner har derfor påvirket hvilke oppfølgingsspørsmål ble stilt og hvordan det ble oppfattet av informantene. Selv om det ikke er nytt for meg å være i en rolle som forsker med bruk av forskningsintervju, har jeg selvfølgelig en potensiale for forbedring av mine ferdigheter som intervjuer. Kvaliteten på kunnskapen som kommet fram i intervjuene, må derfor sees i lys av dette.

Når det gjelder den vitenskapelige kvaliteten på kunnskapen som ble lagt frem, har jeg presentert funnene så nøyaktig og representativt som mulig, som viser til min uavhengighet. Gjennomsiktighet i forskningsprosessen har også styrket studiens pålitelighet (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette ble oppnådd gjennom synliggjøring av ulike fasene i forskningen. Dette gjenspeiles også i de etiske valgene som ble tatt i løpet av forskningsprosessen (*se 3.4. etiske vurderinger*). Forskernes uavhengighet handler også om bevissthet rundt eget syn og bakgrunn som kan påvirke gjennomføringen av arbeidet. Denne refleksjonen har dermed vært viktig gjennom hele prosessen.

Et av målene for enhver forskning er generalisering i en eller annen form (Tjora, 2017). I den sosialkonstruktivistiske tilnærmingen forstås kunnskap som ikke universell, men som kultur- og situasjonsavhengig. Dette betyr at generalisering i denne studien skal forstås i lys av kontekstuelle rammer (Kvale og Brinkmann, 2015). Funnene som er presentert under er gjeldende i en viss kontekst og kan ikke generaliseres på samme måte som funnene fra kvantitativ forskning. Allikevel vil innblikket i erfaringer til deltakerne, gi et viktig bidrag til arbeidsmåter til flere aktører i både PPT og i barnehagesektoren. Til tross for at de tre informantene ikke utgjør et representativt utvalg, viser de til erfaringene og refleksjoner som gir et godt innblikk i hvordan PP-tjenesten bistår med kompetanseheving i barnehagen og hvilke utfordringer de, som ledere møter i dette arbeidet. Disse funnene kan også gi en viktig pekepinn for videre forskning, ta opp nye refleksjoner og diskusjoner hos både forskere, studenter og personer i arbeidslivet.

4. Presentasjon av funn

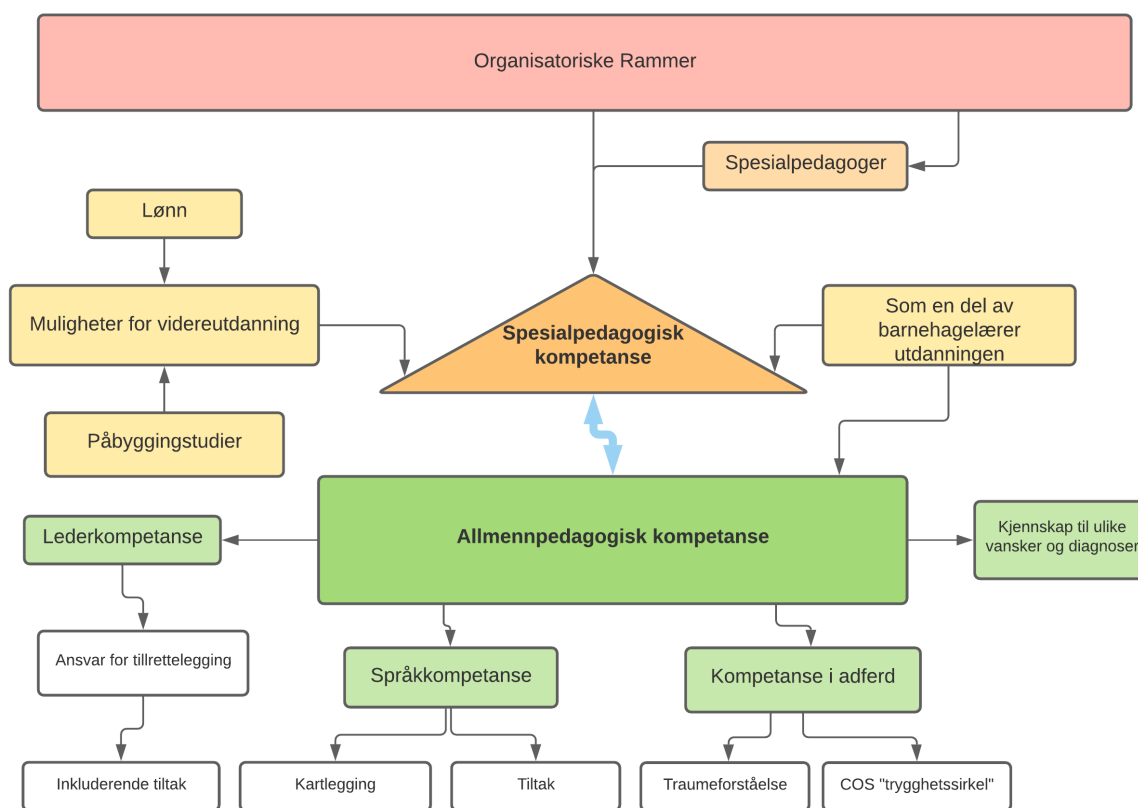
I dette kapittelet blir de viktigste funnene presentert på bakgrunn av studiens problemstilling: *“Hvordan bistår pedagogisk-psykologisk tjeneste med kompetanseheving i barnehagen? PPT-ledernes erfaringer og vurderinger”*. Funnene blir presentert etter 5 hovedtemaer: (1) Barnehagens kompetansebehov, (2) PPT sin kompetanse, (3) Fordeling av ansvar for kompetanseheving, (4) PP-tjenestens arbeidsmetoder i bistand med kompetanse og (5) Tendenser i PPT sitt arbeid. Selv om deltagerne i denne studien har belyst spesialpedagogisk kompetanse i barnehage fra ulike perspektiver, var det mye som samsvarte i deres svar. De mest treffende fenomenene blir gitt større plass i denne rapporten. Samtidig blir det kort presentert relevante aspekter og eksempler som nevnes av kun en informant og som bidrar til å utvide vår forståelse av temaet. Til slutt oppsummeres funnene i korte trekk.

4.1. Barnehagens kompetansebehov

Informantenes uttalelser, som handler om kompetansebehov i barnehagene i møte med PPT, er det temaet som har gitt mest informasjon og aspekter. Derfor har disse data gitt tilstrekkelig informasjon til å skape et komplekst bilde av situasjonen. Før det presenteres underkategorier, er det viktig å vise til en av de mest treffende uttalelser i denne studien. Alle informantene var tydelige på, og poengterte flere ganger, at det er store forskjeller i barnehagene når det gjelder kompetanse. Dette er generelt sett vanskelig å generalisere. Noen barnehager har høy kompetanse og barnehagetilbud av høy kvalitet. Allikevel ble det uttalt at det er mange barnehager som har lav kompetanse. For eksempel, sier informant 3 følgende:

Det er store variasjoner. Noen er kjempedyktige og jobber, søker litt hjelp og får det til. Andre kan jeg undre meg over, at noen ganger må jeg veilede på grunnutvikling hos barn. (...) Jeg ser det er veldig mye ulik praksis i barnehagene, men det er for mange som synes at det er vanskelig og for mange som trenger støtte og hjelp i dag.

Det ble nevnt mange aspekter av barnehagens kompetanse med tanke på barn som trenger ekstra tilrettelegging. I dataanalysen ble det dannet tre underkategorier i dette temaet: (a) allmennpedagogisk kompetanse, (b) spesialpedagogisk kompetanse og (c) organisatoriske rammer. Disse underkategoriene henger tett sammen og påvirker barnehagens kvalitet i møte med barn. For å gjengi kompleksiteten i funnene, vises de visuelt i illustrasjonen under (*figur 1*).



Figur 1. Kompetansebehov i barnehagen

Illustrasjonen viser at spesialpedagogisk og allmennpedagogisk kompetanse står i sammenheng med hverandre. Alle informantene gir tydelig uttrykk for, at både grunn- og spesialpedagogisk kompetanse må styrkes i barnehagen og at spesialpedagogikk bygges på det allmennpedagogiske grunnlaget:

Det er litt sånn om hva er hva. Jeg tenker ikke at man skal kunne alt om alternative supplerende kommunikasjon eller tegn til tale, eller.. Det er ikke nødvendigvis der, men vi får jo henvist en del barn, hvor jeg tenker barnehagen burde ha jobbet mer med den grunnleggende språkkompetansen da. De burde hatt det i sitt verktøykassa, for å si det sånn. - Informant 1

Denne manglende kompetansen blir også understreket av de andre informantene:

Spesialpedagogisk kompetanse i barnehagen er altfor lav!»

Så tydelig?

Ja, det er veldig tydelig! Og å bygge opp den kompetansen som trengs i barnehagene, det er en stor utfordring. - Informant 2

Det jeg ser, at det er for lite kompetanse i grunnutdanninga, i forhold til å forstå barn som er litt utenfor firkanten. Jeg skulle ønske at de kunne fokusere litt mer på dette slik at når de kommer ut i jobber, har de noen knagger å henge det de har lært på, når PPT kommer med veiledning. - Informant 3

Informantenes uttalelser er entydige og peker på behovet for høyere kompetanse i barnehagen.

4.1.1. Allmenn- og spesialpedagogisk kompetanse

På tross av at det var påpekt store variasjoner i barnehagene, har det kommet fram noen områder som bør styrkes. De to største gruppene som var nevnt er språkkompetanse og kompetanse på atferd. I tillegg ble det nevnt behov for høyere lederkompetanse hos pedagoger og kjennskap til ulike vansker og diagnoser som kan vises i barnehagealderen. Som eksempel til den siste underkategorien, var autismespekterforstyrrelser hos små barn nevnt av alle informantene. Følgende utsagn gjenspeiler noe av disse kompetanseområdene:

Når vi ser på statistikk hos oss for henvisningsårsak, så er det to områder barn i førskolealderen blir henvist, to sånne store som utmerker seg i tillegg til medfødte syndromer og vansker og sånn, så er det jo språkvansker og det er adferd. Så, det å jobbe bedre med språk, tenker jeg kan være bra. -Informant 1

En av informantene var veldig klar i sine uttalelser på at pedagogers trygghet i møte med barn som viser atferd utenfor “normalen” er veldig viktig. Det nevnes både traumeforståelse og arbeid med «trygghetssirkel COS (circle of security)», som viktige redskaper i møte med disse og andre barn:

Det viktigste jeg vil si er å ha med seg i sin kompetanse i barnehagen i dag er traumeforståelse og kunnskap og forståelse for «trygghetssirkelen» COS. (...) Gjennom å jobbe med dette og forstå hvordan en møter barnet og de voksne, opplever du å lykkes med endring i atferd og læring - Informant 3

Når det gjelder lederkompetanse peker informantene på to aspekter: (1) bevissthet rundt sin rolle og ansvar som leder på avdelingen og (2) tilrettelegging av det pedagogiske tilbudet med fokus på inkludering av barn med særskilte behov. Informant 2 beskriver dette på følgende måte:

Og det er jo helt klart at, hvis barnehagen er dyktig på å tilrettelegge, se barnets behov, eller barnegruppens for den slags skyld, (...) jo dyktigere barnehagene er, jo i større grad reduseres behovet for individuelle tiltak, også etter vedtak tenker jeg.

Når det gjelder spesialpedagogisk kompetanse som videreutdanning, var alle tre informantene tydelige i sine svar, at det var for lite spesialpedagogisk kompetanse i barnehagen i dag. På den ene sida viser analysen at spesialpedagogikken bør ha en større plass i barnehagelærerutdanningen. På den andre siden, er det viktig at pedagoger tar videreutdanning i spesialpedagogikk. Her ble det både strukturen på videreutdanningstilbud og lønn etter ferdig videreutdanning nevnt som viktige faktorer. En av informantene uttrykker det slik:

Barnehagene bør alltid ha ansatte pedagoger med formell spesialpedagogisk kompetanse. Og den formelle spespedkompetansen burde være en automatisk mulighet til opprykk i lønn. Og det er det som er problemet i barnehagene, at på skolen da har du uttelling når du tar videreutdanning og det får du ikke nødvendigvis i barnehagene. Det gjør jo at det er flere som synes at de ikke har kapasitet til å gjøre det. Så tilrettelegging for videreutdanning er jo veldig viktig! Det er jo helt sørgelig at ikke det går an å få det til. - Informant 2.

Med denne uttalelsen kan man se sammenheng mellom de formelle rammene i barnehagen og kompetansenivå. Det har kommet flere aspekter ved kompetansebygging i barnehagen som omhandler de strukturelle faktorene. Disse er kort presentert i neste underkategori som heter “organisatoriske rammer”.

4.1.2. Organisatoriske rammer

Et av temaene som var problematisert i to av intervjuene er organisering av spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Informantene har tydelig uttrykt at de formelle rammene har stor betydning for kompetanse i barnehagen og er en av hovedutfordringene i dette arbeidet. Analysen av intervjutekstene viser at et av de mest kommuniserte strukturelle forhold som påvirker barnehagens kompetanse er organisering av spesialpedagoger. Informantene har understreket at organisering av spesialpedagoger som ambulerende tjeneste fungerer for dårlig. Dette er med tanke på fragmentering av tilbudet, lite inkludering og få muligheter for oppbygging av kompetanse i barnehage og informant 1 uttrykker det slikt:

Så når det kommer en spesialpedagog to timer to ganger i uka, for eksempel, og jobber med barnet, kan det fort bli veldig fragmentert. Og at det ikke henger sammen med resten av det som skjer i barnehagen.

Informantene mener at spesialpedagoger bør være en del av barnehagepersonalet. Da dette vil gi større muligheter for å veilede resten av personalet og på den måten løfte barnehagens kompetanse. Ved å ha en fast ansatt spesialpedagog, kan barnehage skape et stabil, helhetlig og inkluderende tilbud for barn som trenger ekstra støtte. Informant 2 forklarer dette slikt:

Det er for sporadisk med ambulerende spesialpedagoger. Det er jo noen små kommuner (...) som har da ansatt spesialpedagogene som er i barnehagen. Ikke som løper rundt. De klarer å opparbeide en kompetanse som blir i barnehagen. De klarer det, men vi klarer ikke. De er flinke, de som er ute, men overføringen er ikke god nok.

Informantenes uttalelser peker på at spesialpedagogisk kompetanse må være høyere hos de ansatte i barnehagen siden de følger barnet hele dagen i alle situasjoner. Sitatene under underbygger dette:

Barnehageansatte er de viktigste i å hjelpe barnet, ikke de som kommer og går i barnehagen. Det å se den jobben de gjør og hvordan de gjør den, er det viktigste for endring hos barna. – Informant 3

For det hjelper ikke om du har tre timer i uka som spesialpedagog hvis barnet er der 40 timer i uka- Informant 2

En av informantene påpeker også på kompetanse hos barnehageledelsen. Det bør for eksempel, stilles høyere krav til formell utdanning ved ansettelse i utviklingsstillinger for barnehagesektoren (for eks. rådgiverstilling i kommuner).

Det ble også nevnt av informant 2 at barnehageansatte bør ha nødvendig tid for veiledning og opplæring, som en viktig organisatorisk forutsetning for kompetanseheving:

Også må det settes av tid til at det er mulighet i arbeidstid å ha opplæring. Og det er mye av assistenter som får de barna som strever mest og de får for lite veiledning. Det er ikke avsatt nok tid til veiledning av de som skal jobbe tettest med barna. - Informant 2

Med utgangspunktet i de presenterte funn kan man konkludere, med at det finnes et stort behov for kompetanseheving i barnehage i møte med barn som trenger særskilt

tilrettelegging, selv om kompetansebehovet varierer stort. Organisering av det spesialpedagogiske tilbudet og de strukturelle rammer i barnehagen har en stor påvirkning for oppbygging av nødvendig spesialpedagogisk kompetanse i barnehagen. Dataanalysen av intervjuene viser at kommuner der spesialpedagoger ikke er ansatte i barnehage, har dårlige forutsetninger for å gi barna med særskilte behov et helhetlig og inkluderende barnehagetilbud.

4.2. PPT sin kompetanse

For å se på PP-tjenestens legitimitet i bistand med kompetanseheving i barnehagen, ble informantene spurt om vurdering av tjenestens kompetanse og utvikling av den. Derfor har analysen gitt noe informasjon om dette som er presentert i kategorien “PPT sin kompetanse”. Ut ifra en samlet analyse av alle intervjuene ble det funnet at PP-rådgivere har høy kompetanse på både allmennpedagogikk og spesialpedagogikk. Ved ansettelse av nye PP-rådgivere, kreves det som regel formell kompetanse på mastergradsnivå, forteller informantene. I tillegg har PPT gode muligheter for kompetanseheving. Det var nevnt kurs, sertifisering, videreutdanning, fagdrøftinger innad og samarbeid med andre tjenester, som kompetansehevende tiltak. Sitatet fra intervju med informant 2 gir en god beskrivelse av kompetanse i PPT:

Det er noe som er veldig bra med PP-tjenesten. Det er at vi hele tida har mulighet for kompetanseheving. Og det er en fordel å jobbe i PP-tjenesten fordi vi ikke er utøvende som har time der og der og der. Så jeg tenker at det har vi god mulighet for i PP-tjenesten.

Når det gjelder videre arbeid med kompetanse innad PPT, har alle informantene nevnt noen planer for kompetanseheving for sine ansatte. Kun en av deltakere har påpekt at tjenesten har en mer konkret kompetanseplan:

“Hvis vi skal tilbake til vårt lille kontor, så har vi en kompetanseplan som sier noe om hvilke type tiltak vi skal jobbe med og hva som er særlig viktig for oss.”- Informant 1

I to av intervjuene ble det uttrykt at det ønskes en bredest mulig kompetanse i hvert enkelt PPT-kontor innen ulike felt og med ulike erfaringer. Pedagoger, psykologer, sosionomer og logoped er nevnt som viktige profesjoner innen PPT.

Også er jo PP-tjenesten blitt veldig rettet mot spesialpedagogikk, så jeg tenker at det er fort at man mister en dimensjon da. Jeg tenker at det skal være bred kompetanse. Vi er

førstelinjetjeneste så vi skal ikke diagnostisere, det er ikke det vi er satt til å gjøre, men vi skal veilede ute i praksisfeltet. Da er det viktig med bred kompetanse - Informant 1

Rådgivere med erfaring fra feltet (barnehage, skole) som har kjennskap til barnehage og/eller skole som organisasjon, sees også som verdifulle i PPT. Denne erfaringen vil hjelpe nyansatte rådgivere å opparbeide legitimitet som veiledere mye fortere enn for nyansatte med kun teoretisk bakgrunn, forteller informantene:

Vi mangler folk som har jobbet i barnehage, i skole, til å jobbe i PP-tjenesten. Fordi de som nå tar en master i spesped. eller pedagogikk, de er flotte unge mennesker, de kommer hit og har kanskje bare den erfaringen, og så kommer de ut og så kjenner de ikke barnehage og skole. Og de må jobbe lenge for å få den legitimiteten det å være en veileder. – Informant 2

Informanter nevner ulike kompetanseområder som er aktuelle for kompetanseheving i PPT. Testkompetanse og ulike sertifiseringer; alternativ og supplerende kommunikasjon, sertifisering i “circle of security”, og kompetanse innen organisasjonsutvikling er områdene som påpekes.

4.3. Fordeling av ansvar for kompetanseheving

Datamaterialet viser entydig at både PPT og barnehage har ansvar for kompetanseheving. Alle tre informantene svarte at ansvaret ligger delvis hos PPT. Det vil si at PPT kan gi bistand med kompetanse til barnehagene ut fra deres mandat. Samtidig påpekes det av lederne i PPT at barnehageledere på ulike nivåer har hovedansvaret for kompetanseheving i barnehagen. I hver enkelt barnehage er det både styrere og pedagogiske ledere som skal sørge for et godt barnehagetilbud for alle barn, i samsvar med rammeplanen for barnehager (Utdanningsdirektoratet a, 2017). Intervjuene tyder på at i noen tilfeller ser ikke barnehageansatte sitt ansvar for tilrettelegging av barnehagetilbudet for barn med særskilte behov. PPT sitt tilbud er frivillig selv om det understrekes at PP-tjenesten prøver å være på tilbudssiden. Barnehagene må søke nødvendig kompetanse og ønske forandringer for å få til gode resultater på systemnivå. Disse funnene vises i følgende uttalelser:

Tenker PPT har ansvar ut fra Barnehageloven i forhold til å vurdere rett til spesialpedagogisk hjelp og kompetanseheving i barnehage. (...) Tenker det er annerledes der barnehage ser sitt ansvar i forhold til å legge til rette for de som har behov for noe mer enn de

fleste barna på avdelingen. Det kan ofte sees som om disse barna ikke da er like fullt ut deres ansvar. - Informant 3

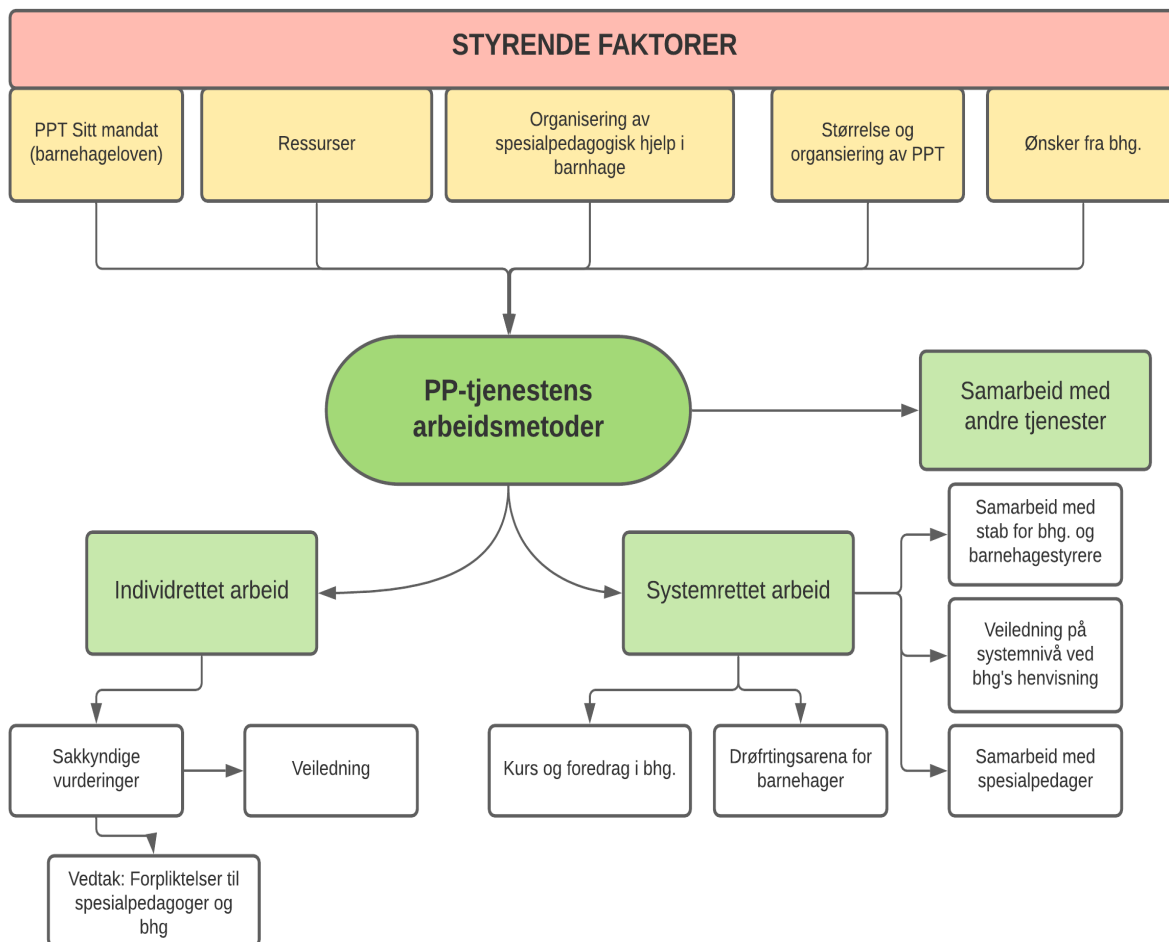
Informant 1 sier at PPT er et frivillig tilbud. Derfor kan tjenesten kun bistå de barnehagene som ønsker det selv. Informant 2 påpeker også spesialpedagogers medansvar, når det gjelder overføring av den spesialpedagogiske kompetansen til resten av personalet:

“Vi har et delt ansvar. PP-tjenesten skal bistå også barnehagene med kompetanseheving, og vi gjør det jo. (...) Og da det vi jobber mye med, det er hvordan vi kan skrive en sakkyndig vurdering som gjør at det forplikter spesialpedagogene til å inkludere de ansatte i barnehagen, overføre kompetansen i så stor grad som mulig” - Informant 2

Som man kan se, er det flere aktører som har ansvar for spesialpedagogisk kompetanse i barnehagen. PPT er et tilbud for barnehager, som kan benyttes ved behov. Informantene forteller også at deres aktive rolle hjelper barnehagene å bruke den kompetansen som PPT-ansatte besitter. Ulike PPT-kontorer har derfor utviklet ulike måter å jobbe på når det gjelder å bistå barnehagene med kompetanse.

4.4. PP-tjenestens arbeidsmetoder i bistand med kompetanseheving

I dette delkapitlet presenteres resultater fra dataanalysen som omhandler PPT sine arbeidsmetoder innen bistand med kompetanseheving. Når informantene forteller om sitt arbeid med kompetanse blir det også påpekt ulike styrende faktorer som påvirker deres arbeidsmuligheter. Disse faktorene ble ofte omtalt som utfordringer. Under dataanalysen av dette temaet, ble det dermed formet følgende underkategorier: a) individrettet arbeid; b) systemrettet arbeid; c) samarbeid med andre tjenester og d) styrende faktorer. De tre første underkategoriene henger tett sammen og man kan definere systemrettet arbeid ulikt. Derfor bør man se på resultatene i disse underkategoriene som en helhet. Disse underkategoriene ble valgt ut ifra informantenes uttalelser og skal hjelpe leseren av denne masteroppgaven å systematisere resultatene. Det samlede bilde av funnene i dette temaet presenteres i *figur 2*.



Figur 2. PP-tjenestens arbeidsmetoder i bistand med kompetanseheving i barnehage.

4.4.1. Individrettet arbeid

Individrettet arbeid er hoveddelen i PPT sitt arbeid og tar mesteparten av PP-rådgivernes tid, i følge alle tre informantene. Med individrettet arbeid menes det her arbeid som kommer etter at et enkelt barn blir henvist til PPT. Dette inkluderer utredning, skrivning av sakkyndige vurderinger og tilbud om veiledning til barnets foresatte og til personalet som jobber tett med barnet. Her jobber PPT på følgende måter, ut ifra resultatene av dataanalysen:

- Forpliktelser i sakkyndige vurderinger:

Det vi jobber mye med, det er hvordan kan vi skrive en sakkyndig vurdering som gjør at det forplikter spesialpedagogene til å inkludere de ansatte i barnehagen, overføre kompetansen i så stor grad som mulig- Informant 2;

- Veiledning av personalet på avdelingen eller i hele barnehagen. Dette tilbys både når barnet får vedtak om spesialpedagogisk hjelp og når retten til spesialpedagogisk hjelp ikke oppfylles. Dette uttrykkes av informant 3 slikt:

Vi vil alltid måtte jobbe på individnivå, fordi vi får mange henvisninger på barn som strever i forhold til ulike typer vansker. Og da er det vår jobb å gi kompetansen til barnehagen ut fra det, det barnet har da. Så jeg har vært mye rundt i forhold til det med for eksempel autisme. Da tilbyr vi veiledning til personalet på avdelingen eller et kveldskurs på et personalmøte om dette å forstå autisme hos barn. Og da kan vi knytte dette til det barnet som er i barnehagen. Jeg tenker at det er fint for denne barnehagen å få den kompetansen.

Informant 1 viser også til tilbud om veiledninger:

Også har vi gjort litt sånn at når vi skriver en sakkyndig vurdering, så prøver vi at hvis vi tenker at nei dette barnet er kanskje ikke der at det i seg selv oppfyller retten til spesialpedagogisk hjelp etter § 31 i Barnehageloven. Men vi anbefaler at barnehagen benytter seg av muligheten til at veiledningsteamet kan komme ut og gi veiledning. Eller at rådgiver sier at i denne saken kan jeg komme og veilede to-tre ganger.

Uttalelsene underbygger at PPT bidrar til kompetanseheving i individsaker. Veiledninger kan gis til hele personalet og på den måten utvides individarbeid til kompetanseheving i hele systemet rundt barnet.

4.4.2. Systemrettet arbeid

Dataanalysen indikerer at PP-tjenestens systemrettede arbeid med kompetanseheving i barnehage er i en utviklingsfase. Alle informantene har gitt uttrykk for at de ønsker å jobbe mer mot system i fremtiden. Rammer rundt PPTs arbeid og ressurser tjenesten har til disposisjon skaper visse utfordringer. Allikevel klarer PPT-lederne å finne ulike løsninger for å komme tettere på barnehagene og tilby sin bistand med kompetanse.

Den mest kommuniserte løsningen nevnt i intervjuene er opprettelse av ulike drøftingsarenaer med barnehager. Disse arenaene har ulike navn i hver kommune og organiseres på forskjellige måter. Llikevel er det den samme tanken som ligger bak. Dette er systematiske møtearenaer hvor barnehagene kan drøfte ulike utfordringer med PPT-rådgivere. Møtene har som mål å hjelpe barnehageansatte i å tilrettelegge barnehagehverdagen for barn med ulike utfordringer. Slike drøftinger heve også kompetansen på å kunne oppdage alvorlige vansker hos små barn. Dette er lavterskel tilbud som ikke krever en henvisning til PPT, men

kan i noen tilfeller føre til henvisninger. Informant 1 forteller om et ressursteam, hvor det drøftes både individ- og systemsaker. Disse møtene tilbys hver annen uke og PPT kan komme til enkel barnehage for å tilrettelegge for barnehagesituasjonen:

Så har vi det som heter «ressursteam» og det er en møtearena annenhver uke hvor barnehagene kan komme og drøfte saker uten henvisning. Enten individsaker eller hvis de sier vi har utfordringer med spisesituasjoner for eksempel. Da kan vi få lov å komme og drøfte med dere. Så er det en sånn arena. - Informant 1

Informant 2 nevner også et ressursteam for barnehagene som foregår en gang i måneden. Det påpekes også at alle bekymringer skal meldes til PPT og diskuteres i ressursteam før barnehagen skriver henvisning:

Vi har ressursteam en gang i måneden, hvor barnehagene melder inn saker og der er det PP-tjenesten, begge våre barnehage-rådgivere, tar dem imot. For de må melde inn sakene før de eventuelt kan henvise. Og da er det veiledningstjeneste som foregår der. Etter hvert resulterer noen i henvisninger og noen har ikke det. Så det er faste ressursteam.

Informant 3 forteller også om et tilbud for barnehager, hvor pedagogiske ledere i hver enkelt barnehage kan diskutere ulike saker. Dette tilbudet organiseres som deltagelse av PP-rådgivere i barnehagens pedagogisk ledermøter 2 ganger i semesteret:

PPT deltar fast to ganger per halvår på pedledermøter i barnehagen, der en kan drøfte systemsaker og individ saker. (...) Det kan være en plass å vise dem nyttig informasjon, og jeg kan si litt om at jeg har funnet noen artikler eller at jeg tar med en test med meg som de kan begynne å bruke. Så da bringer du det inn sånn. Også er de møtene litt ulike, fordi de kan snakke om hva de spør etter og hva de ønsker.

Uttalelsene over viser til viktigheten av slike drøftings arenaer. Ifølge informantenes erfaringer, bidrar slike møter til mer forståelse hos personalet. Samtidig reduseres på denne måten antall henvisninger, hvor barnet ikke oppfyller krav til spesialpedagogisk hjelp etter §31 i Barnehageloven.

Et annet tilbud til barnehage som presenteres av informantene, er et samarbeid mellom PPT, spesialpedagoger og barnehage. Det er systematiske møter mellom PP-rådgivere, spesialpedagoger og barnehageansatte, hvor ulike saker kan drøftes. Informant 1 beskriver slikt samarbeid som et lavterskeltilbud, hvor barnehagene kan få veiledning innen systemsaker. Informant 2 nevner både møter med spesialpedagoger og etablering av et

nettverk for spesialpedagoger i barnehagene, som samarbeidsarenaer. Dette er et av tilbudene som ble etablert for å kunne jobbe mer systematisk med kompetanseheving. Under er det noen sitater som beskriver denne måten å jobbe på:

Det vi har gjort det er at vi har startet et nettverk som PP-tjenesten eier, som har møter 2 ganger i semesteret, så 4 ganger i året på lik linje sånn som vi har med skolene (...). Og det er nettopp fordi når nye barnehageloven kom, så dette er med at vi skal også i barnehagene være med på å bistå med kompetanseheving og organisasjonsutvikling. - Informant 2

I tillegg har vi et samarbeid med spesialpedagogene i kommunen og lagde et sånn team. Det er litt tungvint å forklare det helt, men det skal også være et lavterskeltilbud, hvor barnehager kan melde inn saker og behov for veiledning på systemnivå. Da er vi veldig tydelig på at det er ikke enkelt barn vi skal jobbe med da, men ut og jobbe på system. Og det har vært en del henvendelser på. - Informant 1.

Godt samarbeid med stab for barnehagene i kommunen og styrere synes også være viktig for PPT sitt arbeid, mener informantene. Informant 3 forteller om at deres samarbeid med oppvekststaben er stabilt og at PPT deltar i alle ledermøter med styrere. Informant 2 påpeker derimot at hennes deltagelse på ledermøter for barnehage varierer. PPT-lederen mener at dette begrenser hennes muligheter for å jobbe mer med systemrettede saker.

Informantene nevner også andre kompetansehevende tiltak på systemnivå. Det er veiledning om systemsaker og kurs eller foredrag i barnehagene etter behov. Når det gjelder veiledning på systemnivå, understreker Informant 1 at det er viktig at barnehagen selv ønsker forandringer. Dette forklares med at det må foreligge en motivasjon hos personalet for å kunne få til endringer på systemnivå.

4.4.3. Samarbeid med andre tjenester

PPT sitt samarbeid med andre tjenester beskrives av alle informantene som viktig i bistand med kompetanseheving. Tjenester som Statped, Avdeling for barn og unges psykiske helse (Abup), Habilitering for barn og unge (HABU) og De regionale ressursentrene om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging (RVTS) var nevnt som hovedsamarbeidspartnere når det gjelder kompetanse. Disse organisasjonene kan bistå både PPT og barnehage med spisskompetanse innen ulike områder. Det var nevnt av informantene at Statped kan bidra med veiledning i individualsaker, kurs og foredrag, og har mye nyttig informasjon tilgjengelig på sin nettside. RVTS var nevnt som en samarbeidspartner i

kompetanseheving for hele oppvekstsektoren. Eksempelvis kan dette være kurs om traumeforståelse for alle barnehageansatte. HABU og Abup kan også gi veiledning til barnehagene ved behov, kom det fram i intervjuene.

4.4.4. *Styrende faktorer for PPT sitt arbeid med kompetanseheving.*

Informantene gir uttrykk for at PP-tjenesten jobber ut ifra de forutsetningene som er gitt og det kommer tydelig frem endel styrende faktorer i systemet rundt barn med særskilte behov. Det som nevnes mest av informantene er ressurser i PPT og organisering av spesialpedagogisk hjelp i barnehagene. Dette uttrykkes på følgende måte av informant 1:

Det er liksom å komme på hele systemet. Er det riktig å ha det systemet vi har rundt spesialpedagogikk på de barna? Så er det jo hele systemet bygd opp med at man blir nærmest oppfordret til å se problemer ved det enkelte barnet og i mindre grad jobbe med strukturen rundt.

Informant 2 gir noen tall som eksempel på ressursmangel:

Men når det gjelder også våre ressurser, så er jo de begrenset. I denne kommunen har vi over 1000 barn i alderen 0-6 år og vi har 1 stilling i PP-tjenesten, som da skal ha ansvar for det. Og det er jo altfor lite!

Ressurser nevnes også av informant 3:

Jeg skulle ønske at det ble flere ansatte på PPT, slik at vi lettere kunne være tettere på alle barnehagene. Da at hver saksbehandler kunne ha færre barnehager de hadde ansvaret for. (...) Vi opplever å ikke ha god nok tid til å veilede barnehagepedagoger på det vi kan hjelpe dem med. Og det er synd.

I tillegg er størrelse av PP-tjenesten og organisering innad PPT nevnt av en informant som en mulig utfordring:

I store kommuner hvor de kan lage barnehageteam, grunnskoleteam, så tror jeg at de vil kanskje lykkes noe bedre. -Informant 2

Informant 1 og 3 har derimot en positiv erfaring med organisering i PPT. Disse PPT-kontorene har eget barnehageteam, som de synes er positivt. Begge disse PP-tjenestene er også fysisk organisert sammen med andre tjenester, som gjør samarbeidet med dem enklere:

Her hos oss har vi en tverrfaglig organisering som vi synes er utrolig bra. Før satt PPT på et kontor for seg selv. Vi er nå organisert i forhold til de som og jobber mot de samme barna, organisert sammen med barnevernet, fysio-, helsestasjon mfl. - Informant 3.

En av informantene peker også på at barnehagens ønske om å jobbe mot system er avgjørende for at PPT kan komme inn. Dette kan være en utfordring i noen tilfeller:

Vi har jo skrevet i noen sakkyndige vurderinger at vi kan komme og veilede, men vi blir ikke etterspurt. Ikke sant? Så det er liksom å være på tilbudssiden. Når vi syns og ser at det er et behov og ikke blir etterspurt, så er det så klart krevende. - Informant 1.

Forpliktelser ut fra PP-tjenestens mandat er også nevnt som en utfordring. Det legges store forventninger til PPT når det gjelder sakkyndige vurderinger, samtidig som andre oppgaver til PPT er ikke tydelig nok definert. Skrivning av sakkyndige vurderinger er tidkrevende arbeid. Derfor blir det lite tid igjen til kompetanse- og organisasjonsutvikling.

Informant 3 sier det slik:

PPT er så midt mellom alle stoler og blir ofte regnet som en del av barnehage og skole noe vi også skal være. Jeg skulle likevel ønsket at PPT kunne vært litt mer synlig generelt i landet på hva vi egentlig gjør og ønsker å gjøre mer av om vi fikk mer tid og ikke det var så stor forventning til våre sakkyndige vurderinger. Vårt mandat er vel kanskje for utydelig per i dag?

Og informant 1 ønsker å jobbe uten krav om en sakkyndig vurdering:

Jeg startet i PPT på 90-tallet og da jobbet vi sånn at ikke alt måtte ende med en sakkyndig vurdering. For det ville gitt å være mer ute i barnehagen og ikke bruke så mange timer på et dokument for å tilfredsstille en forvaltningsinstans (ler). Nå setter jeg det på spissen. (...) De må ha litt tiltro til oss at man ikke alltid er ute etter at man skulle lure noen fra en rettighet, men det kan være gode argumenter. For istedenfor å bruke 4 timer på å skrive, så kan de 4 timene brukes i barnehagen.

Oppsummerende kan man si at både tilgang på ressurser, organisering av både PPT innad og organisering av spesialpedagoger, mandat og barnehagens endringsvilje er utfordringer som PPT-lederne møter i sitt arbeid med kompetanseheving i barnehagene.

4.5. Tendenser i PPT sitt arbeid

Under intervjuene ble det uttalt noen tanker om pågående endringer i PPT sitt arbeid. Under dataanalysen, ble disse samlet i kategorien “tendenser i PPT sitt arbeid”. Et av hovedfunnene i denne kategorien er at PPT sitt arbeid beveger seg mer fra individ til system. Det er mer fokus på å løfte barnehagemiljø, konteksten rundt barnet, de ansattes ansvar og kompetanse, enn mot å finne vansker hos et enkelt barn. Dataanalysen viser også at PPT ønsker å jobbe systemrettet i større grad enn i dag, så lenge ressurser strekker til. Informantene påpekte at tjenesten ønsker også å jobbe tettere på barnehagene. Samtidig nevner de at PPT ikke ønsker del av barnehage. Dette er på grunn av det faglige felleskapet PPT har.

Informant 1 forteller om dette slikt:

Vi ønsker å være tettere på og mere ute. Det er jo disse veiledningsarbeidet, systemarbeidet er jo liksom tanken at vi skal trekke i denne retningen. (...) jeg tenker at vi må bruke spesialpedagogikk til tilrettelegging for flere barn, sånn at vi klarer å hjelpe barnehager til løfte miljø for alle, sant? For et barn som strever språklig, så kunne tiltak for dette barnet være bra for veldig mange

En annen tendens innen PPT sitt arbeid, som var påpekt av informantene, er at spesialpedagoger blir mer bevisste på å jobbe inkluderende. Spesialpedagoger som utfører spesialpedagogisk hjelp, med oppfordring av PPT, inkluderer flere barn i det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen i større grad enn tidligere.

En av informantene har også merket, at barnehagene har hatt parallell løp med skolen i de siste årene. Tross positive endringer i barnehageloven, må man ha økt fokus på barnehagen i hele oppvekstsektoren. Barnehagen er fortsatt nedprioritert når det gjelder ressursfordeling, kompetansehevende tiltak og kvalitet på det spesialpedagogiske tilbudet, mener informant 2.

Selv om dataanalysen har vist til positive endringer i PPT sitt arbeid, ble det også påpekt at PPT ikke alltid strekker til det som er ønsket. Informant 2 uttrykker dette ganske tydelig:

Jeg tror du pirker litt borti i min stadig dårlig samvittighet, fordi ja, jeg føler at jeg kommer til kort. (...) Det er mitt 16. år her. Det er jo endringer, men det er ikke noe gjennomgripende løfte for spesialpedagogikk i barnehagene. Det er det ikke også. (...) Det er en evig kamp med ressurser. Og det som forundrer meg. Det at ikke foreldre roper høyt også. For i skolen så ropes det enormt.

Når det gjelder bistand med kompetanseheving, lykkes de tre PPT-kontorene i ulik grad, men alle møter lignende utfordringer (beskrevet ovenfor i p.4.4.4.).

4.6. Oppsummering av funnene

Oppsummert kan man si at spesialpedagogisk kompetanse i barnehage er et viktig og aktuelt tema som trenger et generelt løft. Barnehageledere på alle nivå er ansvarlige for å styrke den allmennpedagogiske kompetansen, som gir grunnlag for spesialpedagogikk. PPT er medansvarlig for å bistå barnehagene med kompetanse og tilbyr sin hjelp på ulike måter: gjennom veiledning og opplæring i individsaker, etablering av drøftings arenaer, etablering av nettverk for spesialpedagoger og samarbeid med andre tjenester. I de siste årene har PPT hatt en tendens til å jobbe mer systematisk med å se et individ i systemet samt styrke barnehagemiljøet. Samtidig møter både PPT og barnehage ulike utfordringer i dette arbeidet. Begrensede ressurser og organisering av hele systemet rundt barn med særskilte behov synes å være de største utfordringene her.

5. Drøfting

Hensikten med denne studien var å undersøke *hvordan pedagogisk-psykologisk tjeneste bistår med kompetanseheving i barnehagen*. I dette kapittelet blir studiens funn drøftet i lys av oppgavens teori og tidligere forskning. Utformingen av punktene i drøftingsdelen tar utgangspunkt i hovedmomenter ved studiens funn.

5.1. Den sammensatte kompetansen

En av barnehagens hovedoppgaver er å tilrettelegge det allmennpedagogiske tilbudet etter barns behov og forutsetninger. Dette gjelder også i tilfeller når barnet får spesialpedagogisk hjelp, ifølge Rammeplanen for barnehage (Utdanningsdirektoratet, 2017 a, s.40). Den viktigste samarbeidspartneren for barnehage i spesialpedagogiske saker er PPT, som har både sakkyndig og rådgivende rolle i dette samarbeidet. Hva som inngår i definisjonen spesialpedagogisk kompetanse, som PP-rådgivere skal bistå barnehagen med, er likevel uklart (Skogen, 2010; Groven, 2013). Funnene i denne studien peker på denne uklarheten og viser til at allmenn- og spesialpedagogikk bør sees i tett sammenheng. Informantene understreker viktigheten av høy kompetanse i allmenn pedagogikk i barnehagen. Samtidig påpekes det av PPT-lederne at spesialpedagogiske emner skal både være en del av barnehagelærerutdanningen og en del av videreutdanningen for

barnehageansatte. Groven (2013, s. 148) kaller forholdet mellom spesiell- og allmennkompetanse som den doble kompetansen, når spesialkompetansen bidrar til å tilrettelegge det allmennpedagogiske tilbudet for alle barn i barnegruppen. Dette forholdet blir mer komplekst når målet om en inkluderende barnehage for alle barn skal oppnås. Denne studiens funn indikerer et tydelig behov for et løft i barnehagens kompetanse når det gjelder forebyggende arbeid og spesialpedagogisk tilrettelegging i barnehagen. Dette samsvarer også med tidligere forskning, som peker på et behov for høyere kompetanse i barnehage i tilrettelegging for barn med særlige behov (Cameron et al., 2011; Gjerstad et al. 2019). PP-tjenestens rådgivende rolle blir derfor utfordret med tanke på både omfanget og innholdet i rådgivningsarbeidet. Informantene i denne studien påpeker at deres ressurser strekker ikke til det behovet som eksisterer i dagens barnehager.

PPT-lederne uttrykker også et ønske om å jobbe mere med bistand til barnehagen med kompetanseutvikling og peker på gode effekter av slikt arbeid. Samtidig er deltakere tydelige på at kompetanseheving er først og fremst barnehagens ansvar. Barnehageledelse skal sørge for at barnehagen besitter høy kompetanse på både individ- og organisasjonsnivå, mens PPT kan heller være en viktig samarbeidspartner i de tilfeller barnehagen etterspør om spisskompetanse innen spesialpedagogiske emner.

Det påpekes ytterligere av informantene at både den formelle og den reelle kompetansen er viktig. Barnehagen bør ha ansatte som har formell spesialpedagogisk kompetanse og skal sørge for videreføring av denne spisskompetansen til resten av personalet. I mange barnehager er spesialpedagoger ikke ansatte i barnehagen, men "kommer og går". De er ansatte i ulike støttetjenester i kommunen. Dette fører til et fragmentert spesialpedagogisk tilbud for barn som trenger hjelp i løpet av hele dagen, mens spesialpedagogiske tiltak skal være integrerte i barnehagens praksis. Dette støttes også av tidligere forskning som viser til behovet for å ha ansatte med formell spesialpedagogisk kompetanse, som en del av barnehagens personell (Groven, 2017; Nordahl et al., 2018). Den formelle kompetansen hos ledere i barnehagen er også nevnt i informantenes refleksjoner rundt barnehagens kompetanse. Ledere som har ansvar for kompetanseheving og utvikling av barnehage som organisasjon, må ha tilstrekkelig kompetanse selv. Og høy formell kompetanse bør være et av kravene til lederstillinger i barnehagesektoren, mener informantene.

Funnene i denne studien samsvarer også med tidligere forskning om fagområder som må styrkes i barnehagen. Språk-, atferdsvansker og medfødte syndromer påpekes av informantene som de mest utbredte i henvisninger til PPT. Forskning til Cameron et. al

(2011) og Wendelborg et al. (2015) viser til de samme vanskene som mest utbredt. Dette gir en grunn til å tenke at kompetanse innen språk- og emosjonell utvikling hos barn bør styrkes. Dette gjelder også kjennskap til mulige diagnoser hos små barn. Denne kompetansen er viktig for å kunne avdekke barnets behov så tidlig som mulig, og for å kunne tilrettelegge barnehagetilbudet for disse barna. Det er ikke bare faglig kompetanse som trenger et løft i barnehagen. Et av funnene viser at ofte er barnehagelæreres lederkompetanse for lav. Spesielt nyutdannede barnehagelærere har for lav lederkompetanse, ifølge informantenes vurderinger. Siden en pedagogisk leder med formell barnehagelærerutdanning har ansvar for alle barn i barnegruppen, bør lederkompetanse styrkes i utdanningsløpet for barnehagelærere. Samtidig understreker Filstad (2016, s.110) i sin definisjon av kompetanse og kunnskap at det ikke er statiske kategorier, men de må konstrueres via erfaringer i en sammenheng med omgivelser. Det er derfor nødvendig at både barnehagen og PPT som lærende organisasjoner, skal være i konstant utvikling. Dette gjelder også utvikling av lederkompetansen. I lys av Lei (2014) sin beskrivelse av kompetanse, er det ikke nok å ha teoretisk kunnskap om noe. Man må også ha ferdigheter som utvikles gjennom reflekterende erfaring og trening over tid. For å ha høy kompetanse hos de ansatte i barnehagen, må barnehageledere sørge for at den teoretiske kunnskapen som tilegnes gjennom utdanning og videreutdanning, blir anvendt i praksis. Hvis barnehage skal være en lærende organisasjon, må det legges til rette for både individuell og kollektiv læring (Gotvassli, 2013). PPT kan bidra i denne prosessen både når det gjelder refleksjoner over barnehagepraksiser samt deling av kunnskap. Barnehagens behov for kompetanse bør dermed tas til hensyn av PPT, slik at tjenesten kan møte disse behovene på en best mulig måte.

5.2. PP-tjenestens strategier og arbeidsmåter

Et utvidet mandat til PPT (Barnehageloven, 2005, §33) og stadig økende antall barn som får spesialpedagogisk hjelp, har stilt ledere i PPT i en utfordrende situasjon. PP-rådgivere må fortsatt sørge for at sakkyndig arbeid blir gjennomført og samtidig skal tjenesten bistå barnehagen i deres arbeid med kompetanse- og organisasjonsutvikling. Dette krever både tid, høy faglig kompetanse og ikke minst nye måter å tenke på. Funnene i denne studien viser at PPT sitt arbeid med kompetanseheving i barnehagen i systemrettet perspektiv, er relativt ny oppgave for PPT. Det uttrykkes av informantene, at tjenesten jobber for å sette mer fokus på systemrettet arbeid, mens veiledning på individnivå, har alltid vært en viktig del av PPT sitt arbeid. Tradisjonelt sett har individrettet veiledning vært dominerende i PPT sitt arbeid.

Rådgiverne i tjenesten har dermed god faglig kompetanse som er knyttet til individrettet arbeid (Groven, 2019). Deltakerne i denne studien vurderer kompetansenivå hos sine ansatte som høy. Det påpekes også at PPT-ansatte har gode muligheter til å videreutvikle sin kompetanse. Samtidig understreker to av informantene at de verdsetter ikke bare den teoretiske kompetansen som høyere utdanning gir nyutdannede, men også erfaring fra barnehage eller skole. PP-rådgivere som kjenner til barnehage som organisasjon, har en verdifull kompetanse med tanke på legitimitet som veileder. Kjennskap til barnehagens arbeidsmåter er også viktig med tanke på arbeid med organisasjonsutvikling. Funnene viser også at i de siste årene har kompetansen i tjenesten blitt mer rettet mot spesialpedagogikk, mens PPT-lederne ønsker å ha en bredest mulig kompetanse på sitt PPT-kontor. Tidligere forskning viser at PP-tjenesten har svært god faglig kompetanse, som gir PPT ansatte en solid grunn til å utføre sine oppgaver knyttet til individsaker, men behøver i større grad å utvikle kompetanse på å være "tettere på" barnehagelærere i barnehagen (Hustad et al., 2013; Nordahl et al., 2018). Det vil si at PPT bør jobbe målrettet mot å tilegne seg kompetanse innen organisasjonsutvikling. PPT bør utvikle nye måter å jobbe på, for å kunne anvende den faglige kompetansen rådgiverne besitter i barnehagepraksis. Resultater fra Cameron et al. (2011) sin forskning om PPT og barnehagens kompetanse innen systemrettet arbeid, som peker på ubenyttet kompetanse hos PPT, gir rom for tolkning i samme retning.

Funnene i denne studien viser at det er kun en av tre informantene som setter ord på dette behovet, mens de to andre informantene nevner kun faglig kunnskap når de omtaler kompetanse hos sine ansatte. Dette gir derfor grunn til å tenke at det kreves større bevissthet hos PPT-lederne om deres ledelse av strategisk kompetanseheving innen PPT. Denne tanken støttes også med det at kun vedkommende informant har nevnt at de har en kompetanseplan for sine ansatte, som et skriftlig dokument.

Siden det er opp til hver enkelt PPT-kontor hvordan de organiserer deres bistand med kompetanse i barnehagen, praktiseres det forskjellige løsninger. Funnene fra både tidligere forskning (Fagerholt et al., 2018; Nordahl et al., 2018) og fra denne studien bekrefter at ulike PPT-kontorer utfører sin rådgivende rolle ulikt og kontekstavhengig. Selv om PPT møter mange utfordringer i sitt arbeid, viser denne studien at PP-tjenestene som har deltatt i studien, jobber med utvikling av nye samarbeidsformer for å bistå barnehagene med kompetanse. Informantene nevner både rådgivning knyttet til individsaker og veiledning eller drøfting i mer åpen forståelse. Mesteparten av PPT sin tid brukes på sakkyndighetsarbeid, ifølge deltakerne. Dette samsvarer også med tidligere forskning, som viser at helt opp til 80% av PP-

rådgivere sin tid går på utarbeiding av sakkyndige vurderinger (Nordahl et al., 2018). Med tanke på begrensede ressurser hos PPT, er det ikke lett å jobbe med systemsaker. Det er derfor fristende å tenke at PPT burde innpasse rådgiving inn i sitt sakkyndighetsarbeid. En av informantene i denne studien forteller, at de jobber med innholdet i sakkyndige vurderinger, siden det er dokument som forplikter både utøvende spesialpedagoger og barnehageansatte. Tidligere har PPT fått kritikk for upresise og ofte mangelfulle vurderinger. Dette gjelder spesielt tilrådingene om organisering, innhold og nødvendig kompetanse for å utføre spesialpedagogiske tiltak (Barneombudet, 2017; Nilsen & Herlofsen, 2019). Ifølge Vogt (2016) kan sakkyndighetsarbeidet delvis betraktes som konsultasjon, siden det skal foreligge en uttalelse om barnets behov for tilrettelegging eller andre behov. Det kan derfor være en av veiene å gå, når det gjelder PPT sin bistand med kompetanse. Mer tydelige beskrivelser av både barnets behov for tilrettelegging, og anbefalinger om mer inkluderende praksiser som er tilpasset hvert enkelt barn, kan gi barnehageansatte viktig informasjon, som kan bli til verdifull kunnskap.

Videre forteller en annen informant at de tilbyr veiledninger og /eller kurs for hele personalet i barnehager, der et eller flere barn har særlige behov. Denne måten å jobbe på gjenspeiler inkluderende holdninger hos PPT til sin rådgivende rolle. I lys av Senge (2006) sin modell om fem disipliner, hvor organisasjonslæring sees i et systemperspektiv, skal man ikke bare sørge for personlig mestring hos enkelte ansatte, men også sette felles mål for hele personalet. Det er viktig å inkludere hele personalet i barnehagen (evt. på gjeldende avdeling) for å skape en felles visjon og felles identitet. Når det er lagt et felles kunnskapsgrunnlag, blir det også lettere å få til gruppelæring og avdekke noen mentale forestillinger som skaper barrierer. Opplæring og veiledning av hele personalet er ikke minst viktig med tanke på oppbygging av kompetanse på organisasjonsnivå. Spesialpedagogisk hjelp som barnet trenger, skal ikke knyttes til kun en spesialpedagog som "kommer og går", men til hele personalet som er sammen med barnet hele dagen. Funnene i denne studien viser, at praksis av ambulerende spesialpedagoger ikke er tilfredsstillende når det gjelder kompetanseoverføring. Derfor blir det feilaktig å satse på kun spesialpedagogers kompetanse, når de ikke er en del av personalgruppen. Hele personalet som jobber med gjeldende barn, bør delta i kompetansehevede tiltak for å få til inkluderende praksis i barnehagen. Ifølge Senge (2006) sitt systemperspektiv, er det viktig å innpasse alle sider ved kompetansehevede arbeid i praksis. Med tanke på kompetanse i barnehagen, er det derfor vanskelig å tenke en systemtilnærming hvis ikke hele personalgruppa er deltagende i veiledninger eller andre

kompetansehevende tiltak. Kurs eller veiledning som tilbys av PPT, kan danne et teoretisk grunnlag for barnehagens felles praksis, faglige refleksjoner og evalueringer i personalgruppen. Dette kan videre forbedre barnehagens kvalitet, også når det gjelder barn med særskilte behov.

Resultater i denne studien viser ytterligere at PPT har utviklet flere måter å jobbe på i de siste årene, hvor formålet er å bistå barnehagen med kompetanse uten at det er knyttet til enkelte henvisninger. Det er drøftingsarenaer med barnehagen og etablerte nettverk for spesialpedagoger. Disse arbeidsmetodene bidrar til faste møtearenaer, hvor PPT er tilgjengelig for veiledninger og drøftinger. På denne måten blir PPT tettere på barnehagens behov. Ifølge informantenes erfaringer, bidrar slike møter til mer forståelse innen spesialpedagogiske problemstillinger hos personalet. Samtidig reduseres antallet henvisninger, hvor barnet ikke oppfyller krav til spesialpedagogisk hjelp etter §31 i Barnehageloven (2005). En av informantene presiserer at barnehagene i vedkommende kommune er forpliktet til å drøfte saker med PPT før eventuell henvisning. Det vil si at ressurser som ellers ville bli brukt på å skrive sakkyndige vurderinger, hvor barnet ikke får spesialpedagogisk hjelp, brukes til å veilede personalet. Drøftingsarenaer og nettverk for ulike profesjoner sammen, er dermed tverrfaglige samarbeidsfora som er anbefalt av Utdanningsdirektoratet (2017 c).

Slike møtearenaer bidrar til at pedagoger og andre fagpersoner kan resonnerer og reflektere sammen over ulike utfordringer. Faglig resonnement hjelper derfor å finne mulig bruk av det kunnskapsgrunnlaget som barnehagelærere besitter (Larsen og Slåtten, 2020). I lys av Senge (2006) sin modell for lærende organisasjoner, gir drøftingsmøter mulighet til å få ha en dialog, som kan bidra til gruppelæring. Men for at teamlæring skal skje gjennom dialog, må den baseres på utforskning av mulige svar og løsninger. Gotvassli (2013, s. 98) understreker at i mange organisasjoner består læring av det som kalles belæring. Det vil si at en bedrevitende gir de rette svarene til de andre uvitende. Dette betyr at i slike nettverks- og drøftingsmøter må det legges til rette for kollektive refleksjonsprosesser, og ikke bare forventes et riktig svar fra en "ekspert".

Felles forståelse og gjensidig tillit til hverandres legitimitet er da nødvendige forutsetninger for at læring skal innlemmes i barnehagen (Gotvassli, 2013, s. 108). Dette er spesielt viktig i arbeid med utvikling av læringsmiljø i barnehagen. Med utgangspunktet i systemtenkning, som baseres på Bronfenbrenner sin modell (2005), er det viktig å se barnets behov i sammenheng med barnets økologiske omgivelser. Både barnehagemiljø og

hjemmeforhold til barnet må tas til hensyn når man utvikler spesialpedagogiske tiltak. Barnehageansattes kjennskap til barnet og familien er derfor verdifull i samarbeid med PP-tjenesten. På den andre siden, har PP-rådgivere spisskompetanse, som barnehagen trenger i arbeid med barn med særskilte behov. PPT som ekstern organisasjon, kan også bidra med et blikk utenfra og hjelpe barnehagepersonalet å avdekke praksiser og holdninger som hindrer utvikling av et godt læringsmiljø. En av informantene i denne studien har påpekt at barnehageansattes mottakelighet av PP-rådgivernes veiledning varierer. I tidligere forskning til Cameron et. al. (2011) var 13 prosent av deltakere enige med påstanden at barnehageansatte viser motstand til systemrettet arbeid fra PPT. Kan dette gi grunnlag til å tenke at PPT sin legitimitet i disse tilfellene trekkes i tvil? Eller blir ikke barnehageansattes erfaringer tatt på alvor, noe som sår skepsis til PPT sin rådgivning? Uansett grunn, bør barnehageansatte være motiverte for forandringer og samarbeid for at det skal føre til gode resultater, påpekes av informanten. De andre deltakerne i denne studien forteller at PPT sin kapasitet ikke er tilstrekkelig for å tilfredsstillende barnehagens behov i veiledning, siden barnehagen ønsker å bli veiledet. Denne forskjellen i svarene kan tolkes som at det ikke er utviklet en felles forståelse av PPT sin rådgivende rolle i barnehagene. Forventningene og mottagelighet hos barnehagepersonalet er derfor ulike.

Etablering av faste drøftingsarenaer og tverrfaglige nettverk synes å være viktig for å at PPT skal være tettere på barnehagen. Funnene i denne studien viser imidlertid at dette er relativt nye arbeidsmetoder til PPT og er fortsatt i implementeringsfase. Derfor bør det gjøres jevnlig evalueringer og justeringer fra både PPT og barnehage sin side.

5.3. Det komplekse samarbeidet om barnets beste

Som det var påpekt tidligere i denne oppgaven, har PPT kun medansvar for bistand med kompetanseutvikling i barnehagen. Det er et komplekst system av organisasjoner i hele oppvekstsektoren på ulike nivå, som påvirker barnehagens kompetanse innen både allmenn- og spesialpedagogikk. Ressursfordeling, organisering av spesialpedagoger, barnehagens eierskap og prioriteringer, samarbeidsformer i oppvekstsektoren i hver enkelt kommune, statlige og politiske føringer, lovverkets tydelighet, PP-tjenestens størrelse og organisering er blant de faktorene som påvirker spesialpedagogisk praksis (Groven, 2013). Derfor skal PPT sin rolle sees i et systemperspektiv.

I følge Bronfenbrenner (2005), strekker barnets omgivelser seg fra de nærmeste omsorgspersonene til verdier og beslutninger i storsamfunnet. I lys av denne tilnærmingen, er

PPT kun en del av et stort system. Og i sentrum av dette systemet, står barnet med dets styrker, interesser og behov. Funnene i denne studien gir en viktig pekepinn på at spesialpedagogiske praksiser bør sees i større perspektiv. Informantene understreker at det er behov for større, gjennomgripende forandringer innen det spesialpedagogiske feltet, spesielt når det gjelder oppbygging av kompetanse i barnehagen. En av informantene påpeker at dagens system rundt barnet oppfordrer til å se barnets symptomer eller utfordringer, i stedet for å se barnet i et system av relasjoner. Derfor kreves det en innovativ tilnærming til både organisering av spesialpedagogisk hjelp og til kompetansehevende tiltak i barnehagen.

Tross alle statlige satsinger på kompetanseheving hos både PPT-ansatte og i barnehagen i de siste årene (Groven, 2019; Kunnskapsdepartementet, 2017), møter man fortsatt mange utfordringer i arbeid mot inkluderende barnehage for alle barn. Resultater i denne studien viser til, at PPT sin innsats innen bistand med kompetanse på både individ- og systemnivå, er viktige og gir gode resultater, men behovet for kompetanseheving i barnehagen er fortsatt stort. Verken PPT eller barnehage vil klare å få til ønskede resultater innen inkluderende spesialpedagogisk hjelp alene. Alle PPT-lederne som har deltatt i denne studien, har påpekt viktigheten av et tett samarbeid mellom flere hjelpetjenester og ledelsen av oppvekstsektoren i arbeid med spesialpedagogisk kompetanse. En av informantene fortalte at PPT ikke alltid er inkludert på ledermøter i oppvekstsektoren med barnehageledere. Samtidig er fysisk avstand mellom ulike tjenester i kommunen skaper en viss terskel i samarbeidet. Dette ser vedkommende som utfordring, siden beslutninger på ledernivå i kommunen påvirker tilbudet som kan gis til barn med særskilte behov. En annen informant kommer tvert imot med et positivt eksempel på samarbeid i kommunen. Hun påpeker at PPT sin deltagelse i alle ledermøter oppvekst, gir mulighet til å skape et bedre tilbud i barnehagene, når det gjelder barn med særskilte behov. Dette gjelder også PPT sitt arbeid med bistand i kompetanseutvikling. I tillegg er alle hjelpetjenester og ledelse i oppvekst i denne kommunen, lokalisert i samme bygg, som gjør samarbeidet med andre tettere og mer effektivt, ifølge informanten. Dette viser til at kommunal organisering av systemet rundt barnet, har en tydelig påvirkning på barnets oppvekstvilkår. Dette eksemplet gjenspeiler Bronfenbrenners (2005) systemperspektiv på samarbeid for barnets beste. Jo bedre er samarbeidet mellom ulike tjenester rundt barnet, jo enklere er det å finne gode løsninger for barnet både hjemme og i barnehagen.

Den spesialpedagogiske hjelpen som barnet får i barnehagen, forventes å være integrert i øvrige planer, i barnehagens formål og innhold i sin helhet (Utdanningsdirektoratet, 2017 b).

Både spesialpedagoger og det øvrige personalet på avdelingen til barnet, skal være involvert i det spesialpedagogiske arbeidet, men omfanget av tildelte timer til spesialpedagogisk hjelp varierer. Ofte overstiger ikke antall tildelte timer 15% av barnets tid i barnehagen (Åmot & Ytterhus, 2019, s.597). Dette betyr at det allmennpedagogiske tilbudet må ses i tett sammenheng med spesialpedagogiske tiltak. Tidligere forskning har vist at ressurser og kompetanse i personalgruppen er de største hindringene for å inkludere barn med særskilte behov i det ordinære pedagogiske tilbudet (Fagerholt et al., 2018, s.14). Resultater i denne studien peker også på utfordringer som er knyttet til ressurser. Informantene uttrykker også at kompetansen i barnehagen og ressurser hos både PPT og i barnehagen, har en tett sammenheng. Det er derfor utopisk å tenke at spesialpedagogisk kompetanse i barnehagen kan øke bare hvis PPT retter mer fokus på systemarbeid. For at PPT skal kunne bistå barnehagene, må ressurser disponeres slik at de er tilstrekkelige for dette arbeidet. Det samme gjelder barnehagens muligheter til å sette av tid til veiledning, opplæring og tilrettelegging av det pedagogiske arbeidet i samsvar med forventninger og krav. Det er også viktig å tenke mer langsiktig og strategisk når man setter inn kompetansehevende tiltak (Lai, 2014). For eksempel, påvirker barnehagepersonalets generelle arbeidsvilkår og lønn etter videreutdanning, om barnehagen klarer å beholde nødvendig kompetanse innen barnehagen. Forskning til Gjerstad et al. (2021, s.33) viser at det er svært få barnehagelærere som får høyere lønn etter videreutdanning eller andre fordeler. Dette kan føre til at barnehageansatte med verdifull kompetanse, finner andre, mer attraktive arbeidsplasser. En av informantene i denne studien er klar i sin mening om at dette er en absolutt viktig faktor for å kunne bygge opp og beholde høy kompetanse i barnehagen. Barnehagens flyt av kompetansen påvirker på denne måten omfanget av PPT sitt arbeid. Dette gjelder også ansettelse av spesialpedagoger i barnehagen, som var nevnt tidligere i denne oppgaven.

Når det gjelder ressursutnytting innen PPT, viser denne studien at godt samarbeid i PPT mellom flere små kommuner, hjelper å organisere PPT sitt arbeid mer effektivt. Analysen av intervjuene kan forstås slik at større PPT-enheter har bedre muligheter til å organisere det systemrettede arbeidet på en mer effektiv måte. For små kommuner kan det derfor være hensiktsmessig å tenke interkommunal organisering av PPT. Interkommunalt samarbeid kan også gi bredere og faglig sterkere kompetansemiljø innen PPT.

Kort oppsummert er arbeidet med kompetanseutvikling i barnehagen en kompleks oppgave, som trenger en strategisk og innovativ tilnærming. PPT sin bistand med kompetanse

er viktig og gjennomføres ved hjelp av ulike arbeidsmetoder på både individ- og systemnivå. PPT er allikevel ikke alene om denne oppgaven. Derfor er et tett samarbeid innen hele systemet rundt barn med særskilte behov, nødvendig for å få til en inkluderende barnehage av høy kvalitet. Det synes å være verdifullt å inkludere PPT i flere prosesser i oppvekst- og utdanningssystemet, med tanke på deres spisskompetanse innen spesialpedagogikk. Et utvidet oppgaveområde til PP-tjenesten må allikevel støttes med nødvendige ressurser.

6. Konklusjon og veien videre

Formålet med denne studien var å undersøke hvordan pedagogisk-psykologiske tjeneste bistår barnehagen med kompetanseheving. Fokuset var rettet mot å få innblikk i erfaringer og vurderinger til PPT-ledere i dette arbeidet. Dette ble gjort ved hjelp av kvalitativt forskningsintervju som metode. Funnene i denne studien kan oppsummeres i følgende punkter: (1) Det er et stort og variert behov for kompetanseheving i barnehagen, hvor allmenn- og spesialpedagogikk har en klar sammenheng (2) PPT har utviklet flere arbeidsmetoder, som er rettet mot å bistå barnehagen med kompetanseutvikling innen spesialpedagogikk; (3) PPT har ikke aleneansvar for å bistå barnehagen i deres arbeid med kompetanseutvikling, men er kun en av aktørene i et stort system; (4) PPT ønsker å jobbe mer systemrettet, men utfordringer som ressursmangel, organisering av spesialpedagogisk hjelp i barnehagen og PPT sitt uklare mandat, er noen av hovedhindringer i dette arbeidet.

Basert på funnene i denne studien kommer det klart frem at PPT jobber og ønsker å jobbe systematisk og målrettet med å bistå barnehagen med spesialpedagogisk kompetanse. I de siste årene har det vært etablert flere møtearenaer mellom PPT og barnehageansatte, som bidrar til at PPT sin kompetanse blir mer tilgjengelig og anvendbar i barnehagens praksis. Man kan konkludere med at PPT beveger seg i retning mot å være tettere på barnehagens behov for kompetanse, men møter mange utfordringer på veien. De største utfordringene er ressurser hos PPT og dagens organisering av spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. PPT sitt mandat og sin rolle i samarbeid andre hjelpeinstanser og organisasjoner er for utydelig og skaper derfor ulike samarbeidsutfordringer. PP-tjenestens rolle er derfor kontekstavhengig og varierer fra kommune til kommune. Tidligere forskning (Cameron et al., 2011; Wendelborg et al., 2015; Fagerholt et al., 2018) har over lengre tid pekt på den sammensatte rollen til PPT og på store variasjoner i organisering og arbeidsmåter. Studier i denne masteroppgaven bekrefter

i stor grad tidligere forskning, men viser samtidig til en positiv utvikling i PPT, når det gjelder deres arbeidsmåter i bistand med kompetanseutvikling i barnehagen. Alle deltakerne i studien har uttrykt tydelig engasjement rundt temaet i denne forskningen. De ønsker å jobbe videre med utvikling av nye samarbeidsfora og bruke mere tid på kompetansedeling med barnehageansatte.

Denne studien har likevel sine begrensninger, som må tas i betraktning. Kun et relativt lite utvalg av informanter har gitt mulighet til å få en dypere innsikt i deres erfaringer, og flere deltagere kunne ha bidratt til flere erfaringer og synspunkter, altså et større datagrunnlag. Informantenes engasjement kan også forklares med at frivillig deltagelse i studien. Konklusjoner kunne derfor vært enda mer nyanserte hvis flere PPT-ledere hadde deltatt. En annen svakhet i denne studien er at utvalget er begrenset territorielt til Sør-Norge. Med tanke på de store variasjonene som var påpekt i tidligere forskning, kunne utvalget som representerte hele landet, være nyttig for studiens funn. Med tanke på masteroppgavens omfang og ressursbruk, har studiens funn likevel bidratt til å synliggjøre PPT sitt arbeid innen kompetanseutvikling i barnehagen. Denne studien har også påpekt viktigheten av den spesialpedagogiske kompetansen i barnehagen og det komplekse bilde av påvirkningsfaktorer.

Siden oppgavens problemstilling ble belyst bare fra PPT-ledernes sitt perspektiv, kunne det være interessant å utforske dette temaet videre fra flere synsvinkler. Det kunne for eksempel være nyttig å samle erfaringer fra barnehageansatte, spesialpedagoger, ledere i kommunale oppvekstkontor og studieansvarlige ved utdanningsinstitusjoner som utdanner barnehagelærere og spesialpedagoger. Et felles bilde av erfaringer fra ulike perspektiver, hadde belyst dette temaet mer fullstendig og nyansert. Et forslag til videre forskning kan derfor være å utforske et eller flere av de nevnte aktørenes synspunkter innen spesialpedagogisk kompetanse i barnehagen.

Referanser

- Andrew, T., Lødding, B. ... & Hustad, B.-C. (2018). *Kompetanseutvikling i et mangfoldig landskap. Om virkninger av strategi for etter- og videreutdanning i PP-tjenesten* (NF-rapport nr. 7/2018). https://nforsk.brage.unit.no/nforsk-xmlui/bitstream/handle/11250/2727366/NF-rapport%2b7_2018%2b%2bKompetanseutvikling%2bi%2bet%2bmangfoldig%2blandskap.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Arnesen, A.-L., Kolle T. & Solli, K.-A. (2012). De problematiske kategoriene i institusjonelle sammenhenger. I A.-L. Andersen (Red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Universitetsforlaget
- Barnehaageloven. (2005). Lov om barnehager. (LOV-2005-06-17-64). <https://lovdata.no/>
- Barneombudet (2017). *Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen* (Barneombudets fagrappport 2017). <https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Fagrappporter/Uten-mal-og-mening.pdf>
- Befring, E. (2019). Spesialpedagogikk - mangfoldig fag med mulighetsperspektiver og krevende utfordringer. I E.Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.). *Spesialpedagogikk*. (6.utg, s. 51-57). Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E. & Næss, K.-A. B. (2019). Innledning og sammenfatning. I E.Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.). *Spesialpedagogikk*. (6.utg, s. 23-51). Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (2018). Tanker om fremtidens spesialpedagogikk - et tilsvar til Nordahl-rapporten. *Utdanningsnytt.no*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-spesialpedagogikk/tanker-om-fremtidens-spesialpedagogikk---et-tilsvar-til-nordahl-rapporten/110240>
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative metoder*. Hans Reitzels forlag
- Bronnfenbrenner, U. (red.) (2005). *Making Human Beings HUMAN. Bioecological Perspectives on Human Development*. Sage Publications.
- Buli-Holmberg, J. (2010). Kompetanseheving gjennom praksisrelatert etter- og videreutdanning som ledd i tilpasset opplæring. I J. Buli-Holmberg & S. Nilsen

- (Red.). *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring. Om forbedring av opplæringen for barn, unge og voksne med særlige behov*. Universitetsforlaget.
- Cameron, D.L., Kovac, V.B. & Tveit A.D. (2011). *En undersøkelse om PP-tjenestens arbeid med barnehagen*. Universitet av Agder (UiA).
https://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/forskning_og_statistikk/rapporter/rapport_ppt_og_barnehagen.pdf
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. (5.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Den nasjonale forskningskomité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016).
Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teknologi.
Hentet fra: <https://www.etikkom.no>
- Ertesvåg, S. K. & Roland, P. (2013). *Ledelse av endringsarbeid i barnehagen*. Gyldendal akademisk.
- Fagerholt R.A., Naper, L. R. & Stene, M. (2018). *Spørsmål til Barnehage-Norge 2017. Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til barnehagesektoren*. Trøndelag Forskning og Utvikling (TFoU).
- Fasting, R.B. (2019). Pedagogisk systemarbeid. I M. Bjerklund, B. Groven & I. Åmot (Red.), *PPTs systemrettede arbeid i barnehagen* (s. 45-58). Universitetsforlaget.
- Filstad, C. (2016). *Organisasjonslæring - fra kunnskap til kompetanse*. (2.utg.). Fagbokforlaget.
- Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning. (2012). *Rundskriv F-04-12: Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rundskriv-f-04-12/id706946>
- Forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehagen. (2017). *Forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehagen (FOR-2017-06-22-1049)*.
Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-06-22-1049>
- Fylling, I. og Handegård T. L. (2009). *Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten. NF-rapport nr.5/2009*. ISBN-nr. 978-82-7321-579-6. Hentet fra:
<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2009/5/ppt.pdf>
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode. En historisk introduksjon*. Samlaget.
- Gjerustad, C., Hjetland H. N. & Opheim V. (2019). *TALIS Starting Strong Survey: Første hovedfunn. Kortrapport med oppsummering fra OECDs første internasjonale undersøkelse av ansatte og styrere i barnehagene*. Hentet fra:

https://www.udir.no/contentassets/b92dd897201d43acb0f4de820f39b75a/talis3s_kortrapport_oktober_2019.pdf

- Gjerustad, C., Bergene A.C. & Lynnebakke L. (2021). *TALIS Starting Strong Survey: Faglig utvikling, samarbeid, mestring og ledelse i norske barnehager*. NIFU. Hentet fra: <https://www.udir.no/contentassets/2bad3c7707164470a507b5fe6f3f8177/talis-3s-nifurapport2021-7.pdf>
- Gotvassli, K.-Å. (2013). *Boka om ledelse i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Granrusten, P. T., Groven B., Moen, K. H. (2019). Barnehagelederens involvering i spesialpedagogiske tiltak og PPTs systemrettede arbeid. I M. Bjerklund, B. Groven & I. Åmot (Red.), *PPTs systemrettede arbeid i barnehagen* (s. 143-156). Universitetsforlaget.
- Groven, B.(2017). Organisering av spesialpedagogisk hjelp i barnehagen: ordninger, begrunnelser og dilemmaer. I E.J. Lyngseth & B. Mørland (Red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom* (s. 73-91). Gyldendal Akademisk.
- Groven, B. (2019). PPTs systemrettede arbeid med utgangspunkt i barn under opplæringspliktig alder - spor og trekk over år. I M. Bjerklund, B. Groven & I. Åmot (Red.), *PPTs systemrettede arbeid i barnehagen* (s. 20-33). Universitetsforlaget.
- Hannås, B. M., (2018). Hvordan sikre kvalitet av spesialundervisningen? En empirisk undersøkelse av Pedagogisk-psykologisk tjenestes sakkyndige vurdering. *Psykologi i kommunen, 2018 (1)*, s. 69-85. <http://fpkf.no/artikler/tidsskrift/psykologi-i-kommunen-1-2018/Hannas-hvordan-sikre-kvalitet.pdf>
- Hustad, B.-C., Strøm, T., & Strømsvik, C. L. (2013). *Kompetanse i PP-tjenesten - til de nye forventningene? Kartlegging av kompetansen i PP-tjenesten*. NF-rapport nr. 2/2013. Nordlandsforskning
- Johannesen, L.E.F., Rafoss, T.W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Kolle, T. (2017). Styreernes betydning I samarbeid og inkludering. I Arnessen A.-L. (red.). *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju. (3.utg)*. Gyldendal Akademisk
- Kunnskapsdepartementet (2013). *Kompetanse for framtidens barnehage. Strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020*. Hentet fra:

https://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/kompetanse_for_fremtidens_barn_ehage_2013.pdf

Kunnskapsdepartementet (2017). *Kompetanse for framtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018-2022*. Hentet fra:

https://www.regjeringen.no/contentassets/7e72a90a6b884d0399d9537cce8b801e/kompetansestrategi-for-barnehage-2018_2022.pdf

Kunnskapsdepartementet (2019). *Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6 (2019-2020)). Hentet fra www.regjeringen.no.

Lai, L. (2013). *Strategisk kompetanseledelse*. Fagbokforlaget.

Larsen, A. K. & Slåtten, M.V. (2020). *Nye tider. Nye barnehageorganisasjoner*. (2.utg.) Fagbokforlaget.

Moen, K.H. (2000). *Styring og samarbeid i barnehagesektoren*. Universitetsforlaget.

Moen, T. (2019). Fra en todelt til en helhetlig fortolkning av PPTs mandat. I M. Bjerklund, B. Groven & I. Åmot (Red.), *PPTs systemrettede arbeid i barnehagen* (s. 34-45). Universitetsforlaget.

Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

Meld. St. 19 (2015-2016). *Tid for lek i læring*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>

National Audit Office. (2004). *Early years progress in developing high quality childcare and early education accessible for all*. Report to the Parliament. National audit Office.

Nilsen, S. & Herlofsen, C. (2019). *Spesialundervisningens tiltakskjede*. I R.Tangen (red.). *Spesialpedagogikk* (6.utg., s. 218-251). Cappelen Damm Akademisk

Nordahl T. (Red.) og Hansen O. (Red.). (2016). *Dette vet vi om barnehagen: Betydningen av kvalitet i barnehagen*. Gyldendal Akademisk.

Nordahl, T. mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.

Senge, P. M. (2006). *The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization*. Currency/Douleday.

Skogen, K. (2010). *Kvalitetsutvikling i spesialpedagogikken i samspill mellom praksis, teori og forskning*. I J. Buli-Holmberg og S. Nilsen (Red.). *Kvalitetsutvikling av tilpasset*

- opplæring. Om forbedring av opplæringen for barn, unge og voksne med særskilte behov.* Universitetsforlaget.
- Solli, K.-A. (2012). Inkludering i barnehagen i lys av forskning. I A.-L. Andersen (Red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser.* Universitetsforlaget
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis.* (3.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Tveit, A.D., Cameron, L.D., Kovac, V.B. (2019). Teoretisk og praktisk forståelse av systemrettet arbeid i PPT. I M. Bjerklund, B. Groven & I. Åmot (Red.), *PPTs systemrettede arbeid i barnehagen* (s.58-70). Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Barnehagespeilet 2016. Tall og analyse av barnehager i Norge.* Hentet fra: https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/barnehagespeilet/udir_barnehagespeilet_2016.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Rammeplan for barnehagen. Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.* Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan>.
- Utdanningsdirektoratet (2017 b). *Veilederen Spesialpedagogisk hjelp.* Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialpedagogisk-hjelp/Spesialpedagogisk-hjelp/>
- Utdanningsdirektoratet (2017 c). *Hva gjør PP-tjenesten?* Hentet fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/hva-gjor-pp-tjenesten/>
- Utdanningsdirektoratet (2020a). *Statistikk barnehage.* Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage>
- Utdanningsdirektoratet (2021). *Studietilbud 2021.* Hentet fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/studietilbud/#g=bh>
- Utdanningsdirektoratet (2020b). *Utdanningsspeilet 2020. Grunnskole.* Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/utdanningsspeilet-2020/del-1/grunnskole/#spesialundervisning-i-grunnskolen>
- Wadel, C. (2008). *En lærende organisasjon. Et mellommenneskelig perspektiv.* Høyskoleforlaget.
- Wendelborg, C., Caspersen, J., ... & Reiling R.B. (2015). *Barnehagetilbudet til barn med særlige behov. Undersøkelse av tilbudet til barn med særlige behov under opplæringspliktig alder.* (NIFU). https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/barnehagetilbudet_til_barn_med_sarlige_behov.pdf

Åmot, I. & Ytterhus, B. (2019). Spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. I E.Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.). *Spesialpedagogikk*. (6.utg., s. 589-614). Cappelen Damm Akademisk.

VEDLEGG 1. Intervjuguide

Intervjuguide til kvalitativ studie som sikter mot å belyse følgende problemstilling: *Hvordan bistår pedagogisk-psykologisk tjeneste med kompetanseheving i barnehagen? PPT-ledernes erfaringer og vurderinger?"*

Bakgrunnsopplysninger:

- Hvor lenge har du jobbet i PPT?
- Hvor lenge har du jobbet i nåværende stilling?

1. Hvordan vurderer lederne i PPT nåværende spesialpedagogisk kompetanse i barnehagene?

- Hvordan kan du beskrive situasjonen i barnehagene når det gjelder kompetanse hos de ansatte, ut fra dine erfaringer?
- Hvordan påvirker barnehageansattes kompetanse samarbeid mellom PPT og barnehagen?
- Hvilken type kunnskap bør de ansatte i barnehagene utrustes mer med for å kunne skape et inkluderende miljø for barn med særlige behov?

2. Hvilke strategier brukes av PPT for å bidra barnehagen med nødvendig kompetanse?

- På hvilken måte samarbeider PPT med barnehagene for å bidra barnehagen med nødvendig kompetanse?
- Hvilke strategier brukes av PPT i din kommune i dag for å heve spesialpedagogisk kompetanse i barnehagene?
- Hva syns du, som leder, er mest utfordrende i arbeid med barnehagens kompetanseheving i dag?
- Hva syns du det kunne gjøres annerledes fra barnehage sin side for å forbedre samarbeid rundt barn med særlige behov?
- Hvordan sørger du som leder, at dine ansatte har nødvendig kompetanse for å kunne hjelpe barnehageansatte i deres arbeid med særlige behov?

3. Hvilke planer har PPT for framtidig samarbeid med barnehage når det gjelder kompetanseheving?

- Planlegges det noen endringer i PPT sitt arbeid med barnehagene i framtiden? Hva vil det bli annerledes?
- Hva syns du er viktig å innføre/endre i PPT sitt arbeid/ mandat i framtiden for å oppnå et enda bedre samarbeid mellom barnehage og PPT?
- Er det nødvendig etter din mening å endre PPT sin organisering for å kunne støtte barnehagene med kompetanse?

Ønsker du å tilføye noe mer om dette temaet?

VEDLEGG 2. Informasjonsskriv og samtykke-erklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Spesialpedagogisk kompetanse i barnehagen»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å gjøre en kvalitativ studie om pedagogisk-psykologisk tjenestens arbeid med spesialpedagogisk kompetanse i barnehage. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet er en masteroppgave i spesialpedagogikk.

Målet for denne masteroppgaven er å undersøke PPT sitt bidrag med kompetanse til barnehage fra et ledelsesperspektiv. PPT er en av leddene som indirekte påvirker det nærmeste miljøet rundt barnet. I denne oppgaven er dette barnehage, hvor de ansattes kompetanse anses som et av de viktigste faktorene for å oppnå et barnehagetilbud av høy kvalitet.

Problemstillingen for denne masteroppgaver er følgende: *"Hvordan bistår PPT med kompetanseheving i barnehagen sett fra lederperspektiv?"*

For å belyse prosjektets problemstilling ble det formulert følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan vurderer lederne i PPT nåværende spesialpedagogisk kompetanse i barnehagene?
2. Hvilke strategier brukes av PPT for å bidra barnehagen med nødvendig kompetanse?
3. Hvilke planer har PPT for framtidig samarbeid med barnehage når det gjelder kompetanseheving?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitet i Agder er ansvarlig for prosjektet. Dette er et studentprosjekt, dermed er det meg, student Olga Nazar og min veileder Maryann Jortveit, som skal gjennomføre studien.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Det er ledere og nestledere i PPT som er utvalget i dette prosjektet. Siden du har en lederstilling på kommunalt nivå i PPT, får du spørsmål om deltagelse. Det blir intervjuet fire ledere/nestledere i 2-3 ulike kommuner i Norge.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dette en kvalitativ studie og det skal bli brukt intervju for datainnsamling. Det er dine tanker, erfaringer som leder og dine planer for framtidens arbeid som står i fokus i denne undersøkelsen. Intervju vil ta ca. 1 time. Opplysningene skal registreres ved lydopptak (kan eventuelt erstattes med notater). Alle data skal anonymiseres og oppbevares trygt på institusjonens database. Hvis både deg og din nestleder/leder er frivillig til å delta i prosjektet, kan dere bli intervjuet sammen som gruppeintervju for å utdype hverandres svar. I slikt tilfelle må begge være villig til det. Hvis ikke det foreligger frivillig samtykke fra begge om gruppeintervju, vil intervjuene gjennomføres individuelt. Av bakgrunnsinformasjon om deg, jeg gjerne vite hvor lang erfaring du har i PPT og som leder i PPT.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ved ditt ønske å trekke deg, kan du kontakte meg på e-post: olgan@uia.no eller på tel. 96666907.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun meg (student) og min veileder som skal ha tilgang til personlige opplysninger om deg. Dokumenter med ditt navn og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som skal lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Lydopptakene og nedskrevne notater skal lagres på universitet sin dataservert. Samtykkene med ditt navn blir oppbevart innelåst.

Alle data som skal tas med i av masteroppgaven skal bli anonymisert, slik at du ikke vil gjenkjennes i den. Det er kun bearbeidet data og noen direkte sitater fra dine svar som blir publisert i selve masteroppgaven. Bakgrunnsinformasjon som er nevnt over, vil publiseres uten direkte tilknytning til enkelt informant. Dette skal bli oppgitt kun som generell informasjon for alle deltakere.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er august 2021. Lydopptak og personopplysninger slettes ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitet i Agder har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Universitet i Agder ved student Olga Nazar (olgan@uia.no) og veileder Maryann Jortveit (maryann.jortveit@uia.no)

Vårt personvernombud: Ina Danielsen, ina.danielsen@uia.no; tel. +47 38 14 21 40.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Maryann Jortveit
(Forsker/veileder)

Olga Nazar
(student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «En barnehage for alle sett i et lederperspektiv» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i individuelt intervju
- å delta i gruppeintervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

VEDLEGG 3. NSD- tillatelse

26.1.2021 Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Referansenummer

495977

Registrert

22.12.2020 av Olga Nazar - olgan@student.uia.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for humaniora og pedagogikk / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Maryann Jortveit, maryann.jortveit@uia.no, tlf: 4738141311

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Olga Nazar, olgan@uia.no, tlf: 96666907

Prosjektperiode

01.01.2021 - 01.08.2021

Status

07.01.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

07.01.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 07.01.21, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TAUSHETSPLIKT

Vi minner om at utvalget ditt har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltbarn, deres foreldre eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på barnehage, opprinnelsesland, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler.

under intervjuene. Du og den ansatte har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at du minner om taushetsplikten før intervjuet starter.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være

nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.08.21.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)