

PP-tjenestens systemrettede arbeid i barnehagen

En kvalitativ studie om PP-rådgiveres erfaringer med systemrettet arbeid i barnehagen med barn som har sosiale og emosjonelle vansker

EILIN RUTZEN

VEILEDER

Maryann Jortveit

Universitetet i Agder, 2021

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Master

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært både lærerikt og utfordrende. Jeg er takknemlig over å ha fått mulighet til å kunne fordype meg i et tema som jeg synes er betydningsfullt. Det har gitt meg økt kunnskap og en mulighet til å reflektere over min egen praksis. Sist, men ikke minst, har det gjort meg motivert og bedre rustet til å starte i mitt arbeid som spesialpedagog. Det er et håp fra min side at denne studien kan være et lite bidrag til å økt bevissthet rundt det systemrettede arbeidet i barnehagen med barn som har sosiale og emosjonelle vansker.

Jeg ønsker å takke min veileder Maryann Jortveit som har vært behjelpelig med å svare på mine mange spørsmål og bidratt med konstruktive tilbakemeldinger og gode råd. Jeg vil også takke intervjupersonene for tiden de ga ved å stille opp til intervju. Deres ulike erfaringer, opplevelser og beskrivelser har dannet grunnlaget for masteroppgaven.

En ekstra stor takk til min fantastiske samboer, Geirmund Glendrange, som har gitt meg gode råd og støttet meg gjennom skriveprosessen. Jeg vil også takke for oppmuntring og støtte fra familie og venner. Tusen takk for deres positivitet, forståelse og støtte.

Kristiansand, 18.05.2021

Eilin Rutzen

Sammendrag

Masteroppgavens tema er pedagogisk psykologisk tjeneste og systemrettet arbeid i barnehagen, med særlig fokus på barn som har sosiale og emosjonelle vansker. Utdanningspolitiske dokument uttrykker et ønske om mer systemrettet arbeid fra PP-tjenesten, uten å gi noen klare føringer for hvordan dette skal gjøres. Samtidig som retten til spesialpedagogisk hjelp for barn i barnehagealder i 2016 ble flyttet fra opplæringsloven til barnehageloven, fikk PP-tjenesten en ny lovpålagt oppgave om å bistå barnehagene med kompetanse- og organisasjonsutvikling (Barnehageloven, 2005, §33). Selv om det har vært et økt fokus på PP-tjenestens systemrettede arbeid er dette et område som er forsket relativt lite på (Cameron et al., 2011; Moen et al., 2018; Nordahl, 2018). Sosiale og emosjonelle vansker viser seg å være det området av vansker PP-tjenesten mottar størst antall henvisninger av etter språkvansker (Cameron et al., 2011, s. 39).

Problemstillingen i denne studien er: *Hvilke erfaringer har PP-rådgivere med systemrettet arbeid i barnehagen med barn som har sosiale og emosjonelle vansker?* Innsamlingen av data foregikk ved individuelle intervjuer hvor utvalget bestod av fem pedagogisk-psykologiske rådgivere som arbeider ved tre ulike PPT-kontor. Samtlige av PP-rådgiverne arbeider i tilknytning til barnehage. Funnene fra datamaterialet er presentert og drøftet under følgende temaer: 1) PP-rådgiveres tilnærminger til systemrettet arbeid, 2) PP-rådgiveres erfaringer med barn som har sosiale og emosjonelle vansker og 3) PP-rådgiveres opplevelse av utfordringer med systemrettet arbeid i barnehagen. Studien har et hermeneutisk perspektiv, der både muligheter og utfordringer på tvers av temaene har blitt vurdert.

Funnene indikerer at PP-rådgiverne mener at det å se barnet i kontekst er sentralt i det systemrettede arbeidet, og har til mål å se en helhet og sammenheng i de ulike systemene rundt barnet. Pedagogisk analyse er blant de foretrukne arbeidsmetodene, da den har et systemrettet fokus der miljøet rundt barnet og opprettholdende faktorer står sentralt. Når det gjelder saker der barn har sosiale og emosjonelle vansker viser det seg at PP-rådgiverne ofte løser disse gjennom systemarbeid, hvor en felles forståelse av både utfordringen og barnet er sentralt. Det ble problematisert at barnehageansatte har manglende kjennskap og kunnskap om både systemarbeid og barn med sosiale og emosjonelle vansker. Det ble derfor vektlagt behov for arbeid med kompetanseutvikling blant barnehageansatte for å kunne tilrettelegge og møte barn med sosiale og emosjonelle vansker på en god måte.

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|-----------|
| FORORD | 1 |
| SAMMENDRAG | 2 |
| 1.0 INNLEDNING | 1 |
| 1.2 BAKGRUNN FOR STUDIEN | 3 |
| 1.3 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL | 4 |
| 2.0 TEORI | 5 |
| 2.1 PEDAGOGISK PSYKOLOGISK TJENESTE | 5 |
| 2.2 BARNEHAGER OG BARNES RETT TIL SPESIALPEDAGOGISK HJELP | 6 |
| 2.3 SYSTEMTEORI | 6 |
| 2.3.1 Individ- og systemperspektiv | 7 |
| 2.3.2 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske teori | 8 |
| 2.3.3 Systemrettet arbeid i PP-tjenesten | 10 |
| 2.3.4 Pedagogisk-psykologisk veiledning | 12 |
| 2.3.5 Systemrettet arbeid i forsknings-sammenheng | 13 |
| 2.4 SOSIALE OG EMOSJONELLE VANSKER | 15 |
| 2.4.1 Sosial og emosjonell utvikling | 16 |
| 2.4.2 Risikofaktorer og beskyttende faktorer | 17 |
| 2.4.3 Sosiale og emosjonelle vansker i barnehagen | 18 |
| 3.0 METODE | 20 |
| 3.1 HERMENEUTISK TILNÆRMING | 20 |
| 3.2 INDIVIDUELLE INTERVJU | 21 |
| 3.3 REKRUTTERING AV INTERVJUPERSONER | 21 |
| 3.4 UTVALG | 22 |
| 3.5 INTERVJUGUIDE | 23 |
| 3.6 GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE | 24 |
| 3.7 TRANSKRIBERING OG ANALYSE | 25 |
| 3.8 ETISKE BETRAKTNINGER | 26 |
| 3.9 RELIABILITET OG VALIDITET | 28 |
| 4.0 FUNN | 30 |
| 4.1 PP-RÅDGIVERES TILNÆRMINGER TIL SYSTEMRETET ARBEID I BARNEHAGEN | 30 |
| 4.1.1 <i>Strukturer for samarbeid</i> | 31 |
| 4.1.2 <i>Arbeidsmåter</i> | 32 |
| 4.2 PP-RÅDGIVERES ERFARINGER MED BARN SOM HAR SOSIALE OG EMOSJONELLE VANSKER | 34 |
| 4.2.1 <i>Risiko- og beskyttelsesfaktorer</i> | 36 |
| 4.2.2 <i>Barnehageansatte i møte med sosiale og emosjonelle vansker</i> | 36 |

| | | |
|------------|---|-----------|
| 4.2.3 | <i>Spesialpedagogisk hjelp til barn med sosiale og emosjonelle vansker</i> | 37 |
| 4.3 | PP-RÅDGIVERES OPPLEVELSE AV UTFORDRINGER I DET SYSTEMRETTEDE ARBEIDET I BARNEHAGEN MED BARN SOM HAR SOSIALE OG EMOSJONELLE VANSKER..... | 39 |
| 4.3.1 | <i>Ønsker og behov</i> | 39 |
| 4.3.2 | <i>Ulike forståelser</i> | 39 |
| 5.0 | DRØFTING | 41 |
| 5.1 | PP-RÅDGIVERES TILNÆRMINGER TIL SYSTEMRETTET ARBEID I BARNEHAGEN | 41 |
| 5.1.1 | <i>Strukturer for samarbeid</i> | 42 |
| 5.1.2 | <i>Arbeidsmåter med hovedvekt på pedagogisk analyse</i> | 44 |
| 5.1.4 | <i>Kompetanseutvikling</i> | 45 |
| 5.2 | PP-RÅDGIVERES ERFARINGER MED BARN SOM HAR SOSIALE OG EMOSJONELLE VANSKER | 46 |
| 5.2.1 | <i>Barnehagen som beskyttelsesfaktor</i> | 47 |
| 5.2.2 | <i>Barnehageansatte i møte med sosiale og emosjonelle vansker</i> | 48 |
| 5.2.3 | <i>Spesialpedagogisk hjelp til barn med sosiale og emosjonelle vansker</i> | 48 |
| 5.3 | PP-RÅDGIVERES OPPLEVELSE AV UTFORDRINGER I DET SYSTEMRETTEDE ARBEIDET I BARNEHAGEN MED BARN SOM HAR SOSIALE OG EMOSJONELLE VANSKER..... | 49 |
| 5.3.1 | <i>Ønsker og behov</i> | 49 |
| 5.3.2 | <i>Ulike forståelser</i> | 50 |
| 5.4 | OPPSUMMERING..... | 51 |
| 6.0 | REFLEKSJONER OG BEGRENSNINGER | 52 |
| 7.0 | KONKLUSJON | 53 |
| | LITTERATURLISTE | 55 |
| | VEDLEGG 1: GODKJENNING FRA NSD | 61 |
| | VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV | 63 |
| | VEDLEGG 3: SAMTYKKEERKLÆRING | 65 |
| | VEDLEGG 4: INTERVJUGUIDE | 66 |

1.0 Innledning

Barnehagebarns rett til spesialpedagogisk hjelp ble i 2016 flyttet fra opplæringsloven til barnehageloven (Barnehageloven, 2005, § 31-40). Denne endringen i lovverket har bakgrunn i at kunnskapsdepartementet vurderte det som mer logisk at alt lovverk om barn under opplæringspliktig alder var samlet i samme lov, samt at formålet var å tilby et mer helhetlig og brukervennlig regelverk (Prop. 103 L (2015-2016), s. 5). På samme tid som departementet flyttet rettighetene til spesialpedagogisk hjelp til barnehageloven, ble det også gjort endringer i innholdet. En sentral endring var at pedagogisk psykologisk tjeneste (PP-tjenesten) fikk utvidede oppgaver i sitt arbeid i barnehagen. Nytt ved endringen i barnehageloven er at PP-tjenesten skal «bistå barnehagen i arbeidet med kompetanse og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge barnehagetilbudet for barn med særlige behov» (Barnehageloven, 2005, § 33).

En annen betydningsfull endring er tilknyttet innholdet i sakkyndige vurderinger. Tidligere bestemmelser i opplæringsloven la til grunn at retten til spesialpedagogisk hjelp skulle vurderes på et selvstendig grunnlag, uavhengig av den generelle tilretteleggingen i barnehagen (Prop. 103 L (2015-2016), s. 14). Lovendringen fastslår at det i den sakkyndige vurderingen skal utredes og tas standpunkt til: «om barnets behov kan avhjelpes innenfor det ordinære barnehagetilbudet» (Barnehageloven, 2005, § 34). Lovendringene har medført økt fokus på PP-tjenestens arbeid i barnehagesektoren, da med særlig vekt på systemrettet arbeid.

Forventninger til PP-tjenestens arbeidsoppgaver i skolen og barnehagen har endret seg over tid. De siste årene har det vært økende fokus omkring PP-tjenestens systemrette arbeid, som ifølge rapporten «Rett til læring» (NOU 2009: 18, s. 86) innebærer all utvikling, samhandling og læring i barnehage må ses i sammenheng med miljømessige forhold. Samtidig viser rapporten at til tross for økende vekt på systemrettet arbeid, brukte PP-tjenesten mer tid på sakkyndighetsarbeid i tidsrommet 2003-2009 (NOU 2009: 18, s. 87). Systemrettet arbeid er blitt sentralt både i politisk sammenheng så vel som innenfor opplæringen. I flere år har det blitt uttrykket en faglig intensjon om å få til en praksisendring i PP-tjenesten med hensyn til økt vektlegging av systemrettede arbeidsoppgaver. Både i Stortingsmelding 30: Kultur for læring (Meld. St. 30 (2003-2004)), Stortingsmelding 18: Læring og fellesskap (Meld. St. 18 (2010-11)), Stortingsmelding 19: Tid for lek og læring (Meld. St. 19 (2015-2016)) og Stortingsmelding 6: Tett på tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO (Meld. St. 6 (2019-

2020)) blir det fremhevet at systemrettet arbeid klarere må frem som en sentral oppgave for PP-tjenesten. I Stortingsmelding 19 etterlyses en lovfestet plikt til at PP-tjenesten skal arbeide mer systemrettet også innenfor barnehagesektoren. Det forklares at flere ansatte i PP-tjenesten ser behovet for å jobbe enda mer systemrettet overfor barnehagene (Meld. St. 19, (2015-2016), s. 85).

Det kommer frem et uttrykt politisk behov for mer systemrettet arbeid i PP-tjenesten og endringen i lovverket fra 2016. Dagens lovverk anvender imidlertid ikke begrepene individrettet eller systemrettet arbeid. Derimot beskriver lovverket PP-tjenestens overordnede arbeidsoppgaver i barnehagen hvor dette inngår:

«Kommunens pedagogisk-psykologiske tjeneste er sakkyndig instans i saker om spesialpedagogisk hjelp. Den pedagogisk-psykologiske tjenesten skal sørge for at det blir utarbeidet lovpålagte sakkyndige vurderinger.

Den pedagogisk-psykologiske tjenesten skal bistå barnehagen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge barnehagetilbudet for barn med særlige behov» (Barnehageloven, 2005, § 33).

Beskrivelsen i lovverket kan gjøre det utfordrende å forstå hva som menes når det i ulike politiske og offentlige dokument uttrykkes et ønske om en systemrettet arbeidsprofil i PP-tjenesten. En vanlig måte å tolke begrepene ut fra denne todelingen av oppgaver i lovteksten, er at det individrettede arbeidet handler om utarbeiding av sakkyndige vurderinger og systemrettet arbeid handler om kompetanse- og organisasjonsutvikling. Denne forståelsesmåten ligger til grunn for mye av forskningen som finnes på dette området (Cameron et al., 2011; Fylling & Handegård, 2009). Samtidig viser forskning at ansatte i PP-tjenesten og barnehagen har en annen måte å forstå systemrettet arbeid på, som handler om å se barnet i kontekst (Fylling & Handegård, 2009). En slik forståelsesmåte kan enklere knyttes til det som i barnehageloven §34 beskrives om at det i den sakkyndige vurderingen skal tas stilling til «om barnets behov kan avhjelpes innenfor det ordinære barnehagetilbudet» (Barnehageloven, 2005, §34). Regjeringen ønsker at PP-tjenesten skal finne en riktig balanse mellom de to oppgavene, og samtidig se oppgavene i sammenheng (Meld. St. 6, (2019-2020), s. 55).

Tidligere forskning knyttet til PP-tjenestens arbeid i barnehagen (Cameron et al., 2011) fant stor enighet blant deltakerne i at systemrettet arbeid handlet om følgende tre elementer: 1) utvikling av læringsmiljøet, 2) forståelse av barnets vansker som en interaksjon mellom barnet og barnets omgivelser og 3) forebyggende arbeid. Den samme undersøkelsen viser også at henvisninger knyttet til sosiale og emosjonelle vansker er blant de mest utbredte av saker PP-tjenesten mottar, og er dermed et sentralt område å fokusere på (Cameron et al., 2011, s. 39).

1.2 Bakgrunn for studien

Endringen i barnehageloven har medført at det systemrettede arbeidet i PP-tjenesten fått stadig større fokus i barnehagen (Barnehageloven, 2005, § 33). I rapporten «Inkluderende fellesskap for barn og unge» (Nordahl, 2018, s. 170) er en av konklusjonene likevel at ansatte i PP-tjenesten med høy fagkompetanse bruker mye av sin tid på sakkyndige vurderinger som ikke nødvendigvis bidrar til økt kvalitet på den praksis barn og unge møter. Den samme rapporten viser også til et behov for mer forskning omkring PP-tjenesten og systemarbeid (Nordahl, 2018, s. 175). I artikkelen «The Norwegian Educational Psychological Service» (Moen et al., 2018) ble det gjort en systematisk gjennomgang av hva som foreligger av forskning tilknyttet PP-tjenesten fra tidsrommet 2000-2015. Forfatterne utpeker et behov for mer forskning omkring systemarbeid (Moen et al., 2018). Også Cameron et al. (2011, s. 18) understreker at måten PP-tjenesten jobber med systemarbeid i barnehagen ikke er tilstrekkelig dokumentert.

Formålet med denne oppgaven er derfor å undersøke hvordan PP-tjenesten arbeider systemrettet i barnehagen, med særlig fokus på barn med sosiale og emosjonelle vansker, samt hvilke erfaringer og synspunkter PP-rådgivere har om temaene. Lovendringen fokuserer på at PP-tjenesten i tillegg til å utarbeide sakkyndige vurderinger, også skal bistå barnehagen med i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling. Flere studier viser at PP-tjenestens arbeid ofte er individrettet (NOU 2009: 18, s. 87; Nordahl, 2018, s. 170), men relativt få studier utforsker PP-rådgiveres egne erfaringer med det systemrettede arbeidet i barnehagen. Med utgangspunkt i endringene i lovverket og behovet for mer forskning, er det ønskelig å utforske PP-rådgiveres erfaringer med systemrettet arbeid i barnehagen.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

På bakgrunn av det foregående er følgende problemstilling formulert:

Hvilke erfaringer har PP-rådgivere med systemrettet arbeid i barnehagen med barn som har sosiale og emosjonelle vansker?

For å svare på problemstillingen har jeg utarbeidet tre forskningsspørsmål som bygger på problemstillingen til oppgaven. Spørsmålene er utarbeidet for å avgrense problemstillingen og til hjelp for sortering av datamaterialet. Følgende forskningsspørsmål er formulert:

- *Hvilke tilnærminger har PP-rådgivere til arbeidet med systemrettet arbeid i barnehagen med barn som har sosiale og emosjonelle vansker?*
- *Hvilke erfaringer har PP-rådgivere knyttet til barn med sosiale og emosjonelle vansker i barnehagen?*
- *Hvilke utfordringer opplever PP-rådgivere i systemrettet arbeid i barnehagen med barn som har sosiale og emosjonelle vansker?*

Med bakgrunn i disse spørsmålene vil jeg spesifisere de aktuelle teamene i studien, samtidig som disse er med på å avgrense studiens omfang.

Problemstillingen belyses ut fra fem PP-rådgiveres perspektiv gjennom individuelle intervjuer. Intervjuene er utført for å innhente datamaterialet og analysere PP-rådgiveres erfaringer og tilnærminger i det systemrettede arbeidet i barnehagen, med fokus på barn som har sosiale og emosjonelle vansker. Det er blitt sett på både muligheter og utfordringer på tvers av temaene. PP-rådgiverens erfaringer kan gi nyttig informasjon til andre ansatte i PP-tjenesten om systemrettet arbeid i barnehagen. Studien vil også kunne gi perspektiver på de ulike erfaringer PP-rådgiverne har med problemstillingen.

2.0 Teori

Oppgavens fokus er rettet mot PP-rådgivers erfaringer og opplevelser knyttet til systemrettet arbeid med barnehagebarn som har sosiale og emosjonelle vansker. Kapitlet starter med en beskrivelse av PP-tjenestens og barnehagens mandat. Systemteori blir deretter presentert, med hovedvekt på systemteori i et utviklingsøkologisk perspektiv. I teorikapitlet er det tatt utgangspunkt i tidligere forskning og litteratur tilknyttet systemrettet arbeid, PP-tjenestens arbeid i barnehagen og sosiale- og emosjonelle vansker hos barn, som er presentert nedenfor.

2.1 Pedagogisk psykologisk tjeneste

PP-tjenestens ansvar overfor barn med særskilte behov er hjemlet i Barnehageloven (2005), § 33. Ifølge lovverket er en av PPTs sentrale oppgaver å utarbeide lovpålagte sakkyndige vurderinger i saker om spesialpedagogisk hjelp (Barnehageloven, 2005, § 33). Videre er PP-tjenestens ansvar for kompetanse- og organisasjonsutvikling i barnehagen presisert (Barnehageloven, 2005, § 33). Med utgangspunkt i lovverket foreligger det klare forventninger om både individrettet, så vel som systemrettet arbeid som sentrale aspekter ved PPTs virksomhet. PP-tjenesten har et omfattende ansvar ved å både være en sakkyndig instans og en samarbeidspart for barnehager i arbeidet med å oppdage og følge opp barn som har behov for særskilt tilrettelegging og arbeidet med å forebygge utfordringer (Nordahl, 2018). I arbeidet med tilrettelegging fører det ofte til at PP-tjenesten har en såkalt «fastkontaktordning» med faste dager i barnehagene (Wendelborg et al., 2015). Slike fastkontaktordninger gir ofte mer direkte veiledning til barnehagene på hvordan de best kan arbeide med barnegruppene for å skape bedre miljø for læring, lek og utvikling, samt hvordan det best kan tilrettelegges for barn som blir vurdert å ha særskilte behov (Åmot & Ytterhus, 2019, s. 595).

I Stortingsmelding 6 (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 60) etterlyser regjeringen et tettere samarbeid mellom PP-tjenesten og barnehagene. Det er et ønske om at PP-tjenesten skal være mer tilgjengelig og bidra til at PPT-ansatte blir kjent med barna og miljøet de befinner seg i. For å kunne gi god veiledning og støtte til barnehageansatte må PP-tjenesten ha kompetanse tilknyttet det praktiske pedagogiske arbeidet i barnehagen. Ved at PP-tjenesten arbeider tettere på barnehagene mener regjeringen at denne kompetansen styrkes. På samme tid skal PP-tjenesten være en uavhengig instans overfor barnehager, noe som krever høy bevissthet og god rolleforståelse i PP-tjenesten (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 60).

2.2 Barnehager og barns rett til spesialpedagogisk hjelp

Barn som mottar spesialpedagogisk hjelp i barnehagen har de siste årene økt jevnt, og i 2018 var det 3,2 prosent av alle barn i barnehage som mottok spesialpedagogisk hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 6). Barnehagens formål er hjemlet i lov om barnehager (2005), som er det sentrale styringsdokumentet til barnehagen. Det understrekes i paragraf 1 at «barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barns behov for omsorg og lek, og fremme læring og dannelse som grunnlag for allsidig utvikling» (Barnehageloven, 2005, §1). Av andre sentrale styringsdokumenter i barnehagen finnes Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, som er en forskrift til barnehageloven. I Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 40) vektlegges barnehagens ansvar for å tilpasse det allmennpedagogiske tilbudet etter barns forutsetninger og behov, også når barn har behov for ekstra støtte. Videre står det at «barnehagen skal sørge for at barn som trenger ekstra støtte, tidlig får den sosiale, pedagogiske og/eller fysiske tilretteleggingen som er nødvendig for å gi barnet et inkluderende og likeverdig tilbud» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 40). Tilretteleggingen skal også vurderes underveis og justeres i tråd med barnets utvikling og behov (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 40). Dette kan innebære samarbeid med PP-tjenesten. PP-tjenesten skal samarbeide med barnehagene om forebygging og tidlig innsats, dette innebærer å gi generell støtte til god sosial og faglig utvikling for barn (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det presiseres i rammeplanen at barnehagen har ansvar for at barn som mottar spesialpedagogisk hjelp, inkluderes både i barnegruppen og i det allmennpedagogiske tilbudet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 40).

2.3 Systemteori

Systemteori har sitt opprinnelige opphav fra fysikk og biologi, men anvendes i de fleste vitenskaper, derunder psykologi, sosiologi, pedagogikk og medisin, for å belyse sammenhenger og samvirker mellom de ulike prosessene og elementene (Peirson et al., 2011). På bakgrunn av bruken i de ulike vitenskapene består systemtenkning av en rekke separate teoretiske forslag og like mange ulike definisjoner tilhørende betydningen av selve begrepet. Med andre ord finnes det ikke en allment akseptert systemteori med et sett av grunnleggende premisser som kan brukes innenfor alle vitenskapelige felt. Dermed kan systemteori ikke forstås som en klassisk teori med klare predikasjoner som kan avkreftes eller motbevises. Et fellestrekk ved systemteorier er ønsket om å se helheten i et interaktivt og dynamisk forhold til delene, istedenfor et ensidig fokus tilknyttet individbaserte prosesser (Samuelsen & Bargel, 2018, s.20).

Selve begrepet systemteori ble tatt i bruk med grunnlag i å forstå organisasjoner som et system som består av ulike elementer som påvirker hverandre gjensidig (Bargel & Samuelsen, 2007, s. 66). Både helheter og enkeltdeler påvirker hverandre gjensidig og interagerer kontinuerlig med miljøet omkring (Fasting & Sundar, 2018, s. 37). Et system består altså av flere delsystemer, som igjen består av ulike elementer med relasjoner mellom disse (Bargel & Samuelsen, 2007, s. 66-67). I et spesialpedagogisk perspektiv vil delene og helhet i systemer ses i sammenheng med lærings- og utviklingsorienterte tilnæringsmåter på både individ-, gruppe og organisasjonsnivå (Samuelsen & Bargel, 2018, s. 20).

Generell systemteori har i senere tid utviklet seg videre til å bli mer anvendelig i samfunnsvitenskapelige fag. Den sosiale anvendelsen vektlegges i nyere systemteori, der sosiale systemer har fått større fokus (Klefbeck & Ogden, 2003, s. 49). Systemperspektivet beskrives av Nordahl (2005, s. 16) som et samlebegrep på flere teorier der individet er i interaksjon med forskjellige sosiale systemer. Sosiale systemer omfatter større eller mindre ansamlinger av relasjoner, som videre danner sosiale mønstre (Bø, 2018, s. 15-16). Barnehagen er et sosialt system med barn og voksne som har forventninger til hva hver og en bør og kan bidra med, og hva man gjør og ikke gjør (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 279). De voksne og barna har komplementære roller. Barnas oppgave er å utvikle seg og lære, mens de voksne har omsorg og opplæring som arbeid. På samme tid er barnehager del av flere større sosiale systemer der andre voksne og foreldre har vesentlige roller (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 279).

Systemtenkning kan ifølge Tveit et al. (2019, s. 59) best forstås som: «en forståelsesramme der mange enkeltheter kan betraktes under ett og dermed tilby en alternativ måte å betrakte verden og konkrete situasjoner på» (s. 59). Hesselberg og Tetzchner (2016, s. 280) påpeker at en sentral egenskap ved slike systemer er en indre gjensidig avhengighet, som innebærer at når en endring foregår i en del av systemet, vil det medføre endringer i hele eller deler av systemet. Plasserer man barn som har det utfordrende i denne forståelsen innebærer det ifølge Pianta (1999) at vår forståelse av atferden må ses i sammenheng med konteksten den oppstår i.

2.3.1 Individ- og systemperspektiv

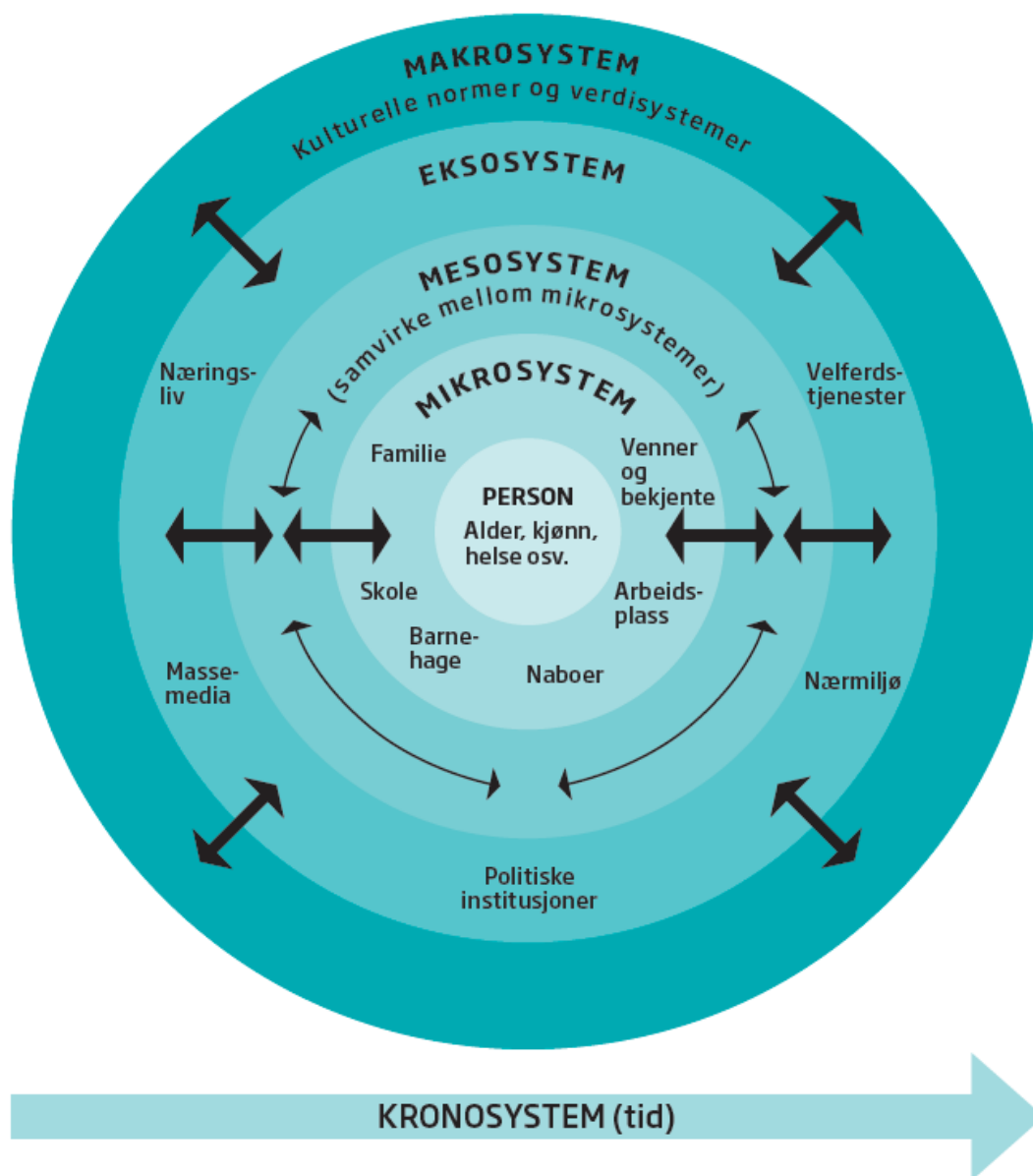
Fandrem og Roland (2013, s. 27) påpeker at det å se individsaker i et systemperspektiv innebærer å se på kontekstens betydning når et barn er i vansker. Dette handler om at det ikke

er snakk om vanskelige barn, men derimot barn som er i vansker. Det forklares videre at barnet som deltaker i et sosialt system både selv påvirker og blir påvirket av den helheten det befinner seg i og enkeltdelene i delsystemet. Dette anses som dynamiske og komplekse prosesser, der interaksjon er av betydning (Fandrem & Roland, 2013, s. 27). I en barnehagesammenheng kan det bety at barnehagens generelle arbeidsrutiner har betydning for det enkelte barn og at tiltak for ett barn kan påvirke barnehagehverdagen og gruppesituasjonen til mange eller alle barna i større eller mindre grad (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 280). Tilsvarende kan også endringer i barnehageansattes arbeidsmåter virke inn på gruppeklimaet, og gjennom det påvirke et barns muligheter til å trives (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 297).

En innvending mot systemperspektivet er at det kan fortolkes som ensidig, begrenset og snevert (Moen, 2019, s. 39). Med et for definert systemperspektiv kan det være fare for at barns spesifikke og/eller generelle vansker og behov blir underkommunisert og tildekket på grunn av at oppmerksomheten i all hovedsak rettes mot barnehagen. Dette kan være risikabelt, fordi i en barnehage for alle vil individuelle spesifikke og/eller generelle lærevansker alltid utgjøre en del av virkelighetsbildet og mangfoldet (Moen, 2019, s. 39).

2.3.2 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske teori

Den amerikanske psykologen Urie Bronfenbrenner (1979) utviklet en teori som handler om hvordan barnets utvikling er formet av samspillet mellom barnet og omgivelsene rundt det, samt en større sosiokulturell kontekst. Han mente at utvikling må forstås ut ifra barnets oppvekstmiljø, psykologisk utvikling og biologiske forutsetninger. Denne teorien tar utgangspunkt i at barnet utvikler seg når det leker med andre barn, er i kontakt med voksne, lærer nye ferdigheter og deltar i forskjellige grupper (Bronfenbrenner, 2005, s. 6). Systemtenkning i denne teorien handler med andre ord om at barnet gjennom handlinger til sine økologiske omgivelser former disse, noe som resulterer i at barnet kan anses som en aktiv produsent av menneskelig utvikling (Bronfenbrenner, 2005, s. 27).



Figur 1: Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Helsedirektoratet, 2015, s. 14).

Den utviklingsøkologiske modellen består av fire nivåer, som inneholder mikro-, meso-, ekso- og makrosystemet (Bronfenbrenner, 2005). Mikrosystemet er den innerste sirkelen i systemet, og består av barnets nærmeste daglige relasjoner (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 66). Deriblant foreldrene, søsken, barn og voksne i barnehagen, nære slektninger og barn og voksne i nærmiljøet. I mikrosystemet utvikler barnets erfaringer og påvirkes av andres tilstedeværelse (Bø, 2018, s. 158). Mesosystemet omfatter forbindelsene mellom to eller flere mikrosystemer som barnet deltar aktivt i (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 66). Med andre ord kan dette være forbindelsen mellom for eksempel mikrosystemene hjem (foreldrene) og barnehagen.

Eksosystemet består av sosiale sammenhenger som barnet selv ikke er en del av, men som likevel er av betydning for barnets og familiens fungering. I dette inngår blant annet foreldrenes sosiale nettverk, arbeidsplass og lignende (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 66). PP-tjenesten er eksempelvis en del av eksosystemet, som gjennom sin kontakt med barnets familie og barnehagen kan påvirke barnets utvikling (Tveit et al., 2019, s. 60). Makrosystemet er videre samfunnets institusjoner, deriblant regjeringen og offentlige tjenester. Dette systemet omfatter samfunnets lover, verdier og vaner av betydning for det som foregår i de andre systemene (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 66). Senere ble kronosystemet inkludert i modellen for å synliggjøre tidsdimensjonen i individets utvikling. Kronosystemet reflekterer hvordan overganger og hendelser i barnets liv og systemene rundt kan påvirke barnets utvikling, samtidig som ett eller flere av de andre systemene påvirkes (Bronfenbrenner, 1986). Eksempler på slike endringer kan blant annet være endringer i familiestruktur, samfunnsøkonomisk nedgang, bosted, foreldrenes arbeidssituasjon og pandemi.

De ovenfor nevnte nivåene har alle betydning for barnets utvikling og læring, noe som skjer innenfor ett av systemene påvirker det som skjer i de andre systemene (Hesselberg & Tetzchner, 2016). Hvordan et barn for eksempel har det i familien og nærmiljøet, har betydning for fungeringen i barnehagen og sammen med venner. Erfaringer barnet gjør seg utenfor hjemmet påvirker situasjonen i familien. Det er nettopp denne gjensidige påvirkningen i systemene som utgjør det enkelte barnets unike oppvekstmiljø, og som må være utgangspunktet for det pedagogisk-psykologiske arbeidet (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 67). Det å forstå systemperspektivet som et utviklingsøkologisk perspektiv innebærer ifølge Cameron et al. (2011) å både ha søkelys på barnet og på hvordan barnet påvirker og blir påvirket av sine omgivelser.

2.3.3 Systemrettet arbeid i PP-tjenesten

Tveit et al. (2019, s. 59) presiserer at en systemteoretisk tilnærming til arbeidet i PP-tjenesten handler om at tjenesten har en helhetlig tilnærming når barnehagetilbudet tilrettelegges for barn med særlige behov. Systemrettet arbeid i pedagogisk-psykologisk sammenheng retter seg mot barnehager og skoler som organisasjon (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 281). Målet med selve arbeidet er å oppdage vanskene eller utfordringene i systemet og legge til rette tiltak som kan redusere eller eliminere dem, med mål om at organisasjonen fungerer bedre på ett eller flere områder. God kunnskap om organisasjonens formelle og uformelle sider og funksjonene den

har og skal ha, anes som nødvendig for å kunne bidra til å endre eller utvikle organisasjonen. PP-tjenestens arbeid starter med å analysere det eksisterende systemet, prosessene og elementene. I barnehagesammenheng kan det eksempelvis være analyser av eksisterende rutiner, av kompetansehevingen med kurs og veiledning i barnehagen, og av tiltakene som enkeltbarn og hele barnegruppen får (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 281).

Hesselberg og Tetzchner (2016, s. 281) fremhever betydningen av bemanning og kompetansen de ansatte i barnehagen har som viktig for alle barna, både de uten og de med vansker og utfordringer. PP-tjenesten kan gjennom analyse oppdage behov for kompetanseoppbygging og veiledning ut fra den barnegruppen som befinner seg i barnehagen, men samtidig også skape god nok beredskap til at de ansatte kan møte barn vansker og utfordringer som er vanlige i den gitte alderen (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 281). Tveit et al. (2019, s. 60) påpeker at det i spesialpedagogisk sammenheng er PP-tjenestens systemrettede arbeid som skal bidra til at barnehagen får kompetanse tilknyttet det å videreutvikle barnets økologiske omgivelser for å tilrettelegge for god utvikling hos barnet. Det vises eksempelvis til barn som har behov for støtte for å komme inn i leken, der PP-tjenesten kan bidra med veiledning og kompetanseheving av personalet i barnehagen på hvordan de kan tilrettelegge leken slik at utviklingen til barnet blir best mulig. Anvendelsen av systemteori i barnehagen kan likevel føre med seg utfordringer, der hovedutfordringen for personalet i barnehagen kan være å tilegne seg kompetanse til å handle ut fra en helhetlig forståelse og få forståelse for posisjonen til ulike aktører i en samhandling. Det vil være sentralt for PPT å utvikle nettopp denne kompetansen (Tveit et al., 2019).

Foruten å videreutvikle kompetanse, handler systemrettet arbeid også om det å ha gode strukturer for samarbeid (Fandrem & Roland, 2013, s. 27). Det å ha gode strukturer innebærer at de ulike institusjonene rundt barnet har gode rutiner for samarbeidet mellom dem, og gjennom dette sammen utvikler en felles forståelse for hva utfordringen handler om. Med andre ord kan man si at dette aspektet ved systemrettet arbeid dreier seg om å finne frem til best mulig felles forståelse av hva vanskene hos et barn består av, gjennom å ta i bruk kunnskap fra andre institusjoner, i tillegg til det som er til stede av kompetanse og kunnskap i egen barnehage. Gjennom tett samarbeid mellom barnehage og PP-tjenesten kan disse arbeide bedre sammen ved å utveksle erfaringer og få kjennskap til hverandres begrepsapparat. Ulike institusjoner som for eksempel barnehage og PPT kan ha ulikt syn på den samme utfordringen, noe som kan være

en hindring i samarbeidet og resultere i ulikt fokus og arbeid i forskjellige retninger. En felles forståelse av hva utfordringen innebærer gjør det enklere å finne frem til felles løsninger (Fandrem & Roland, 2013, s. 27-28).

En annen måte å forstå begrepet systemrettet arbeid på, kan være å se på det som et systematisk arbeid rettet mot barnehagen med hensyn til kvalitetsforbedring (Midthassel et al., 2011). Peirson et al. (2011) forklarer at en endring i systemet innebærer at det skjer en forandring i systemet fra en tilstand til en annen. Endringen kan være alt fra en liten tilpasning til en omfattende transformasjon eller en utvidelse. Videre forklares det at avgjørende faktorer er blant annet om endringen er planlagt og ønsket eller drevet av ytre krefter, samt om organisasjonen som skal endre seg er forberedt til det. Endringer kan ifølge Peirson et al. (2011) møtes på med stor motstand dersom menneskene i systemet verken forstår hensikten med dem og ikke er forberedt, samt hvis de sosiale eller arbeidsmessige omkostningene endringen medfører er for store.

Hesselberg og Tetzchner (2016) presiserer at: «målet for pedagogisk-psykologisk systemarbeid er å påvirke til kortvarige eller mer varige endringer som gjør at barnehager og skoler fungerer bedre på ett eller flere områder» (s. 300). Som ledd en slik endring kan det være nødvendig å legge en plan for hvordan en endret organisasjon med nye kvaliteter skal opprettholdes. Det er barnehagens ledelse som har det overordnede ansvaret for utviklingen av organisasjonen, men PP-tjenesten har ofte en sentral rådgiverrolle (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 300). I mange tilfeller kan barnehagen ha behov for ekstra kunnskap og kompetanse på systemnivå, PP-tjenesten kan i dette arbeidet fungere som en støttfunksjon (Rostad, 2019, s. 82).

2.3.4 Pedagogisk-psykologisk veiledning

I faglig veiledning søker en erfaren og kyndig fagperson, som for eksempel en PP-rådgiver, å forbedre arbeidet til en eller flere fagpersoner med mindre kompetanse (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 321). Målet med veiledning er å gjøre dem som blir veiledet bevisst på sine muligheter og begrensninger, sin egen kompetanse, på sine reaksjoner, handlinger og måter å møte oppgaver på. Og på sine holdninger og tanker til de arbeidsoppgavene og menneskene de arbeider med. Rådgivning, veiledning og opplæring går ofte sammen i arbeidet. I den pedagogisk-psykologiske veiledningen med fagfolk kan målet være at de skal utvikle den

innsikten som er nødvendig for at tilrettelegging støtter et barns utvikling og læring på best mulig måte (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 304),

Barns formelle og uformelle læring skjer for det meste i samspill med andre barn og voksne. Det betyr at holdningene og kunnskapen til menneskene i omgivelsene er sentrale for barns læring. Veiledning av fagfolk i barnehagen og foreldre er et betydningsfullt redskap for å endre barns opplærings- og omsorgsmiljø. Målet er her å skape ny innsikt som starter gjennom bearbeiding av kunnskapen. Mesteparten av det pedagogisk-psykologiske arbeidet innebærer samarbeid med personalet i barnehagen om grupper, enkeltbarn og systemtiltak (Hesselberg & Tetzchner, 2016).

2.3.5 Systemrettet arbeid i forsknings-sammenheng

Prosjektet «Kunnskapsstatus om PP-tjenestens arbeid med barnehagen» er et prosjekt som ble gjennomført på oppdrag av Kunnskapsdepartementet, av Universitetet i Agder. En del av dette prosjektet er en undersøkelse som Cameron et al. (2011) presenterer i sluttrapporten «En undersøkelse om PP-tjenestens arbeid med barnehagen». Det vises i undersøkelsen til at det det siste tiåret har vært flere forskningsprosjekter og evalueringer som har forsøkt å belyse PP-tjenestens arbeid. Forskningen har i hovedsak handlet om PP-tjenestens forhold til skole, eller forholdet til barnehage og skole under ett. Undersøkelsen peker derfor på at det er gjort lite forskning på hvordan PP-tjenesten samarbeider med barnehagen både med hensyn til individuelle saker og systemrettet arbeid (Cameron et al., 2011).

Målet med undersøkelsen var å kartlegge omfanget av arbeidet PP-tjenesten gjør i barnehagen, samt å belyse arbeidsformer og omfanget av ulike former for samarbeid (Cameron et al., 2011). Samtidig skulle de kartlegge vurderingen av PP-tjenestens egen kompetanse og hvordan PP-tjenesten vurderer den kompetansen barnehageansatte besitter. En del av målet var også å få innsikt i PP-tjenestens mening om spenningsfeltet mellom individ- og systemrettet arbeid. Hovedkonklusjonene i undersøkelsene som er relevante for denne studien kan sammenfattes med at det forekommer stor variasjon i Norge når det gjelder arbeidsorganisering av PP-tjenesten og arbeidsmåter. Cameron et al. (2011) viser til at PP-tjenesten har et ønske om mer systemrettet arbeid i barnehager, men at det ikke må gå ut over arbeidet med individsaker. Resultatene fra undersøkelsen viser at det er stor enighet blant deltakerne i måten de definerer systemrettet arbeid på. De vektlegger det å arbeide med barnehagens organisering, ledelse og

utvikling av læringsmiljøet. Videre rapportere de at det handler om arbeid rettet mot barnets omgivelser i motsetning til å jobbe mot enkeltbarn med særlige behov. Systemrettet arbeid ble også forstått som at barnets vansker forstås som en interaksjon mellom barnet og omgivelsene rundt barnet. Av mulige årsaker til for lite systemarbeid, blir uklar organisering og selve mandatet trukket frem (Cameron et al., 2011).

Undersøkelsen trekker frem ulike hindringer for systemrettet arbeid, deriblant stort fokus på enkeltsaker og at disse krever førsteprioritet på bakgrunn av enkeltbarns individuelle rettigheter. Av andre hindringer ble variasjon i organisering og arbeidsmåter i forhold til fast kontakt mellom PP-tjenesten og barnehagen trukket frem. Den viste at 44 prosent av deltakerne ikke har fast kontakt med barnehager og blir tilkalt etter behov, samtidig viser undersøkelsen at systemarbeid er lettere å gjennomføre i miljøer hvor det er regelmessige og faste kontakter over tid. Resultatene tyder på en sterk tendens til at barnehageansatte som PP-tjenesten samarbeider mest med var de pedagogiske lederne. Dette gjaldt både i det systemrettede- og individrettede arbeidet. Konklusjonen i undersøkelsen viser at det ikke er en forhåndsbestemt oppskrift på arbeidsrutiner som er felles for PP-tjenestens arbeid i barnehager i Norge. PP-tjenestens syn på de ansattes kompetanse i barnehager er at den er jevn og mild positiv på følgende områder: oppdage, kartlegge og følge opp barn med spesielle behov. PP-tjenesten oppfatter barnehageansattes kompetanse som størst i områdene språk- og kommunikasjonsvansker, og deretter psykososiale/atferdsvansker. Funnene i studien viser stor enighet i oppfatningen av systemrettet arbeid og et ønske fra PPT-ansatte om å arbeide mer systemrettet (Cameron et al, 2011).

I spørreskjemaundersøkelsen til Fylling og Handegård (2009) svarer de fagansatte i PP-tjenesten at de i sin definisjon av systemrettet arbeid vektlegger at det handler om å utvikle læringsmiljøer, at det legger sterke premisser for det enkelte individets muligheter og at det innebærer en grunnforståelse av at individet inngår i relasjoner til andre. I undersøkelsen kom det også frem at ledere i PP-tjenesten har et ønske om å redusere omfanget av det individrettede arbeidet, og samtidig øke tiden PP-tjenesten bruker på organisasjons- og kompetanseutvikling i barnehager og skoler (Fylling & Handegård, 2009). De ovenfor nevnte undersøkelsene beskriver et ønske om mer systemrettet arbeid, likevel viser tall fra studier som ser på tidsbruk i PP-tjenesten at det helt klart er individrettet arbeid som krever mest tid (Cameron et al., 2011; Fylling & Handegård, 2009). En undersøkelse av Dybdal og Skårbrevik (2014) om tidsbruken

i PP-tjenesten i ett av landets fylker, viser at hele 60 prosent av tidsbruken brukes på individrettet arbeid. Videre brukes 24 prosent til kontorinterne arbeidsoppgaver og kun 16 prosent til systemrettet arbeid (Dybdal & Skårbrevik, 2014).

I rapporten «Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til barnehagesektoren, Spørsmål til Barnehage-Norge 2017» (Fagerholt et al., 2018, s. 75-77) har styrere i barnehager og representanter fra barnehagemyndigheten svart på en undersøkelse. Resultatet viser at 70 prosent av barnehagestyrerne har fått hjelp til kompetanse- og organisasjonsutvikling av PP-tjenesten. Av barnehagemyndighetene svarte 50% at de har fått hjelp av PP-tjenesten i løpet av det siste året. En av respondentene fra barnehagemyndigheten svarte også at det ligger en stor utfordring i at barnehagene ikke forstår den nye rollen til PP-tjenesten (Fagerholt et al., 2018, s. 75-77).

2.4 Sosiale og emosjonelle vansker

I faglitteraturen har det gjennom tidene blitt anvendt ulike betegnelser på vansker i samspillet mellom barn og omgivelsene (Holland, 2013, s. 16). Betegnelsen sosiale og emosjonelle vansker blir ofte brukt. Sosiale og emosjonelle vansker utgjør imidlertid en svært omfattende kategori som kan deles inn i to hovedgrupper: utagerende vansker og innagerende vansker (Holland, 2013, s. 16; Haugen, 2008a, s. 21). Utagerende vansker skaper ofte utfordringer for omgivelsene ved at barnet det gjelder utagerer fysisk eller verbalt (Holland, 2013, s. 16). Eksempler på slik utagering kan være å slå, lugge, sparke eller nekte å følge regler. De innagerende og utagerende vanskene er like store i omfang blant barn, og det er en betydelig overlapp mellom gruppene. Et barn kan for eksempel både være sint og deprimeret, eller både ha negative følelser og utagere fysisk (Holland, 2013, s. 16).

Det anvendes ulike uttrykk i tillegg til sosiale og emosjonelle vansker, blant annet brukes utagerende vansker, samspillsvansker, relasjonsvansker, tilpasningsvansker og lignende. Samtidig skilles det også mellom definisjoner som har grunnlag i diagnose og andre som ikke er tilknyttet noen diagnose (Haugen, 2008a, s. 20-21). For å definere betydningen av begrepet har jeg valgt å anvende en definisjon som rommer både diagnosebaserte og ikke diagnosebaserte definisjoner. Denne overordnede definisjonen omfatter både emosjonelle og sosiale vansker og formuleres av Haugen (2008a) på følgende måte: «Sosiale og emosjonelle vansker refererer til en uhensiktsmessig og relativt varig atferdsform som vanskeliggjør læring,

trivsel og sosiale relasjoner. Denne atferdsformen ledsages ofte av en avvikende sinnstilstand og/eller karakteristiske kroppslige reaksjonsformer» (Haugen, 2008a, s. 28). Begrepsbruken av ordet uhensiktsmessig refererer til en atferd som både er uhensiktsmessig for barnet og for miljøet. Vanskene kan være både av innagerende eller utagerende karakter, da begge disse atferdsformene kan påvirke barnets utvikling, læring og trivsel (Haugen, 2008a, s. 21).

I de første leveårene er barn både særlig mottakelige, men også sårbare for overveldende langvarig stress og negative erfaringer (Ogden, 2015, s. 63). Hvis et barn over tid utsettes for mishandling og/eller vold, fattigdom, psykiske lidelser hos foreldre, kan de få varig skade. Denne typen belastninger kan være ødeleggende for hjernens arkitektur og føre til utfordringer med atferd og læring, men også til senere psykiske helseproblemer og emosjonelle vansker (Shonkoff & Bales 2011, s. 23). Emosjonelle vansker er knyttet til negative følelser som tristhet, angst, skyld og lignende (Haugen, 2008a, s. 27). I den sammenheng viser to forhold seg som sentrale. Det ene forholdet er relatert til miljøbegivenheten og styrken på den emosjonelle reaksjonen. Det andre forholdet gjelder det kroniske aspektet eller varigheten ved den emosjonelle reaksjonsformen (Haugen, 2008a, s. 27).

2.4.1 Sosial og emosjonell utvikling

En sentral utviklingsoppgave hos barn består i å lære et bredt spekter av emosjonelle uttrykksmåter og sosiale ferdigheter (Befring & Uthus, 2019, s. 501) Barnets emosjonelle utvikling er med på å danne grunnlaget for den sosiale læringen og utviklingen (Drugli, 2018a, s. 49; Ogden, 2015, s. 63). Ved at barnet uttrykker sine følelser vil det gjennom det tidlige samspillet med sine omsorgspersoner få en gjensidig rolle (Drugli, 2018a). For å kunne utvikle empati for andre og bli kjent med seg selv behøver barnet at omsorgspersonene forholder seg til og tolker barnets følelser. Tilknytning er en svært betydningsfull utviklingsoppgave spesielt i barnets to første leveår, dermed vil dette være sentralt også i barnehagen. Gjennom å oppleve en grunnleggende trygghet i samspillet med barnets nære omsorgspersoner, i barnehagen og hjemme, vil barnet lære å regulere sine følelser og kan bruke energien sin på læring og utforskning (Drugli, 2018a, s. 49). Emosjonell utvikling handler med andre ord om hvordan barnet lærer å forstå og gjenkjenne egne følelser, samt hvordan barnet kan forstå og oppfatte hvordan andre har det (Ogden, 2015, s. 63). I barnets første leveår er den emosjonelle utviklingen svært sentral (Drugli, 2018a). Opplevelsen av grunnleggende trygghet er av stor betydning i den tidlige utviklingen. Når barnet er i barnehagealder, har det behov for å utvikle

evnen til å regulere følelser på en hensiktsmessig måte. Denne emosjonsreguleringen utvikler barn gradvis gjennom positive samspill med sine nære omsorgspersoner. Emosjonsregulering er svært betydningsfull for barnets sosiale samspill med andre barn (Drugli, 2018a, s. 49).

Allerede i barnets første leveår er barn aktive og kontaktsøkende sosiale individer. Gode og stabile relasjoner er av betydning for positiv og sunn utvikling. Barnet tar naturlig initiativ til samhandling med sine omsorgspersoner gjennom ansiktsuttrykk, lyder og fakter (Ogden, 2015, s. 64). Det å delta i sosiale sammenhenger er helt avgjørende for barnets trivsel og velvære (Størksen, 2018, s. 79). Gjennom det sosiale samspillet kjenner barnet på tilhørighet, utvikler seg, trives og lærer. For barn er et godt samspill med andre helt avgjørende for språklig, emosjonell, kognitiv og motorisk utvikling. Det betyr at den sosiale utviklingen hos barnet også danner grunnlaget for utvikling innenfor andre områder (Størksen, 2018, s.79).

2.4.2 Risikofaktorer og beskyttende faktorer

I tilfeller det barn sliter med psykososiale vansker, er det behov for å identifisere både mulige risikofaktorer og beskyttende faktorer (Befring & Uthus, 2019, s. 502). Risikofaktor er en betegnelse på forhold som øker faren for at et individ utvikler sosiale og/eller psykiske vansker, mens beskyttelsesfaktorer demper sannsynligheten for utvikling av vansker når et individ er rammet av risikofaktorer (Kvelling, 2015, s. 246). Begge påvirkningene kan inndeles i to, risiko- og beskyttelsesfaktorer som er knyttet til barnet og risiko- og beskyttelsesfaktorer som er knyttet til miljøet (Haugen, 2008b, s. 71). Noen av risikofaktorene ligger dermed utenfor barnehagen, mens andre oppstår i de mange sosiale situasjonene i barnehagen (Midthassel et al., 2011, s. 11).

Risikofaktorer som er knyttet til barnet kan være psykologiske, fysiske eller somatiske egenskaper (Shanahan et al., 2008). Videre kan risikofaktorer være tilknyttet belastende familieforhold som for eksempel negativt foreldre-barn-samspill, rus, vold, psykiske lidelser hos en forelder og sosiale belastninger. Ytre forhold knyttet til miljøet kan være belastende barnehageerfaringer, belastet nærmiljø, lite støttende nettverk og lite tilgang på offentlige tjenester (Shanahan et al., 2008). Beskyttelsesfaktorene kan forstyrre sammenhengen mellom risikofaktorer og negativ utvikling hos barnet (Drugli, 2018b, s. 223). Beskyttelsesfaktorer hos barnet selv kan være positive karakteristika, som for eksempel sosial kompetanse, lett temperament, intelligens, optimisme og gode problemløsningsferdigheter. Andre

beskyttelsesfaktorer kan være positivt foreldre-barn samspill, god tilpasning og trivsel i barnehagen, støttende nettverk og tilpasset hjelp til familien (Drugli, 2018b, s. 223). Selv barn som utsettes for betydelig risiko kan få et godt utviklingsresultat hvis de mottar egnet og tidlig hjelp, i kombinasjon med stabile relasjoner, samt støttende og omsorgsfulle omsorgspersoner (National Scientific Council on the Developing Child, 2004).

Barnehageansattes forståelse av barn, barns utvikling og ulike sosiale risikofaktorer er svært sentral ettersom deres forståelse av barn vil påvirke måten de handler overfor barn på. Det er av betydning at ansatte i barnehagen stadig utforsker og reflekterer over sine holdninger, forståelser, tanker og overbevisninger (Størksen & Thorsen, 2011, s. 43). Holland (2013) understreker betydningen av å ha risiko- og beskyttende forhold som bakteppe når man skal analysere et atferdsproblem. Hva som kan være opprettholdende faktorer for barnet og den atferden man ønsker å forstå er sentralt. På bakgrunn av en slik analyse kan det settes inn tiltak og mål (Holland, 2013).

2.4.3 Sosiale og emosjonelle vansker i barnehagen

Kunnskap om sosiale og emosjonelle vansker kan bidra til vanskene blir oppdaget og kan forebygges for på et tidlig tidspunkt. I denne forbindelsen legger Midthassel et al. (2011, s. 11) vekt på å være bevisst og anvende beskyttende mekanismer mot det man ønsker å unngå. Dersom barnehagepersonalet mestrer å møte barns negative atferd på hensiktsmessige måter, vil det kunne bidra til å minske barns atferdsvansker (Drugli, 2018b, s. 236). Personalet bør blant annet ha felles strategier på å møte barns ulike former for negativ atferd. Det er av betydning at de voksne alltid er trygge og vennlige når negativ atferd skal stoppes og reguleres, samt at de jobber etter prinsippet om å gripe inn på lavest mulig nivå. Personalet er sentrale rollemodeller for barn i slike situasjoner (Drugli, 2018b, s. 236).

Hvis et barns vansker går ut over den daglige fungering, bør barnehagen bidra til at barnet henvises til PP-tjenesten og eventuelt også behandling fra andre instanser, samtidig som barnet vil ha behov for tett oppfølging og støtte i barnehagehverdagen (Drugli, 2018b, s. 229). Barnet kan ha behov for hjelp og støtte for å fungere godt i samspill og lek med andre barn. Det kan også være at barnet har behov for å identifisere og sette ord på sine følelser og regulere disse. Mestringsopplevelser og positive samspillserfaringer er sentrale for barns sosiale, emosjonelle og kognitive utvikling. Hos barn med atferdsvansker bør det bevisst jobbes med å etablere

positive relasjoner mellom voksen og barnet, da dette i seg selv kan dempe atferdsvanskene. Barn som har atferdsvansker er i høyere risiko for å utvikle negative relasjoner til personalet i barnehagen, noe som ytterligere kan forsterke barnets negative atferd. Disse barna har ofte behov for støtte for å fungere i samspill med andre barn og trenger at det jobbes systematisk med sosial kompetanse i for eksempel lekesituasjoner (Drugli, 2018b, s. 235).

Barn kommer til barnehagen med forskjellige forutsetninger og grad av sosial kompetanse (Midthassel et al, 2011, s. 11). Samspillet mellom arv og miljø har stor betydning med hensyn til både atferd og temperament. Barn har ulik grad av sosial kompetanse å bygge videre på og har ulik grad av erfaring med å mestre. Barnehagen er en sentral arena der barn lærer seg selv å kjenne. De lærer å fungere sammen med andre, utvikler selvstendighet, trygghet og empati, og samtidig utvikle kreative og kognitive sider. For å kunne støtte barna best mulig i utviklingen må barna møte voksne som har kunnskap til å forstå når noe ikke er bra, og som er i stand til å sette inn tidlige tiltak for å motvirke en uheldig utvikling (Midthassel et al., 2011, s. 11).

3.0 Metode

I dette kapittelet blir forskningsmetode og vitenskapsteoretisk før-forståelse presentert. Deretter er selve forskningsprosessen med rekruttering, utvalg, intervjuguide, gjennomføring av intervjuene, samt bearbeiding og analyse av datamaterialet beskrevet. Avslutningsvis beskrives etiske betraktninger og hvordan reliabilitet og validitet ble tatt hensyn til.

Det presiseres av Kvale et al. (2015, s.140-141) at det er formålet med det som skal undersøkes som avgjør valg av forskningsmetode. Oppgaven min har til hensikt å utforske PP-rådgiveres erfaringer og synspunkter til systemrettet arbeid i barnehagen med fokus på barn med sosiale og emosjonelle vansker. Studien har med andre ord som mål å få frem hvordan mennesker forstår og fortolker et fenomen, fremfor å søke generaliserbare svar. Med bakgrunn i problemstillingen var det av den grunn naturlig å velge en metode der PP-rådgiverne fikk mulighet til å beskrive sine erfaringer og tanker med egne ord. For å avgrense problemstillingen ble det også utformet forskningsspørsmål. Erfaringer med systemrettet arbeid med barnehagebarn som har sosiale og emosjonelle vansker er et tema som har blitt forsket relativt lite på i Norge. I undersøkelsen har jeg valgt å benytte en kvalitativ tilnærming, på bakgrunn av at en slik tilnærming er egnet til å «avklare et uavklart tema nærmere og til å få fram en nyansert beskrivelse av temaet» (Jacobsen, 2015, s. 133). Denne metoden er også hensiktsmessig da den kjennetegnes av at man forsøker å beskrive, forstå eller fortolke menneskelige egenskaper som erfaringer, opplevelser, tanker, forventninger eller holdninger (Tanggaard & Brinkmann, 2015).

3.1 Hermeneutisk tilnærming

Innen kvalitativ forskning er hermeneutikk sentralt med tanke på at datamaterialet ikke bare skal beskrives, men også tolkes og ses i sammenheng. En hermeneutisk tilnærming vektlegger ifølge Thagaard (2018, s. 37) at det ikke finnes en egentlig sannhet. Fenomener kan tolkes på flere nivåer og kunnskap er bare forståelig i den sammenhengen og konteksten den er del av (Thagaard, 2018, s. 37). Min formelle utdanning som barnehagelærer og den kunnskapen jeg har tilegnet meg gjennom masterstudiet i spesialpedagogikk vil ha betydning for hvordan datamaterialet tolkes, noe som er sentralt å reflektere over. Egne erfaringer i yrket og kjennskap til barnehagehverdagen kan også være med å påvirke min fortolkning av tekst og analyse.

I tråd med en hermeneutisk tilnærming vil dataene fortolkes på tre nivåer (Fangen, 2010). Det første nivået handler om at forskeren selv er deltakende i situasjonen som fortolkes. På dette

nivået fortolkes forskerens kommunikasjon med dem som var deltakende i situasjonen. Nivå to kalles for annengrads fortolkning, som omhandler at forskeren selv ikke er deltakende i situasjonen, men skal fortolke deltakerens opplevelse av hendelsen. Det tredje og siste nivået omhandler at forskeren fortolker situasjoner og handlinger ut ifra teorier. Dette har grunnlag i at forskeren skal prøve å avdekke en form for sannhet som ligger bak handlinger, ord og situasjoner fra deltakerne (Fangen, 2010). I denne undersøkelsen vil den hermeneutiske tilnærmingen være fortolkninger i tredje grad. Grunnlaget for dette er at det har blitt gjennomført en empirisk datainnsamling, i form av intervju, som skal tolkes ut ifra teorier. Sammen skal datainnsamlingen og tolkningen danne grunnlaget for drøftingen og oppsummeringen.

3.2 Individuelle intervju

For å besvare problemstillingen ble det valgt kvalitativ tilnærming med forskningsintervju som metode i datainnsamlingen. I individuelle intervjuer er formålet å skape en «en situasjon for en relativt fri samtale som kretser rundt noen spesifikke temaer som forskeren har bestemt på forhånd» (Tjora, 2021, s. 127). Formålet med intervjuene var å få omfattende og fyldig kunnskap om informantenes opplevelser, perspektiver og synspunkter om systemrettet arbeid i barnehagen med barn som har sosiale og emosjonelle vansker, i tråd med Thagaard (2018, s.98) gir denne fremgangsmåten informasjon om hvordan andre mennesker opplever egen livssituasjon. Intervjuet kan dermed gi et særlig godt grunnlag for å få innsikt i PP-rådgivers erfaringer, tilnærminger og tanker knyttet til systemrettet arbeid i barnehagen med fokus på barn som har sosiale og emosjonelle vansker. Samtidig kan det dukke opp annen relevant informasjon under intervjuene, som man ved andre metoder ikke hadde fått muligheten til å følge opp. Gjennom bruk av intervju har intervjupersonene større frihet til å uttrykke seg enn for eksempel i et strukturert spørreskjema.

3.3 Rekruttering av intervjupersoner

For å besvare og undersøke undersøkelsens problemstilling var det ønskelig å ha intervjupersonene med yrkesbakgrunn og erfaring fra PP-tjenesten. Omtrent 15 PPT-ledere ble kontaktet via e-post og det kom respons fra fem av dem. Lederne mottok utfyllende informasjon om prosjektet og fem av dem ba meg ta direkte kontakt med PP-rådgivere som arbeider i tilknytning til barnehage. Etter tilbakemelding fra lederne mottok jeg kontaktinformasjon til aktuelle PP-rådgivere på deres kontor som fikk tilsendt forespørsel om deltakelse i

undersøkelsen. Fra fem PP-rådgivere fra tre ulike kontorer var responsen positiv til å delta i undersøkelsen. Av intervjupersonene arbeider tre av dem på samme kontor. På bakgrunn av koronasituasjonen ble det mer utfordrende å rekruttere intervjupersoner til undersøkelsen. Flere av PPT-lederne ga avslag med begrunnelse i arbeidskapasitet og manglende tid, og andre ga ingen respons.

3.4 Utvalg

Under innsamling av data er det benyttet individuelle intervju med fem PP-rådgivere som arbeider tilknyttet til barnehage. Alle fem intervjupersonene er kvinner. Intervjupersonene ble valgt med bakgrunn i at de tilfredstilte studiens kriterie: yrkesaktive pedagogisk-psykologiske rådgivere som arbeider i tilknytning til barnehage, samt fordi de hadde mulighet og interesse til å delta. Utvelging av deltakere baseres på denne måten ved strategisk utvelging. Det vil si at deltakerne velges ut baser på egenskaper eller kvalifikasjoner, som er nødvendige for å belyse problemstillingen, samt en bakenforliggende teoretisk kompetanse (Thagaard, 2018, s. 54). Med hensyn til personvernet blir det anvendt fiktive navn på rådgiverne i denne oppgaven: Siri, Emilie, Kine, Sara og Mina. Informasjonen om rådgiverne er hentet fra de første innledende spørsmålene i intervjuet (Vedlegg 4). Rådgiverne har ulik yrkeserfaring fra PP-tjenesten, hvor fire av dem (Siri, Emilie, Kine og Mina) har lang erfaring fra arbeid PP-tjenesten (6-15 år), mens den siste av dem (Sara) har jobbet som styrer i barnehage i 23 år og har jobbet i PP-tjenesten i 2 år. Det er en spredning i alder på intervjupersonene, hvor den yngste er i 30-årene og eldste er i 50-årene. Fire av intervjupersonene har mastergrad i spesialpedagogikk og en av dem har mastergrad i ledelse. Intervjupersonene arbeider alle som PP-rådgivere i tilknytning til barnehage. Samtlige intervjupersoner rapporterte at de har erfaring med systemrettet arbeid og barnehagebarn med sosiale og emosjonelle vansker.

Antallet intervjupersoner finnes det ikke en gylden standard for da det er avhengig av formålet med undersøkelsen (Kvale et al., 2015). Fremgangsmåten for å velge ut intervjupersoner var basert på at disse var tilgjengelige, og kan dermed anses som et tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2018, s. 56). Det måtte også tas hensyn til oppgavens omfang og tid til rådighet. Utvalget er basert på fem PP-rådgivere som var tilgjengelige og ønsket å stille til intervju. På bakgrunn av at målet var å gå i dybden i datamaterialet og tilgjengelighet av deltakere vurderte jeg dette som et passende antall. Antallet informanter anser jeg som hensiktsmessig for å få svar på problemstillingen min.

Undersøkelsen kan dermed kategoriseres som en studie med få deltakere. Ifølge Jacobsen (2015) egner studier med få deltakere seg godt når man ønsker flest mulig sider av et fenomen og flest mulig nyanser. Videre forklarer han at få intervjupersoner gir forskeren mulighet til å gå dybden på hver enkelt intervjuperson (Jacobsen, 2015). De fem intervjupersonene utgjør ikke et representativt utvalg. Likevel viser erfaringene og refleksjonene som uttrykkes i intervjuene tendenser i PP-rådgiveres systemrettede arbeid i barnehagen med barn som har sosiale og emosjonelle vansker. Funnene i analysen kan dermed anses som overførbare, med bakgrunn i sannsynligheten i at intervjupersonene gjenspeiler karakteristiske praksiserfaringer og oppfatninger i sitt fagmiljø.

3.5 Intervjuguide

Før gjennomføringen av intervjuene ble det utarbeidet en intervjuguide (vedlegg 4). Formålet med intervjuene var å få forståelse av PP-rådgiveres tanker og erfaringer, vedrørende systemrettet arbeid med barnehagebarn som har sosioemosjonelle vansker, for å i etterkant utforske resultatene og drøfte disse med teori og forskning. For å utarbeide en intervjuguide av god kvalitet fremhever Thagaard (2018, s. 95) betydningen av å stille spørsmål som oppmuntrer intervjupersonen til å gi utfyllende og konkrete svar, som beskriver de aktuelle temaene i intervjuet. Den første delen av intervjuguiden inneholdt innledende spørsmål om intervjupersonens yrkesbakgrunn og erfaring. Hovedspørsmålene i intervjuguiden omhandlet intervjupersonens erfaringer knyttet til barn med sosiale og emosjonelle vansker i barnehagen, hvordan det arbeides systemrettet og utfordringer innenfor begge temaene. Oppfølgingsspørsmålene er utarbeidet med mål om å få intervjupersonen til å uttrykke seg enda mer konkret om sine erfaringer. Temaene i intervjuguiden ble valgt med bakgrunn i problemstillingen som omhandler PP-tjenestens systemrettede arbeid med barnehagebarn som har sosiale og emosjonelle vansker. Utgangspunktet var at jeg ønsket å finne ut om PP-rådgiverne hadde erfaringer med nettopp det systemrettede arbeidet med disse barna. Spørsmålene ble utformet etter en gjennomgang av tidligere forskning på PP-tjenestens systemrettede arbeid i barnehagen og barn med sosiale og emosjonelle vansker.

Når en intervjuguide skal utformes må man ifølge Thagaard (2018, s. 95) nøye planlegge både spørsmål som skal stilles om den sentrale tematikken i prosjektet, samtidig som man er fleksibel overfor intervjupersonenes utsagn. I denne undersøkelsen ble det anvendt semistrukturerte

intervju, som er den mest utbredte formen for kvalitative intervju. Kjennetegn ved denne formen for intervju er at forskeren på forhånd har utarbeidet temaer og spørsmål, men samtidig er åpen for at intervjupersonene kan stille spørsmål og bringe frem temaer i intervjuet (Dalen, 2004). Det semistrukturerte intervju ga dermed en fleksibilitet som var nødvendig for å knytte spørsmålene til den enkelte intervjupersonenes forutsetninger, samt for å kunne tilpasse spørsmålene slik at de fungerte som respons på det intervjupersonene fortalte. Ifølge Kvale et al. (2015) har denne fleksibiliteten vist seg å være hensiktsmessig både for å tilføre intervjuene en dynamisk dimensjon og for å ivareta relevansen til temaet som forskes på.

3.6 Gjennomføring av intervjuene

Innsamling av data ble gjennomført i februar 2021. Her ble de fem intervjupersonene Siri, Emilie, Kine, Sara og Mina intervjuet. Det første individuelle intervju ble gjennomført digitalt på grunn av stor geografisk avstand. Resterende intervjuer ble gjennomført fysisk. Intervjuene hadde en varighet på omtrent 30-60 minutter. Under intervjuene tok intervjupersonene seg god tid til å gi fylldige svar, og det opplevdes som en god atmosfære under alle intervjuene. Intervjupersonene var samarbeidsvillige og engasjerte, de svarte presist på spørsmålene og holdt seg innenfor intervjutemaene. Jeg opplevde likevel at intervjuene ble ganske ulike og intervjupersonene preget samtalen på sin måte, selv om intervjuguiden ble fulgt forholdsvis nøye.

For å kunne sikre mest mulig ordrett fremstilling av intervjupersonens svar, ble det benyttet lydopptak under alle intervjuene. Diktafon ble lånt fra Universitetet i Agder som sikret gode lydopptak. Lydopptakene gjorde at jeg som forsker kunne ha større fokus på intervjupersonenes utsagn og være aktiv i samtalen. Det digitale intervjuet ble gjennomført i eget hjem, mens de tre andre ble foretatt på lukket rom på intervjupersonenes arbeidsplass, dermed ble bakgrunnsstøy unngått. Målet med intervjuene var å skape en avslappet stemning der intervjupersonene reflekterte over egne opplevelser tilknyttet det aktuelle temaet for forskningen. Intervjuene ga mulighet for en relativt fri samtale hvor intervjupersonene reflekterte over egne meninger og erfaringer med tanke på systemrettet arbeid i barnehagen og barn med sosiale og emosjonelle vansker.

3.7 Transkribering og analyse

For å få innsikt i PP-rådgiveres erfaringer er det benyttet en kvalitativ tilnærming som er forankret i et hermeneutisk perspektiv. Det ble benyttet ulike teoretiske tilnærminger, med hovedvekt på systemteori, for å analysere og belyse problemstillingen. Analyse og tolkning av data er en prosess som er kontinuerlig og pågår gjennom hele forskningsprosessen (Thagaard, 2018). Som en del av prosessen med analyse noterte jeg refleksjoner rundt feltarbeidet både før og etter gjennomføring av intervjuene. I disse notatene beskrev jeg praktiske hensyn, konteksten og det jeg observerte i feltet.

For å skape oversikt og kunne tolke og analysere datamaterialet, transkriberte jeg selv lydopptakene som ble tatt opp under alle intervjuene. Transkribering er en fortolkningsprosess som krever en rekke beslutninger og vurderinger som kan skape prinsipielle og praktiske utfordringer (Kvale et al., 2015). Jeg valgte å transkribere lydopptakene kort tid etter intervjuene var utført, for å kunne sikre en mest mulig ordrett fremstilling av intervjupersonenes svar. Deretter lyttet jeg også gjentatte ganger til lydopptakene for å fange opp alt som ble kommunisert under intervjuene.

De transkriberte intervjuene leste jeg gjentatte ganger for å både bli fortrolig med innholdet i datamaterialet, samt for å danne meg en oppfatning av hvilke fenomener tekstene kunne gi en forståelse av. Gjennom denne fasen markerte jeg informasjon i tekstene jeg anså som betydningsfull med markeringstusj. I etterkant noterte jeg ned refleksjoner til meningsinnholdet i teksten. Slike kommentarer til innholdet kan betegnes som analytiske memos (Miles et al., 2014, s. 95). Kommentarene som ble nedskrevet var ideer til kategorier, mulige sammenhenger og mønstre i datamaterialet. Etter gjennomlesing og kommentering av data fortsatte jeg analyseprosessen ved bruk av NVIVO 12, som er et verktøy for analyse av kvalitative data. I tråd med Befring (2015) kan bruken av et slikt program styrke objektiviteten av de gjennomførte tolkningene og analysene. Programmet viste seg å være et hensiktsmessig verktøy for å strukturere og kategorisere på en oversiktlig måte.

Intervjupersonenes uttalelser ble først plassert i to hovedkategorier som var: 1) Erfaringer med systemrettet arbeid i barnehagen og 2) Erfaringer med barn med sosiale og emosjonelle vansker. Hensikten med dette var å skape oversikt i datamaterialet. Som tidligere nevnt er intervjuguiden jeg brukte semistrukturert, noe som ga åpenhet for at intervjupersonene kunne være med å styre samtalen og ta opp temaer de selv ønsket å belyse. Det ble videre stilt oppfølgingsspørsmål

dersom jeg anså det som hensiktsmessig å utdype uttalelsene. På bakgrunn av dette ble intervjuenes forløp noe ulikt. Dermed var det nødvendig å tematisere og kode intervjupersonenes utsagn for å sette navn på og indentifisere mønstre som var sentrale i datamaterialet.

Videre i kodingsprosessen ble utsnitt av teksten betegnet med kodeord som beskrev temaet utsagnene ga uttrykk for. Dermed ble det laget ulike koder som inneholdt deler av transkripsjon. Deretter opprettet jeg et nytt dokument i NVIVO 12 hvor jeg samlet koder som berørte samme fenomen under mer overordnede begreper. I tråd med Thagaard (2018) kalles dette for kategorisering. I etterkant grupperte jeg kodene tematisk og lagde underkategorier. Med grunnlag i datamaterialet utviklet jeg følgende overordnede kategorier: 1) Tilnærminger til systemrettet arbeid i barnehagen, 2) Erfaringer med barn som har sosiale og emosjonelle vansker i barnehagen, 3) utfordringer med det systemrettede arbeidet i barnehagen. De overordnede kategoriene hadde tilhørende koder som «samarbeidet med barnehagen», «arbeidsmåter», «kompetanseheving», «muligheter», «utfordringer» og «spesialpedagogisk hjelp». Denne måten å arbeide på kan ha en ulempe i at det kan bidra til å redusere ens oppmerksomhet tilknyttet data som ikke blir inkludert i kategoriene. For å motvirke de begrensningene som kategoriseringen innebærer, valgte jeg å opprette en kategori for data som ikke passet inn i de forhåndsbestemte kategoriene.

3.8 Etiske betraktninger

I denne undersøkelsen ble det nøye vurdert hvilke etiske utfordringer som kunne oppstå og det var ønskelig å forebygge disse. I tråd med Creswell (2013) må man som kvalitativ forsker overveie hvilke etiske dilemmaer som kan oppstå underveis i forskningsprosessen og hvordan disse kan håndteres. Slik det beskrives av Kvale et al. (2015) finnes det etiske problemstillinger tilknyttet de ulike stadiene i forskningsprosessen. Ett av disse områdene handler om planleggingen av prosjektet, informert samtykke og det å sikre intervjupersonenes konfidensialitet. For å kunne gjennomføre intervjuene ble prosjektet innmeldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Vurderingen er lagt ved som vedlegg (Vedlegg 1). Intervjupersonene ble kontaktet gjennom e-post og mottok informasjon om formålet med studien i et informasjonsskriv (Vedlegg 2), samt at intervjupersonene signerte en samtykkeerklæring (Vedlegg 3) som samtykker til deltakelsen i intervju. Deltakernes personvernsopplysninger er ivaretatt etter retningslinjer fra NSD. I forkant av intervjuene ble

intervjupersonene informert om bruk av lydopptaker, lagring av datamaterialet, konfidensialitet, samt anonymitet.

I undersøkelsen ble ett av intervjuene gjennomført digital på bakgrunn av stor geografisk avstand. Retningslinjer fra Universitetet i Agder for bruk av video til gjennomføring av intervju ble fulgt i denne prosessen (Universitetet i Agder, u.å.). Ifølge disse er det mulig å benytte digitalt intervju i lavrisikoprojekter. For å få opptak av intervjuet ble det også her kun benyttet en diktafon for lydopptak, lånt fra Universitetet. Andre forutsetninger som ble fulgt for å gjennomføre møtet digitalt var at møtelenken ikke ble delt åpent, og var passord beskyttet for å kun gi tilgang til intervjupersonen (Universitetet i Agder, u.å.).

Det ble også gitt informasjon om retten til å trekke seg fra studien når som helst. For å bevare intervjupersonenes personvern vil lydopptakene fra intervjuene bli slettet etter innlevering av oppgaven og minnekortet ble destruert kort tid etter transkribering. Navn på kommuner deltakerne arbeider i blir ikke nevnt og fiktive navn er brukt for å bevare intervjupersonenes anonymitet. Denne undersøkelsen er dermed en lavrisikoundersøkelse, på bakgrunn av at navnene på deltakere ikke anvendes og jeg selv har sørget for at det ikke ble stilt sensitive spørsmål som kunne opprøre deltakerne. Deltakerne ble videre informert om at det ikke var ønskelig å gi eksempler som kunne identifisere enkeltbarn eller andre sensitive opplysninger. I tråd med Kvale et al. (2015) innebærer konfidensialitet som oftest at private data som kan identifisere intervjupersonene, ikke avsløres.

Gjennom tolknings- og analysefasen tar man en rekke valg, deriblant valg av teoretisk tilnærming og analyseredskap, samt refleksjoner som blir gjort underveis. Slik skapes det mening av funnene som har kommet frem i analyseprosessen. Det presiseres i de etiske retningslinjene at «forskeren har en spesiell forpliktelse til å tilbakeføre forskningsresultatene til deltakerne på en måte som er forståelig og forsvarlig» (NESH, 2016, s. 39). Det etiske perspektivet har jeg forsøkt å ivareta på en forsvarlig måte i tolknings- og rapporteringsfasen. Direkte sitater har jeg valgt å markere ved å sette deres utsagn i kursiv. På denne måten blir det tydeliggjort for leseren hva som er primærdata, samt hva som er egne fortolkninger. Intervjupersonenes sitater i oppgaven er hentet direkte fra transkripsjonen og bærer naturlig nok preg av et muntlig språk.

3.9 Reliabilitet og validitet

Målet med datainnsamlingen var å undersøke PP-rådgiveres erfaringer og oppfatninger av det systemrettede arbeidet med barnehagebarn som har sosiale og emosjonelle vansker. Ved å bruke en semistrukturert intervjuguide vil det være åpenhet for at intervjupersonene kan legge vekt på det de mener er sentralt for temaet. På bakgrunn av dette kan det argumenteres for at informasjonen som kommer frem i intervjuene kan anses som valid, fordi det nettopp er PP-rådgiveres meninger og oppfatninger som bidrar til en forklaring av deres personlige opplevelse av et fenomen. Validitet er ifølge Tjora (2021, s. 260) knyttet til hvorvidt det er en logisk sammenheng mellom prosjektets utforming og funn, samt de spørsmålene som søkes svar på. Med andre ord handler det om forholdet mellom selve undersøkelsen og den verdenen den undersøker (Tjora, 2021, s. 260).

En rimelig vanlig kritikk av kvalitative forskningsintervju er at funnene ikke kan anses som valide med bakgrunn i at intervjupersonenes informasjon kan være usann. Det kan for eksempel være at intervjupersonen sier noe annet enn det de egentlig mener for å fremstå politisk korrekt, eller at intervjupersonen velger å utelate betydningsfull informasjon. Slike hendelser kan være tilfellet dersom intervjupersonen er bekymret for å avsløre eventuelle negative sider ved det pedagogisk-psykologiske arbeidet eller ved barnehagens praksis.

I denne undersøkelsen beskrives fem PP-rådgiveres opplevelser og erfaringer tilknyttet det systemrettede arbeidet i barnehagen med barn som har sosiale og emosjonelle vansker. I tilfellet her kan det argumenteres for at det intervjupersonene uttrykker, kan gjenspeile oppfatninger hos andre PP-rådgivere. Funnene som belyses i oppgaven kan av den grunn betraktes som overførbare utover denne undersøkelsen. Resultatene i kvalitativ forskning er kontekstbaserte, noe som innebærer at de ikke kan anvendes ukritisk, men heller som begrunnede hypoteser (Kleven & Hjørdemaal, 2018). Det som taler for undersøkelsens overførbarhet, er at det er spredning i alder (mellom 30 og 50 år), i tillegg er det blitt intervjuet PP-rådgivere fra tre ulike PPT-kontor. Dermed har PP-rådgiverne ulik erfaringsbakgrunn.

Et element som er av betydning for å sikre både reliabilitet og validitet er intervjuguiden. Reliabilitet handler om hvor pålitelig resultatene er, noe som blir påvirket gjennom hele undersøkelsesprosessen fra utvelgelse til innsamling og analyse av data. Som forsker kan man likevel aldri gardere seg mot feilkilder, uavhengig av hvilken innsamlingsmetode som benyttes.

Bevisst bruk av oppfølgingsspørsmål og fortolkende spørsmål kan likevel være med og teste konsistensen eller gyldigheten i intervjupersonenes ytringer. I gjennomføringen av intervjuene forsøkte jeg derfor å verifisere mine tolkninger av svarene til intervjupersonene. Gjennom å stille oppfølgingsspørsmål fikk intervjupersonene muligheten til å avkrefte eller bekrefte mine tolkninger eller utdype det de nettopp hadde fortalt, noe som også er med på å styrke validiteten. Slik det beskrives av Kvale et al. (2015) samsvarer bruk av oppfølgingsspørsmål med idealet om at fortolkning og validering bør foregå allerede underveis i kvalitative intervjuer, samt at dette er vesentlig for å styrke reliabilitet i forskningen og dermed også validitet. Når jeg utformet spørsmålene til intervjuguiden, var det en utfordring å utforme ikke-ledende spørsmål. Kvale et al. (2015, s. 276) poengterer at spørsmål som ubevisst er ledende kan være med på å svekke reliabiliteten. Av den grunn har jeg forsøkt å formulere åpne og ikke-ledende spørsmål i intervjuguiden.

De ulike fasene i forskningsprosessen har jeg i undersøkelsen tilstrebet å formidle så transparent som mulig. Samtidig har jeg også forsøkt å være kritisk til funnene i datamaterialet og vurdert ulike muligheter for tolkning. Videre vil egen erfaringsbakgrunn påvirke både innsamling og tolkning av data. Slik det beskrives av Johannessen et al. (2010, s. 229) er det av betydning at forskeren har et bevisst forhold til egen forforståelse, da dette er avgjørende for forskningens reliabilitet. I selve datainnsamlingsprosessen og fortolkningen opplevde jeg påvirkning av at intervjupersonene både hadde mer erfaring, var eldre og hadde mer kunnskap innenfor det pedagogisk-psykologiske feltet tilknyttet barnehagen enn meg selv. Noe som medførte at jeg under intervjusituasjonen var tilbakeholden med hensyn til å stille kritiske spørsmål til intervjupersonenes uttalelser. Dette kan betraktes som en svakhet ved undersøkelsen. Likevel hadde jeg i forkant av intervjuene satt meg inn i tidligere forskning om PP-tjenestens systemrettede arbeid i barnehagen og barn med sosiale og emosjonelle vansker. Disse temaene var de som intervjupersonene i hovedsak samtalte om, og dermed hadde jeg mulighet til å stille relevante oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuene. Videre har jeg brukt tid på å reflektere over intervjupersonenes uttalelser og forsøkt å se det fra flere ulike perspektiver, noe som har bidratt til at tolkningen er nyansert.

4.0 Funn

I dette kapittelet blir de sentrale funnene presentert på bakgrunn av studiens problemstilling: *Hvilke erfaringer har PP-rådgivere med systemrettet arbeid i barnehagen med barn som har sosiale og emosjonelle vansker?* Funnene fokuserer først og fremst på hovedtrekkene i intervjupersonenes besvarelser. Det er likevel tatt hensyn til perspektiver som avviker fra den generelle meningen, da slike funn kan bidra til å få frem variasjonen og dermed belyse problemstillingen. Funnene fra datamaterialet er beskrevet under følgende temaer: 1) PP-rådgiveres tilnærminger til systemrettet arbeid i barnehagen, 2) PP-rådgiveres erfaringer med barn som har sosiale og emosjonelle vansker, og 3) utfordringer i systemrettet arbeid med barn som har sosiale og emosjonelle vansker. Jeg har forsøkt å rette søkelys på både muligheter og utfordringer på tvers av teamene. Som nevnt i metodekapittelet er materialet innhentet gjennom individuelle intervjuer av fem PP-rådgivere fra tre ulike PPT kontor. Samtlige av de fem intervjupersonene har erfaring med systemrettet arbeid i barnehagen og barn som har sosiale og emosjonelle vansker. I presentasjon av funnene vil intervjupersonene refereres til med sin yrkestittel, fiktive navn og intervjupersoner.

4.1 PP-rådgiveres tilnærminger til systemrettet arbeid i barnehagen

Felles for samtlige intervjupersoner er at de vektlegger å ha søkelys på omgivelsene rundt individet i det systemrettede arbeidet i barnehagen, de er opptatt av arbeide med systemet rundt barnet og flytte fokuset bort fra individet. Dette viser seg i følgende uttalelser:

«Altså at vi jobber mer med folkene rundt barnet og ikke med individet. Og det er jo ofte det vi gjør med de som har sosioemosjonelle vansker, at da ser vi på systemene rundt og ikke minst andre strukturer som hvordan hjemmestrukturen er. Hvordan er systemet rundt barnet, uten at vi setter søkelyset på individet da.» -Siri

«Altså det går jo i, der handler det jo om å se og vende blikket vekk fra individet og over i systemet rundt på hvordan de møter det. Men jeg føler det går jo litt hånd i hånd, ikke sant, du kan jo ikke gå inn å se på et individ uten å se på systemet». – Mina

Uttalelsene viser at PP-rådgiverne retter søkelys på omgivelsene rundt barnet og bort fra barnet selv, i det systemrettede arbeidet i barnehagen. Også i individsaker uttrykkes det at fokuset på system ikke faller bort, men alltid tas med i betraktning, noe som kan gjøre det utfordrende å skille mellom individ- og systemsaker. PP-rådgiverne er opptatt av å ha en helhetlig tilnærming i sitt arbeid i barnehagen.

På spørsmål om de tror barnehageansatte har en forståelse av hva systemrettet arbeid handler om, og på hvilken måte barnehagen vektlegger dette, svarer samtlige av PP-rådgivere at det er stor variasjon i barnehagene. På samme tid opplever PP-rådgiverne noen ganger at de ikke helt snakker samme språk som barnehagene. Dette viser seg i følgende uttalelser:

«Det er nesten sånn at jeg kan merke det når det kommer nyansatte, også begynner vi å snakke om systemarbeid, så kan jeg merke at de er ikke helt på den kanalen enda, de er altså ikke blitt helt vant til enda å se så mye og reflektere så mye over egen praksis som gjerne vi krever da i systemarbeid». – Siri

«Så vi har lett for å ha et språk som kanskje ikke helt når de, når vi snakker om systemarbeid så aner ikke de hva det er, de skjønner ikke hva det er. Fordi at hva vi tenker på som selvsagt, er ikke alltid det og det har jeg tatt meg i flere ganger». – Mina

Det uttrykkes videre at noen barnehager er veldig gode på å tenke helhetlig, mens andre ikke er det. PP-rådgiveren Sara forteller at det i mange barnehager er en helt ny tanke. Utover i intervjuet forklarer hun at barnehagene i noen tilfeller ikke vet hva det innebærer å jobbe med systemarbeid. Det er da en del av jobben som PP-rådgiver å veilede barnehagene med å bli bevisst på egen praksis og flytte fokuset på systemarbeid. Det nevnes også at barnehagene i noen tilfeller ikke er klar over at de har mulighet til å henvise for systemarbeid til PP-tjenesten. Samtidig opplever hun at noen barnehager ikke har kjennskap til begrepene, men likevel har jobbet systemrettet uten å være bevisst på det.

4.1.1 Strukturer for samarbeid

PP-rådgiverne uttrykte at de mener at involvering av alle i personalet, enten i en barnehage eller på en avdeling, er sentralt ved et systemrettet arbeid. Dette er en forutsetning og et krav som flere av intervjupersonene (Mina, Sara, Kine) forteller om. PP-rådgiverne forklarer at de starter det systemrettede arbeid ved å ha et oppstartsmøte med styrer og pedagogisk leder før det tas videre til personalet på gruppen. På dette første møtet med styrer og pedagogisk leder samtales det om hva barnehagen ønsker og hva PP-tjenesten kan bidra med. PP-rådgiver Mina fremhever betydningen av involvering av hele personalet fra gjeldende avdeling involveres gjennom følgende utsagn:

«Også i andre møte så pleier vi da å ha hele avdelingen, og da har vi sagt som krav at da skal alle voksne på avdelingen være der.» -Mina

Utover i intervjuet påpekte PP-rådgiver Mina betydningen av ledelsen for at systemarbeidet skal ha effekt. En engasjert ledelse som tar ansvar i systemarbeidet trekkes frem som essensielt. Videre forklarer hun at en ledelse som ikke er tydelig kan være til hindring i systemarbeidet. Ut fra analysen av datamaterialet kom det frem at god kommunikasjon, felles forståelse og mål, god ledelse, tillit og godt foreldresamarbeid er faktorer PP-rådgiverne mener er av betydning i det systemrettede arbeidet i barnehagen.

Når det gjelder samarbeidet med barnehagene rapporterer alle PP-rådgiverne at det i hovedsak fungerer godt, men at det forekommer utfordringer i samarbeidet. To av PP-rådgiverne (Siri, Emilie) uttrykte at de har faste barnehager som de samarbeider med, mens de tre andre (Kine, Sara, Mina) blir tilkalt etter behov. Siri og Emilie som har faste samarbeidsbarnehager mener at dette er en fordel da barnehagen får bedre kjennskap til dem som PP-rådgivere og motsatt. Dette anser de som en fordel i det systemrettede arbeidet og det uttrykkes gjennom følgende utsagn:

«Jeg begynner å kjenne barnehagen sin kultur, som gjør at det er mye lettere å fort å gå inn og nå kan de faste som jeg jobber med forskjellen på individfokus og systemfokus for eksempel, så nå er vi mye fortere på ballen til at det er det vi skal gjøre». -Siri

PP-rådgiverne som har faste samarbeidsbarnehager, rapporterer også lite samarbeidsproblemer. Intervjupersonene som blir tilkalt etter behov uttrykker at samarbeidsutfordringer er noe de til tider opplever. Sara forteller om tilfeller der barnehagepersonalet ikke har samme inntrykk som henne i en sak og forklarer:

«Ja, jeg synes det, fordi noen ganger så vil ikke for eksempel de voksne som jobber rundt barnet da, de ser ikke det. Så det at når man legger det frem så vil de ikke se det, og da kan man jo ikke gjøre noe». -Sara

PP-rådgiveren uttrykker videre at hun ikke kan styre hvordan barnehagen opplever en utfordring, men kun legge frem hennes observasjoner og opplevelser av det hun har sett. Noe som kan føre til uenighet i samarbeidet.

4.1.2 Arbeidsmåter

Ut fra analysen av datamaterialet kom det frem at PP-rådgivernes tilnærminger og verktøy som anvendes i det systemrettede arbeidet varierte. Felles for alle intervjupersonene var at veiledning av personalet og kompetanseutvikling er en sentral del av det systemrettede arbeidet

i barnehagen, organisasjonsutvikling blir ikke nevnt av informantene. Emilie uttrykker at en stor del av veiledningen hun gir til barnehagen handler om å redusere stress rundt barnet, og hjelpe barnehagen med å se løsninger rundt barnet. Arbeidet med veiledning og kompetanseheving knyttes til temaene eller problemstillinger som barnehagene søker kompetanse i. Det å få en felles forståelse i det systemrettede arbeidet vektlegger PP-rådgiverne i stor grad.

PP-rådgiverne Kine, Sara og Mina forklarer at de har faste rutiner når de mottar en henvisning på systemsaker. Det systemrettede arbeidet startes gjennom et oppstartsmøte der problemstillingen kartlegges i samarbeid med pedagogisk leder og styrer i barnehagen. Etter oppstartsmøte observerer PP-rådgiverne den aktuelle gruppen. Deretter gjennomføres det et møte med hele personalet på den aktuelle barnegruppen. På dette møtet kommer PP-rådgiveren med tilbakemeldinger fra observasjoner og utarbeider tiltak i samarbeid med barnehagepersonalet. Kine forklarer prosessen på følgende måte:

«... og da noterer vi ned på en måte, hva er utfordrende. Også kommer vi tilbake, altså vi har observasjoner og kommer med tilbakemeldinger etter observasjonene, og lager tiltak sammen med barnehagen.» -Kine

Etter drøfting av tiltak får barnehagen tid til å iverksette tiltakene. Underveis i prosessen foregår det hele tiden ett samarbeid med PP-rådgiver der tiltakene kan endres etter behov. Videre forklarer PP-rådgiverne at en systemhenvisning avsluttes med et evalueringsmøte der effekten av tiltakene blir vurdert. Opplevelsen her er at det ofte har skjedd en endring ved at personalet for eksempel har fått økt bevissthet og kunnskap om hvordan man møter barn med sosiale og emosjonelle vansker på best mulig måte. Dokumentasjon som blir gjort underveis deles åpent med barnehagen slik at det kan tas i bruk dersom den samme problemstillingen oppstår igjen i barnehagen.

Det er pedagogisk analyse som er den arbeidsmåten som blir trukket frem av de fleste PP-rådgiverne (Siri, Kine, Sara og Mina). De fire PP-rådgiverne uttrykker at de ofte anvender pedagogisk analyse som tiltak i systemrettet arbeid med barn som har sosiale og emosjonelle vansker. Siri forteller følgende om bruk av pedagogisk analyse:

«Så når jeg gir veiledning går jeg inn og gir veiledning ut ifra en modell som heter pedagogisk analyse, der du på en måte går gjennom problemstillingen, og hva som er opprettholdende

faktorer på problemstillingen, også setter vi inn tiltak også gjennomfører de tiltakene i et gitt tidsrom også kommer vi tilbake igjen og vurderer hvordan tiltakene har fungert.» -Siri

PP-rådgiverne forteller at personalet tar opp utfordringen de ønsker å jobbe med, som for eksempel kan være forhold tilknyttet barnegruppen eller enkeltbarn. Videre kartlegges problemstillingen og hva som er opprettholdende faktorer. I andre del av analysen vurderes ulike tiltak som kan settes inn. Den pedagogiske analysen anses av PP-rådgiverne som et godt egnet verktøy i det systemrettet arbeid, fordi man automatisk vender fokuset over i miljøet rundt barnet og hva som er opprettholdende faktorer. Andre verktøy som PP-rådgiverne bruker i det systemrettede arbeidet, er blant annet SWOT-analysen. PP-rådgiver Sara forklarer at analysen innebærer å dokumentere hvilke styrker som har blitt observert, hva som oppleves som utfordringene, hva som begrenser barnehagepersonalet og avslutningsvis hva det kan jobbes videre med.

Samtlige PP-rådgivere anvender observasjon som metode i det systemrettede arbeidet i barnehagen. Uttalelsene viser at de i sine observasjoner vektlegger voksenrollen, struktur og hvordan dagsrytmen er i barnehagen. En av PP-rådgiverne (Sara) forklarer hva hun ser etter i sine observasjoner:

«Jeg vil tenke at det går på struktur, også går det på prosess, også hvilken kvalitet det er på de to tingene. Og når det gjelder prosesskvalitet, det jeg legger i det er den kvaliteten det er på relasjonen mellom barna og den voksne, og mellom barna og, og mellom voksen-voksen. Fordi at den prosessen der, den har så innvirkning på læringsmiljøet at de prosessene der er kjempeviktige, kvaliteten. Og på struktur så er det jo mer i forhold til hvordan man velger å dele inn i grupper, hvordan deler man opp dagen, hvor mange voksne skal det være der på den gruppen og hvor mange voksne skal det være på den gruppen». -Sara

Sitatet viser at hun setter søkelys på kvaliteten i samhandlingen mellom de voksne og barna og samtidig det strukturelle, som for eksempel dagsrytme og antall voksne på gruppen. Også her understrekes det at individet ikke må ses isolert, men i sammenheng med systemet rundt.

4.2 PP-rådgiveres erfaringer med barn som har sosiale og emosjonelle vansker

Uttalelsene fra PP-rådgiverne viser ulike forståelser av begrepet sosiale og emosjonelle vansker. Det samme gjelder om de har en felles forståelse av begrepet på kontorene de jobber på. Kun en av rådgiverne (Siri) beskriver at de har en felles forståelse av dette begrepet på kontoret:

«Vi har snakket mye om det på kontoret og på en måte blitt enige om at det er barn som har reguleringsvansker i en større grad enn det vi kan forvente at barn har reguleringsvansker i gitt alder.» -Siri

PP-rådgiverne bruker litt ulike ord for å beskrive sosiale og emosjonelle vansker som blant annet pedagogiske utfordringer, samspillsvansker, barn som har det vanskelig og barn som strever med sin atferd. Ut fra analysen av datamaterialet kom det frem at PP-rådgivere mente at barn med sosiale og emosjonelle vansker på en side kan være stille og innadvendte barn. På den andre siden kunne det også være barn som utagerer. Dette uttrykkes i følgende uttalelser:

«Ja, det kan jo egentlig være hele spekteret. Så disse barna med sosiale og emosjonelle vansker kan jo være både de som er stille og usynlige og det kan være de som gjør alt de kan for å bli sett». -Sara

«Det kan jo være hvilket som helst barn. Det handler, ofte er det jo barn som har det vanskelig med seg selv og med følelsene sine». – Kine

«At barnet står i en vanskelig livssituasjon, enten at det er krav det ikke klare og møte inni seg selv, hjemme eller på skolen». -Emilie

Samtlige PP-rådgivere beskriver at barnets sosiale og/eller emosjonelle vansker ofte viser seg gjennom utfordringer i overgangs- og rutinesituasjoner, som for eksempel samlingsstund eller overgangen fra lek til måltid. Det kan både være barn som i stor grad trenger hjelp til å regulere følelser eller barn med store atferdsendringer. Siri forklarer nærmere i følgende uttalelse:

«Nei, det er så mye, det liksom den gutten som ikke kommer inn i lek og velger noen uheldige strategier for å komme inn i lek. Det er jenta som gjerne har litt språkvansker i tillegg til å streve med kommunikasjon med andre barn og voksne. Barn som strever med å sette ord på følelsene sine. Barn som fort havner utenfor tolleransevinduet sitt.» - Siri

PP-rådgiveren Kine forklarer at sosiale og emosjonelle vansker viser seg på ulike måter, men at det vanligvis blir tydelig i leken med andre barn. Ofte møter hun barn som har samspillsvansker og utfordringer i lek med andre barn. Årsaken mener hun kan være vansker med språk, temperament og følelsesregulering. PP-rådgiver Sara forklarer at barn med sosiale og emosjonelle vansker kan ha utfordringer med å forstå de sosiale kodene i barnehagen. Noe som kan vise seg i form av vansker med å inngå i relasjoner, vansker med å gi og ta i en relasjon, innspill i lek for å drive den videre, samt vansker med å håndtere både egne og andres følelser.

4.2.1 Risiko- og beskyttelsesfaktorer

Som sitatene over viser, er det ulike beskrivelser av barn med sosiale og emosjonelle vansker, samt at vanskene kan vise seg gjennom ulike uttrykk. Funnene viser at intervjupersonene har varierte erfaringer med barn som har sosiale og emosjonelle vansker. Siri forklarer at barn med sosiale og emosjonelle vansker er det mest komplekse området hun arbeider med som PP-rådgiver og at barna kan ha ulike uttrykk for samme type vanske. Videre forklarer hun at:

«Jeg har vært borti alt fra den ene enden til at det er noe somatisk og kroppslig som gjør at barnet strever med å regulere seg, til de tyngste barnevernssakene der barn kommer fra et utrygt og ustabil hjemmemiljø, som gir seg til uttrykk i barnehagen gjennom forskjellige former da» - Siri.

Flere av PP-rådgiverne nevner hjemmeforhold når det gjelder med barn som har sosiale og emosjonelle vansker. Dette gjenspeiler seg følgende uttalelser:

«Er det noe som skjer hjemme, er det noe som har skjedd i utviklingen, ja hvor er det på en måte at det stopper opp da, sånn at man får satt inn riktige tiltak.» -Kine

«Man skal passe seg litt for å legge for mye på hjemmeforhold også, men det er i hvert fall det første man bør undersøke.» -Emilie

Ut fra analysen av datamaterialet kom det frem at tiltak for barn med sosiale og emosjonelle vansker tilpasses det enkelte barnet, men at tiltakene i stor grad handler om hvordan barnet kan bli trygg i barnehagen. Siri uttrykker at trygghet er en nøkkelfaktor for barnets utvikling:

«Fordi de klarer ikke å lære og utvikle seg hvis de ikke har en trygghet og et fundament i bunn. Så det er på en måte å bygge opp det da, men så er det gjerne noen som har det fundamentet, men trenger litt ekstra.» -Siri

Hun beskriver trygghet hos barnet som et fundament, som må bygges opp igjen dersom det er fraværende. Samtidig møter hun også barn som har dette fundamentet, men som likevel har behov for ekstra oppfølging. PP-rådgiveren mener at barnehagen har en nøkkelrolle i å støtte barnet gjennom å skape trygge rammer for barnet.

4.2.2 Barnehageansatte i møte med sosiale og emosjonelle vansker

Det ble trukket frem en del utfordringer knyttet til at barn med sosiale og emosjonelle vansker blir møtt på en utrygt måte og med manglende forståelse. Samtlige PP-rådgivere uttrykker at barn med sosiale og emosjonelle vansker kan bli møtt med lite forståelse av personalet i

barnehagen. Siri forteller om tilfeller der barnet selv får en opplevelse av at de har vansker og at dette er noe som må unngås, forklaringen ligger ifølge henne nesten alltid i systemet eller miljøet rundt barnet. PP-rådgiveren fremhever at vansken aldri er barnets feil gjennom følgende uttalelse:

«Altså det er jo barn som blir født med et grunnlag og med noen hjernekoblinger, men ved å bli møtt på en utrygg måte gjerne allerede som baby, så kobles det om også får det store utfordringer. Også er det på en måte ikke barnet sin feil, det er aldri individet sin feil på en måte.» -Siri

Det ble også trukket frem en del utfordringer knyttet til at barn med sosiale og emosjonelle vansker kan få en negativ rolle i barnehagen i samspill med barn og voksne. Dette viser seg i følgende uttalelser:

«Ja, det er jo det også at de ofte får en veldig sønn negativ rolle i barnehagen, de blir på en måte, de blir den som alltid slår, de blir den som aldri klarer å være i leken også får de jo etter hvert skylda når de ikke er der engang. Og den rollen er vanskelig å snu, og det har jeg vært borti, vi har jo ganske mange av de barna hos oss, hvor de har fått den rollen.» -Mina

«Jo, det er jo at de fort blir syndebukken da, ikke sant, og det er jo igjen avhengig av hvordan den voksne møter dette, fordi at jeg observerte et barn som, hadde noen hva skal jeg si, det barnet ble ikke møtt med forståelse». – Sara

«Det er barn som da har eller er på vei til å utvikle en sønn negativ retning i samspill med de andre barna for eksempel.» - Emilie

Som sitatene viser kan barn med sosiale og emosjonelle vansker få en negativ rolle i barnehagen og også bli møtt med lite forståelse av barnehageansatte, dette viser seg å være en utfordring som kan være vanskelig å snu. Ved slike utfordringer arbeider PP-rådgiverne med å tilføre kompetanse slik at barnehageansatte kan møte disse barna på en mer hensiktsmessig måte.

4.2.3 Spesialpedagogisk hjelp til barn med sosiale og emosjonelle vansker

Et hovedfunn i studien er at PP-rådgiverne sjeldent anbefaler spesialpedagogisk hjelp til barna med sosiale og emosjonelle vansker. PP-rådgiverne fortalte at det kun er når vanskene hos barnet er veldig omfattende at spesialpedagogisk hjelp tilrådes. Siri referer til føringer i barnehageloven som legger for arbeidet:

«Det skal sies at i loven så står det på en måte at barn med den typen problematikk skal kunne ivaretas av det allmennpedagogiske tilbudet og ikke nødvendigvis har behov for

spesialpedagogisk hjelp. Men av og til ser vi jo at ting har gått så langt, og da har gjerne den atferdsproblematikken eller reguleringsvanskene gjort at barnet har vært utrygt så lenge at det har gjerne sluttet å utvikle seg språklig og har gjerne en kognitiv vanske. Og da setter vi inn en spesialpedagog som følger det opp» -Siri

PP-rådgiveren støtter seg på lovverket som argument for å ikke sette inn spesialpedagogisk hjelp.

Uttalelsene fra PP-rådgiverne viser at saker med barn som har sosiale og emosjonelle vansker ofte løses gjennom systemarbeid. Siri uttrykte at det vanligvis settes inn tiltak på systemnivå. Tiltak på systemnivå kan være endringer i hvordan dagen er lagt opp, inndelinger i grupper eller heve de ansattes kompetanse gjennom veiledning eller kurs. Utover i intervjuet påpekte PP-rådgiveren også at hun i systemarbeid ofte oppdager barn som har behov for spesialpedagogisk hjelp, som barnehagepersonalet ikke har oppdaget. Dette kan for eksempel være et barn som viser seg å ha språkvansker. Kine forklarer at det er veldig individuelt om barnet har behov for spesialpedagogisk hjelp eller ikke, og at dette ofte innebærer tiltak for barnet, samtidig som barnehagen får råd og veiledning. I mange av tilfellene opplever hun at barnet har utfordringer, men ikke så betydelig at det er behov for spesialpedagogisk hjelp, noe som tilsier at det blir et systemarbeid. I systemarbeid vektlegger hun:

«At man jobber med veiledning til hele gruppa egentlig, hele personalet, og snakker litt med foreldrene hvordan det oppleves hjemme.» -Kine.

Utover i intervjuet uttrykker PP-rådgiver Sara betydningen av å ikke stigmatisere ved å tenke at et barn som har utfordringer må ha spesialpedagogisk hjelp. Uttalelsene viser at hun ikke er positiv til å anbefale spesialpedagogisk hjelp til barn med sosiale og emosjonelle vansker, hun sier:

«... men, jeg har ikke helt troen på det selv om, fordi du kan ikke løse en sosial eller emosjonell vanske med fire timer spesialpedagogisk hjelp i uken. Det må være noe mer, det må skje noe mer rundt, hvis spesialpedagogen samarbeider med pedagogisk leder og de gjør en total, så ja da kan det være nyttig». -Sara

Videre forklarer Sara at nesten kun anbefaler spesialpedagogisk hjelp i form av en-til-en til barn som har en type diagnose. Hun påstår at i 80 prosent av tilfellene kan sakene løses gjennom en god allmennpedagogikk.

4.3 PP-rådgiveres opplevelse av utfordringer i det systemrettede arbeidet i barnehagen med barn som har sosiale og emosjonelle vansker

4.3.1 Ønsker og behov

En av utfordringene som PP-rådgiverne trekker frem i det systemrettede arbeidet er når de skal tilby spesialpedagogisk hjelp og ikke. PP-rådgiverne mener at barnehagene ofte ønsker ressurser og at de jobber målrettet med få barnehagen bort fra denne tanken. Ved å tilråde spesialpedagogisk hjelp til et barn med for eksempel atferdsvansker, mener Siri at man som PP-tjeneste indirekte sier at det er individet det er noe feil med eller at det er de som har vansken. En annen utfordring som løftes frem er selve samarbeidet med barnehagene. PP-rådgiverne opplever ofte en holdning hos barnehagepersonalet der det forventes at PP-tjenesten skal komme med en ferdig løsning på utfordringen. PP-rådgiverne uttrykker at en stor del av arbeidet er å få barnehagen til å forstå at de selv må gjøre jobben. Den ene PP-rådgivere utdyper:

«Jeg tenker den største utfordringen er å forstå at det er først og fremst en jobb for dem, det er ikke vi som kommer og gjør jobben. Jobben må de gjøre selv, det er vi som kommer med et rammeverk, det er vi som kommer med et på en måte utenfra-blikk, men jobben må de gjøre selv og føre videre». -Mina

Videre påpeker Mina betydningen av at barnehagen må forstå at ansvaret ligger hos dem og at PP-tjenesten ikke tilbyr et ferdig opplegg som kan tas i bruk. Dette begrunner hun i at det jobbes med mennesker og atferd. Hun fremhever at endringen må komme innen fra hos personalet selv og føres frem. Personalet må selv ønske og faktisk gjennomføre endringsarbeidet.

4.3.2 Ulike forståelser

Samtlige av PP-rådgiverne uttrykte at de mener barnehagepersonalet noen ganger har et individfokus og legger vanskene over på barnet. Siri uttrykker at stort fokus på individet hos personalet kan være direkte farlig. Ansatte som møter barn med en holdning til at barnet er vanskelig og ikke vil, kan påvirke til at barnet mister selvfølelsen på grunn av sine vansker. I slike tilfeller settes det inn tiltak som skal motvirke søkelys på individet, og heller øke fokus på systemet. PP-rådgiveren uttrykker dette gjennom følgende utsagn:

«...at det er ingen barn som er vanskelige, men at det er mange barn som har det vanskelig. Sånne ting er viktig å ha i fremme i pannen hele tiden» -Siri

En slik forståelse anses som viktig å ha med seg i arbeidet med barn som har sosiale og emosjonelle vansker. PP-rådgiverne har opplevd at barnehagepersonalet noen ganger har forhåndsbestemt seg for hvordan et barn er. Det rapporteres om barn som blir satt stempel på og at tanken hos personalet er at barnet er trassig eller vanskelig. Da tenker PP-rådgiverne at barnehagepersonalet må jobbe med sine holdninger og se på sin rolle som voksen. Dette uttrykkes gjennom følgende uttalelser:

«Og de snur speilene alt for sjeldent innover og tenker «hva kan jeg gjøre annerledes for at dette barnet skal ha det bra i barnehagen?», og det er veldig mye de kan jobbe med med holdningene». -Sara

Videre forklarer hun at de barnehageansatte må være bevisst og reflektere over egen praksis. Utover i intervjuet uttrykker PP-rådgiver Mina at det ikke handler om vanskelige barn, men en form for kommunikasjon. Det å møte på ulike holdninger hos personalet tilknyttet barn med sosiale og emosjonelle vansker, er noe hun opplever som krevende. Hun påpeker at personalet bør stille seg spørsmål som handler om hva barnet faktisk forsøker å uttrykke, og hva de som voksne må endre i seg for at det skal bli en god samhandling. PP-rådgiveren tenker at personalet må vende blikket mot seg selv, og reflektere over hva som er det beste for akkurat det barnet.

Datamaterialet indikerer at PP-rådgivernes erfaring med barnehagepersonalets kompetanse er varierende. Særlig når det gjelder barn som har det vanskelig opplever både Siri, Emilie og Mina ofte manglende kunnskap hos personalet.

«Det er kanskje ikke, altså mange ganger så er det, det er mye kunnskap som ikke de sitter med. Og særlig på barn som kanskje ikke utvikler seg som alle andre da, så ser jeg de strever veldig mange steder.» -Mina

PP-rådgiver Siri forklarer at det er sentralt at de ansatte i barnehagen reagerer likt på barnets vanske og at de har felles mestringsstrategier for hvordan man for eksempel håndterer et sinneutbrudd. Videre i intervjuet uttrykker hun at barnehagen i noen tilfeller setter inn tiltak og teknikker som går mot sin hensikt og fyrer opp under sinneutbruddet. Det PP-rådgiveren jobber med da er å hjelpe til og tilføre kompetansen inn i personalgruppen, slik at barnehagen kan håndtere det på egenhånd og finne gode mestringsstrategier.

5.0 Drøfting

I denne delen av oppgaven vil jeg drøfte problemstillingen min: *Hvilke erfaringer har PP-rådgivere med systemrettet arbeid i barnehagen med barn som har sosiale og emosjonelle vansker?* Problemstillingen vil bli drøftet i lys av funn fra datamaterialet i kapittel 4 og teori fra kapittel 2. Drøftingen tar utgangspunkt i forskningsspørsmålene presentert i innledningen:

- *Hvilke tilnærminger har PP-rådgivere til arbeidet med systemrettet arbeid i barnehagen med barn som har sosiale og emosjonelle vansker?*
- *Hvilke erfaringer har PP-rådgivere knyttet til barn med sosiale og emosjonelle vansker i barnehagen?*
- *Hvilke utfordringer opplever PP-rådgivere i systemrettet arbeid i barnehagen med barn som har sosiale og emosjonelle vansker?*

Disse forskningsspørsmålene skal bidra til å belyse problemstillingen. Under hver kategori i drøftingen inkluderes en gjengivelse av funnene, disse drøftes i lys av tidligere forskning og de teoretiske tilnærmingene som er presentert i teorikapittelet.

5.1 PP-rådgiveres tilnærminger til systemrettet arbeid i barnehagen

Systemrettet arbeid i barnehagen handler ifølge Cameron et al. (2011) om å arbeide med barnets omgivelser og ikke kun fokusere på enkeltbarnet med spesielle behov. PP-rådgiverne i denne undersøkelsen forstår også systemrettet arbeid som å rette søkelys på omgivelsene og strukturer rundt barnet, som hjemmesituasjonene. Denne måten å beskrive systemrettet arbeid på, samsvarer med Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske perspektiv som vektlegger at barnets utvikling er formet av samspillet mellom omgivelsene og barnet. Hvordan barnet har det i familien sin vil ha betydning for funksjonen i barnehagen (Hesselberg & Tetzchner, 2016). PP-rådgiverne påpekte også betydningen av å se på systemet i individrettede saker. Når arbeidet rettes mot enkeltbarn, blir konteksten avgjørende, fordi barnet blir påvirket av både helheten det befinner seg i og enkeltdelene i systemet (Fandrem og Roland, 2013, s. 27). Det er mulig å knytte individfokus og systemfokus sammen gjennom å ha blick for enkeltindividet i systemet, på samme tid som man ser på hvordan systemet påvirker individet. PP-rådgiverne vektlegger å se individet i sammenheng med system, og dermed helheten barnet er en del av. En helhetlig tilnærming er særlig vesentlig når det tilrettelegges for barn med særlige behov (Tveit et al. 2019). Ved å oppdage utfordringene i systemet kan PP-rådgiverne hjelpe barnehagen med å tilrettelegge gjennom tiltak som har som mål at barnehagen kan fungere bedre på området som er utfordrende (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 281).

Det er verdt å merke seg at PP-rådgiverne oppfattet barnehageansattes kjennskap til systemrettet arbeid som varierende. For at PP-rådgiverne skal kunne bidra til endringer på systemnivå i barnehagen er det sentralt å både ha et felles språk og en felles forståelse av begrepene som brukes, samt hva formålet med endringen skal være (Fandrem & Roland, 2013, s. 27). En endring kan innebære at PP-rådgiverne ønsker en bevegelse hos barnehagepersonalet i måten de møter barn med sosiale og emosjonelle vansker på. I et slikt arbeid anvender PP-rådgiverne ulike verktøy, som drøftes senere i kapittelet. Manglende forståelse for systemrettet arbeid hos barnehagepersonalet kan ses i sammenheng med tidligere forskning som poengterer at barnehagene ikke forstår den nye rollen til PP-tjenesten (Fagerholt, 2018, s. 75-77).

PP-rådgiverne hadde til felles at de ofte løser sakene gjennom systemarbeid når det gjaldt barn med sosiale emosjonelle vansker. Det ble påpekt at vanskene ofte har pågått over lang tid og er omfattende dersom spesialpedagogisk hjelp tilrådes. Dette står i kontrast til at antall barn som mottar spesialpedagogisk hjelp har økt jevnt de siste årene (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 6). Denne statistikken kan ses i sammenheng med at PP-rådgiverne uttaler at de i sitt systemarbeid kan oppdage barn som har behov for spesialpedagogisk hjelp, men som ikke har blitt henvist av barnehagen. På den ene siden uttrykker PP-rådgivere at saker med barn som har sosiale og emosjonelle vansker vanligvis løses gjennom systemarbeid, og på en annen side medfører dette at barn som barnehagen ikke har henvist blir oppdaget av PP-tjenesten.

5.1.1 Strukturer for samarbeid

For at det systemrettede arbeidet i barnehagen skal ha god effekt ble involvering av alle i personalet trukket frem som av PP-rådgiverne. Kravet om at alle de barnehageansatte skal delta når det gjelder systemarbeid, fører ifølge PP-rådgiverne til en økt felles forståelse for arbeidet. Samtidig trekkes også barnehagens ledelse frem som sentral i det systemrettede arbeidet, at ledelsen er engasjert og tar ansvar anses som essensielt av PP-rådgiverne. I likhet med PP-rådgiverne poengterer også Hesselberg og Tetzchner (2016, s. 300) at det er barnehagens ledelse som har det overordnede ansvaret for utviklingen av organisasjonen, mens PP-tjenesten har en rådgivende rolle.

PP-rådgiverne som samarbeidet med faste barnehager, anser dette som en fordel og opplever et tett samarbeid med barnehagene. Dette funnet blir støttet opp av tidligere forskning som

bekrefter at regelmessige og faste kontakter med barnehagene over tid gjør systemarbeidet lettere (Cameron et al., 2011). En ordning der PP-tjenesten har fast kontakt med barnehagene gir i lys av Åmot og Ytterhus (2019, s. 595) ofte mer direkte veiledning til barnehagene. Veiledningen kan bidra til at barnehagene blir bedre til å skape et miljø for utvikling, lek og læring, samt hvordan det kan tilrettelegges på best mulig måte for barn som er i vansker (Åmot & Ytterhus, 2019, s. 595). Grunnlaget for å ha faste kontakt-barnehager kan også tenkes å være at PP-tjenesten ønsker å møte regjeringens ønske om tettere samarbeid med barnehagene (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 60).

Funnene viser at PP-rådgiverne uten faste kontaktbarnehager i større grad opplever det å ha ulike oppfatninger som en utfordring. Ulike syn på den samme utfordringen oppleves som en hindring i systemarbeidet av PP-rådgiverne, og kan i lys av Fandrem og Roland (2013, s. 28) føre til arbeid i ulike retninger. Funnene viser at faste samarbeidsbarnehager kan være en fordel i systemarbeid. PP-rådgivernes opplevelser ved et fast samarbeid er at det gir økt felles forståelse mellom dem og barnehagene. Gjennom ett tettere samarbeid mellom barnehagen og PP-rådgiverne kan disse arbeide bedre sammen ved å få kjennskap til hverandres begrepsapparat og dele sine erfaringer med hverandre (Fandrem & Roland, 2013, s. 28).

Når det gjelder samarbeid med barnehagene blir det fort klart at det å utvikle en felles forståelse for hva utfordringen i barnehagen handler om er sentralt. Dette dreier seg om at PP-rådgiverne i samarbeid med barnehagene kan finne frem til best mulig løsning i fellesskap av hva vanskene hos et barn består av og hvordan det kan tilrettelegges for barnet gjennom tiltak på systemnivå. Dette kan ses i sammenheng med Bronfenbrenners utviklingsøkologiske teori med tanke på å styrke relasjonen mellom forskjellige mikrosystemer (Bronfenbrenner, 1979). Det som foregår innenfor PP-tjenesten som system, vil kunne påvirke det som skjer i barnehagen som system (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 66-67). Med andre ord eksisterer det en dynamisk interaksjon der barnehagen og PP-tjenesten som systemer påvirker og påvirkes av hverandre. Gjennom gode rutiner for samarbeidet mellom PP-tjenesten og barnehagene kan det ha betydning for barnets sosiale og emosjonelle utvikling. Samtidig vil avgjørelser i makrosystemet, som for eksempel kan være en kommunes beslutning om å ha systemrettet arbeid som satsningsområde, kunne påvirke de øvrige systemene (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 66-67). Med andre ord kan dette gjenspeile seg i PP-tjenestens arbeid og komme barnet til gode i barnehagens mikrosystem.

5.1.2 Arbeidsmåter med hovedvekt på pedagogisk analyse

Forsking om PP-tjenesten arbeidsmåter viser at det forekommer stor variasjon når det gjelder arbeidsmåter i PP-tjenesten (Cameron et al., 2011). PP-rådgiverne i denne undersøkelsen hadde til dels ulike tilnærminger når det gjaldt fremgangsmåte og bruk av verktøy i det systemrettede arbeidet i barnehagen. Funnene viser at den pedagogiske analysen er den arbeidsmåten flertallet av PP-rådgiverne anvender i sitt systemrettede arbeid. Gjennom en pedagogisk analyse vendes fokuset over på miljøet rundt barnet og de opprettholdende faktorene. Pedagogisk analyse er den arbeidsmåten som blir mest vektlagt og er en fast del i systemrettet arbeid for fire av fem PP-rådgivere.

Bakgrunnen for at pedagogisk analyse er mest anvendt kan bety flere ting. For det første kan det bety at PP-rådgiverne arbeider med å møte forventningene fra St.meld. 19 (2015-2016) der det blant annet etterlyses mer systemrettet arbeid fra PP-tjenesten. For det andre kan funnet tyde på at systemteori har fått økt betydning når det gjelder å se helheten i et dynamisk forhold til delene i et system, som i dette tilfellet er barnehagen, og flytte fokuset fra individ til system og kontekst (Samuelsen & Bargel, 2018, s. 20; Fandrem & Roland, 2013, s. 27). For det tredje kan den pedagogiske analysen ses i sammenheng med Bronfenbrenners utviklingsøkologiske teori, som vektlegger samspillet mellom barnet og omgivelsene rundt det (Bronfenbrenner, 1979). Ved bruk av den pedagogiske analysen ser aktuelle personer i mikrosystemene til barnet, som i tilfellet her er PP-rådgiveren og barnehageansatte i samarbeid med foreldre, i fellesskap på hva som kan være opprettholdende faktorer i de ulike mikrosystemene rundt barnet. Formålet ved en slik kartlegging er å se på både sterke og svake sider ved barnets miljø, som videre kan gi grunnlag for å fastsette tiltak i mikrosystemene. Ved å anvende pedagogisk analyse kan PP-rådgiveren sammen med barnehagepersonalet, eventuelt også foreldre, bli enig om hvilke tiltak som kan gjennomføres i mikrosystemet.

Av andre arbeidsmåter i systemarbeid som PP-rådgiverne anvender er observasjon fremtredende. Grunnen til at PP-rådgiverne anvender observasjon som metode er for å blant annet vurdere kvaliteten i relasjoner mellom de voksne og barna, samt strukturelle forhold. Dagsrytme og organisering av personalet er blant faktorene som vektlegges i observasjonene. Observasjonene kan bidra til at et barns utfordringer blir sett i sammenheng med andre faktorer i barnehagen. Det kan være flere grunner til at PP-tjenesten anvender observasjon i sitt

systemrettede arbeid. Ved å bruke observasjon i det systemrettede arbeidet kan PP-rådgiverne analysere eksisterende rutiner på den ene siden, samtidig kan behov for kompetanseoppbygging og veiledning oppdages på den andre siden (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 281). Observasjon gir dermed PP-rådgiveren mulighet til å oppdage utfordringene i systemet og sette inn tiltak som kan redusere eller eliminere utfordringene. På denne måten kan barnehagen fungere bedre på det som er utfordrende (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 281).

5.1.4 Kompetanseutvikling

En av PP-tjenestens hovedoppgaver er å være en instans barnehagene kan benytte når det gjelder systemrettet arbeid med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge barnehagetilbudet for barn med særlige behov (Barnehageloven, 2005, §33). Alle PP-rådgiverne vektla kompetanseutvikling og veiledning i systemarbeidet i barnehagen, men organisasjonsutvikling ble derimot lite omtalt. Likevel snakket PP-rådgiverne om endringsarbeid i barnehagen, noe som kan knyttes til organisasjonsutvikling. Grunnen til at organisasjonsutvikling er mindre omtalt av intervjupersonene kan handle om at dette er et område de har arbeidet mindre med. Kompetanseheving for personalgruppen gjennom veiledning eller kurs, endringer i struktur som hvordan dagsrytmen er og inndeling i grupper ble trukket fram av tiltak på systemnivå. Samtidig kom det også frem at det var fordelaktig med nært samarbeid med foreldre, på samme tid som barnehagen mottar råd og veiledning fra PP-tjenesten. Denne måte å drive kompetanseutvikling på kan i lys av den utviklingsøkologiske modellen (Bronfenbrenner, 1979) i et systemperspektiv bidra til økt kompetanse hos barnehageansatte som er del av barnets mikronivå. Ved at PP-tjenesten som del av barnets eksonivå øker barnehageansattes kompetanse på mikronivå kan det påvirke barnets muligheter til bedre utvikling og fungering i barnehagen.

Barnehageansattes kompetanse er ifølge Hesselberg og Tetzchner (2016, s. 281) av betydning både for barn med og uten vansker. I arbeidet med kompetanseheving hadde intervjupersonene til felles at arbeidet knyttes til den aktuelle utfordringen eller problemstillingen som barnehagene trenger kompetanse i. Betydningen av de ansattes kompetanse trekker PP-rådgiverne frem som sentralt i arbeidet med sosiale og emosjonelle vansker hos barn. Ved at barnehagen utvikler sin kunnskap og forståelse for barnets behov kan barn som strever ivaretas på en bedre måte. Dette sammenfaller med forutsetningen i Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 40) om at barnehagen skal tilpasse sitt allmennpedagogisk

tilbud etter det enkelte barns forutsetninger og behov, dermed også barn som har behov for ekstra støtte. Det å utvikle barnehageansattes kompetanse til å møte barn med sosiale og emosjonelle vansker ut fra en helhetlig forståelse utgjør en sentral del av PP-rådgivernes systemrettede arbeid i barnehagen, som i lys av Tveit (2019, s. 60) er avgjørende i tilretteleggingen for god utvikling hos barnet.

5.2 PP-rådgiveres erfaringer med barn som har sosiale og emosjonelle vansker

Det har gjennom tidene blitt, og blir fortsatt anvendt ulike uttrykk for å beskrive vansker i samspillet mellom barn og omgivelsene (Haugen, 2008a, s. 20-21; Holland, 2013, s. 16). Også PP-rådgiverne i denne undersøkelsen anvender ulike begreper om barn som har sosiale og emosjonelle vansker. Intervjupersonene snakket ikke så mye om sosiale og emosjonelle vansker, men brukte istedenfor reguleringsvansker, barn som strever med sin atferd eller har det vanskelig og pedagogiske utfordringer. Den ene PP-rådgiveren understreker at barn med sosiale og emosjonelle vansker kan ha ulike uttrykk for samme type vanske. Ogden (2015, s. 63) bringer klarhet i at barn i sine første leveår er særlig sårbare og mottakelige for negative erfaringer og stress. Et barn som over lengre tid utsette for eksempel mishandling, vold, fattigdom eller psykiske lidelser hos foresatte kan få varig skade (Shonkoff & Bales, 2011, s. 23). Slike belastninger kan vise seg i hos barnet i form av utfordringer med atferd og læring, men også gjennom emosjonelle vansker (Shonkoff & Bales, 2011, s. 23).

Videre i datamaterialet blir det vektlagt at barn med sosiale og emosjonelle vansker kan ha det vanskelig med seg selv og det å sette ord på følelsene sine. Det er gjennom samspillet med barnets nære omsorgspersoner, både hjemme og i barnehagen, at barnet lærer å regulere sine følelser og dermed kan bruke sin energi på utforskning og læring (Drugli, 2018a, s. 49). I følge Bronfenbrenners modell vil barnehageansatte trolig befinne seg i barnets mikronivå (Bø, 2018, s. 158). PP-tjenesten kan anses å være del av barnets eksonivå, og dermed indirekte bidra til at det skjer en endring i barnehagens mikrosystem, barnehagen og foreldre (Tveit et al., 2019, s. 60). Ved at barnet ses i kontekst med miljøene rundt og disse endrer sine tilnæringsmåter og samtidig får tilført og hentet frem sin kompetanse på sosiale og emosjonelle vansker, kan barnet møtes på en mer hensiktsmessig måte. PP-rådgiverne kan dermed fungere som en veiledende instans som tilfører ny kompetanse hos barnehageansatte til å møte barn som strever og hjelpe dem med å regulere sine følelser og sette ord på dem (Drugli, 2018b, s. 235).

Holland (2013, s. 16) og Haugen (2008a, s. 21) refererer til en todelt inndeling av innagerende og utagerende vansker hos barn med sosiale og emosjonelle vansker, noe PP-rådgiverne også opplever. De ser på den ene siden barn som er stille og tilbaketrukne, og på den andre siden barn som gjør alt de kan for å bli lagt merke til. PP-rådgivernes opplevelse er at barn som viser sosiale og emosjonelle vansker både kan ha utfordringer med å sette ord på sine følelser, streve i samspillet med andre barn og voksne, og velge uheldige strategier for å komme inn i lek. Barnets emosjonelle utvikling og sosiale utvikling henger nært sammen, den emosjonelle utviklingen er med på å danne grunnlaget for den sosiale utviklingen og læringen (Drugli, 2018a, s. 49; Ogden, 2015, s. 63). På denne måten kan barn som strever emosjonelt også streve med det sosiale samspillet. Ifølge Holland (2013, s. 16) kan for eksempel et barn både ha negative følelser og utagere fysisk.

5.2.1 Barnehagen som beskyttelsesfaktor

PP-rådgiverne har opplevd at barn med sosiale og emosjonelle vansker kommer fra et ustabil og utrygt hjemmemiljø, noe som gir seg til uttrykk på ulike måter i barnehagen. I tilfeller der et barn sliter med sosiale og emosjonelle vansker, fremhever Befring og Uthus (2019, s. 502) at det er behov for å identifisere både risiko- og beskyttende faktorer. Det at barnet kommer fra et utrygt eller ustabil hjemmemiljø kan være en risikofaktor tilknyttet belastende familieforhold (Shanahan et al., 2008). Beskyttelsesfaktorer kan hindre sammenhengen mellom risikofaktor og en negativ utvikling hos barnet (Drugli, 2018b, s. 223). Tiltak som settes inn handler ifølge PP-rådgiverne ofte om at barnet skal bli trygg i barnehagen. Barnehagen kan i slike tilfeller fungere som en beskyttelsesfaktor ved å tilpasse barnehagetilbudet og skape trivsel for barnet i barnehagen (Drugli, 2018b, s. 223). Det er ikke overraskende at mye forskning peker på at omsorgssituasjonen et barn befinner seg i er av betydning for den sosiale og emosjonelle utviklingen. For eksempel, forskning som undersøkte risiko- og beskyttende forhold fant at barn kan få et godt utviklingsresultat hvis de mottar tidlig og egnet hjelp, selv om barnet utsettes for betydelig risiko (National Scientific Council on the Developing Child, 2004). PP-rådgiverne i undersøkelsen vektlegger i den pedagogiske analysen å finne opprettholdende faktorer for barnet som sentralt for å kunne forstå et barns utfordringer. En slik analyse kan knyttes til det å identifisere risiko- og beskyttende faktorer rundt barnet. Analysen gir mulighet for å sette inn tiltak som har til mål å skape trygghet for barnet i barnehagen (Holland, 2013).

5.2.2 Barnehageansatte i møte med sosiale og emosjonelle vansker

Haugen (2008a) fremhever i sin definisjon av sosiale og emosjonelle vansker at de kommer til uttrykk gjennom en uhensiktsmessig og varig atferdsform, som kan vise seg i form av utfordringer med læring, sosiale relasjoner og trivsel. Også PP-rådgiverne i denne undersøkelsen uttrykker at sosiale og emosjonelle vansker hos barnehagebarn kommer til uttrykk gjennom ulike former for atferd, som påvirker barnets fungering i barnehagen. Atferden kan bidra til at barnet får en negativ rolle i barnegruppen, som i verste fall kan føre til at barnet selv får en opplevelse av at de har vansker og være skadelig for barnets selvbilde. Denne utfordringen mener PP-rådgiverne er utfordrende å snu og at det i stor grad handler om et individfokus og holdninger hos barnehagepersonalet. Tiltak som settes inn i slike tilfeller handler om å øke fokus på systemet og bevissthet rundt voksenrollen. Barn som har sosiale og emosjonelle vansker, som ofte viser seg i form av atferdsvansker, har ifølge Drugli (2018b, s. 235) større risiko for å utvikle negative relasjoner til barnehagepersonalet, noe som kan påvirke og forsterke barnets negative atferd. Barn med slike utfordringer kan derfor ha behov for støtte fra de voksne for å kunne delta i samspill med andre barn, samt at det jobbes strategisk med sosial kompetanse i for eksempel lekesituasjoner (Drugli, 2018b, s. 235). I likhet med PP-rådgiverne fremhever også Størksen og Thorsen (2011, s. 43) det å arbeide med barnehagepersonalet forståelse av barn og deres utvikling som vil være svært sentralt for måten de handler ovenfor barn på. Dermed trekkes det frem som sentralt at de voksne reflekterer over sine forståelser og holdninger (Størksen & Thorsen, 2011, s. 43).

5.2.3 Spesialpedagogisk hjelp til barn med sosiale og emosjonelle vansker

PP-tjenesten er den sakkyndige instansen i saker om spesialpedagogisk hjelp og skal bistå barnehagen i arbeidet med å tilrettelegge barnehagetilbudet for barn med særlige behov (Barnehageloven, 2005, §33). I tilfeller der barnet får sakkyndig vurdering, skal denne også ta standpunkt til om barnets behov kan avhjelpes innenfor det allmenpedagogiske tilbudet i barnehagen (Barnehageloven, 2005, §34). Det ble påpekt viktigheten av et tett samarbeid mellom barnehage og spesialpedagog i tilfeller der barnet har behov for spesialpedagogisk hjelp. En av PP-rådgiverne så ikke nytten av å tilråde spesialpedagogisk hjelp dersom det ikke var sammenheng mellom denne hjelpen og det allmenpedagogiske tilbudet i barnehagen. Når det gjelder det allmenpedagogiske tilbudet har barnehagen ansvar for at barn som mottar spesialpedagogisk hjelp inkluderes i dette (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 40). Bakgrunnen til at PP-rådgiverne ikke ønsker å tilråde spesialpedagogisk hjelp til barn med sosiale og

emosjonelle vansker kan ha flere betydninger. En mulig forklaring på at PP-rådgiverne i mange tilfeller ikke ønsker å anbefale spesialpedagogisk hjelp, kan ha sammenheng med at de vurderer at hjelpen vil føre til mindre inkludering av barnet i det allmennpedagogiske tilbudet. En annen forklaring er at PP-rådgiverne vurderer at barnehagen selv kan ivareta barnet gjennom systemrettet arbeid. Noe som kan innebære å øke de ansattes kompetanse gjennom veiledning fra PP-tjenesten, samt å gjøre endringer i for eksempel dagsrytme og fordeling av de voksne i barnegruppen.

5.3 PP-rådgiveres opplevelse av utfordringer i det systemrettede arbeidet i barnehagen med barn som har sosiale og emosjonelle vansker

5.3.1 Ønsker og behov

Et hinder som PP-rådgiverne melder om i det systemrettede arbeidet er at de opplever at barnehagen ønsker ressurser. PP-rådgiverne ønsker at barnet skal avhjelpes innenfor det allmennpedagogiske på den ene siden. Barnehagen ønsker ressurser/spesialpedagogisk hjelp på den andre siden. Ved å anbefale spesialpedagogisk hjelp til et barn som har vansker med atferd, mener PP-rådgiverne at man som PP-tjeneste indirekte sier at det er individet som er utfordringen. Henvisninger PP-tjenesten mottar fra barnehagen oppleves av PP-rådgiverne i noen tilfeller også som et ønske om at de skal fikse barnet og presentere en løsning på utfordringen. De mener at barnehagen ofte har et individrettet fokus på hvorfor barnet er slik det er. Det fremheves av PP-rådgiverne at de ikke nødvendigvis fokuserer på å komme med en ferdig løsning, men at de åpner for refleksjon, der barnehagen sammen med hjelp av PP-rådgiverne kommer frem til tiltak på systemnivå. Disse funnene kan peke på at PP-rådgiverne og barnehagen har ulike oppfatninger av barn som har behov for spesialpedagogisk hjelp. Samtidig viser funn tidligere nevnt i kapittelet at PP-rådgiverne opplever at barnehager ikke har kjennskap til selve begrepet systemrettet arbeid. Den manglende forståelsen kan dermed anses som en årsak til det individrettede fokuset hos barnehagene. I barnehageloven presiseres det at PP-tjenesten er den sakkyndige instansen i saker om spesialpedagogisk hjelp (Barnehageloven, 2005, § 33). Det vil dermed være PP-rådgivernes ansvar å vurdere om et barn har behov for spesialpedagogisk hjelp eller ikke.

5.3.2 Ulike forståelser

Informantene legger ikke skjul på at det er utfordringer knyttet at barnehagene ofte har ulik forståelse fra PP-rådgiverne når det gjelder forståelsen av et barns vansker. PP-rådgivere har en oppfatning av at utfordringen ligger i systemet på den ene siden, mens barnehagen tenker at det er barnet som er utfordrende på den andre siden. En slik utfordring uttrykkes av samtlige informanter som individfokusert av barnehagene. PP-rådgiverne ønsker å motvirke en slik forståelsesmåte gjennom å tilføre ny kompetanse. Barnehageansattes forståelse av barn med vansker er ifølge PP-rådgiverne manglende.

Først er det sentralt å understreke at undersøkelsen har til hensikt å belyse PP-rådgiveres oppfatninger og erfaringer, det å vurdere barnehageansattes kompetanse på en generell måte er utfordrende tatt i betraktning at barnehagene varierer i både organisering og kvalitet. Dette kan føre til usikkerhet i forhold til PP-rådgivernes svar. Med andre ord ville det vært ønskelig med en dypere innsikt om barnehageansattes kompetanse, noe som ligger utenfor dette forskningsprosjektet. Dette støttes av PP-rådgivernes uttalelser hvor alle påpeker at kompetansen er varierende. Når det gjelder barn som strever og ikke utvikler seg som alle andre mener de at kunnskapen er mangelfull. En mulig forklaring på dette kan være at barnehagepersonalet ofte består av alt fra ufaglærte assistenter og fagarbeidere, til barnehagelærere og spesialpedagoger. PP-tjenesten representerer en tjeneste som har kompetanse om mange vanskeområder innenfor spesialpedagogikk. Dermed kan det tenkes at nyttig informasjon om oppfattet kompetanse og erfaringer med systemarbeid med barn som har sosiale og emosjonelle vansker kunne kommet frem hvis barnehageansatte hadde deltatt i undersøkelsen.

Personalets kompetanse representerer ifølge PP-rådgiverne en viktig forutsetning for hvordan barn med sosiale og emosjonelle vansker blir møtt og ivaretatt. Kunnskap om sosiale og emosjonelle vansker løftes også frem av Midthassel et al. (2011, s. 11), som vektlegger at økt kunnskap kan bidra til at vanskene både kan forebygges for og blir oppdaget tidligere. Drugli (2018b, s. 236) påpeker viktigheten av felles mestringsstrategier på hvordan man møter barns ulike former for negativ atferd. PP-rådgiverne har opplevelser med at tiltak som barnehagen setter inn i noen tilfeller virker mot sin hensikt. I veiledningen PP-rådgiverne gir til barnehagepersonalet vektlegges derfor å tilføre kompetanse om felles mestringsstrategier som handler om hvordan man møter og reagerer på et barns vansker. Tidligere forskning av

Cameron et al. (2011) viser at sosiale og emosjonelle vansker er det området som har nest størst tilmelding når det gjelder saker PP-tjenesten mottar, dermed kan det anses å være sentralt at barnehageansattes kunnskap økes innen dette området av vansker.

5.4 Oppsummering

Dette kapitlet har hatt fokus på muligheter og utfordringer i PP-rådgiveres erfaringer med å arbeide systemrettet med barn som har sosiale og emosjonelle vansker i barnehagen. Systemrettet arbeid fra PP-rådgiverne har til mål og se en helhet og sammenheng i de ulike systemene rundt barnet. Ved å benytte den utviklingsøkologiske modellen til Bronfenbrenner (2005) har jeg drøftet hvordan systemene kan påvirke hverandre i det systemrettede arbeidet i barnehagen. Det vil si at endringer i form av ressurser og arbeidsbetingelser i PP-tjenesten har implikasjoner for barnehagen, og på barn og foreldre som aktive deltakere i det samme systemet. På en annen side kan PP-rådgiverne også bidra til direkte endringer i barnehagen som organisasjon gjennom for eksempel veiledning om rutiner og kompetanseutvikling av ansatte. Totalt sett kan dette være av betydning for enkeltbarnet og dets familie. PP-rådgivere kan dermed fungere som en støtte for de ulike mikrosystemene, som er barnehagepersonalet og foreldrene.

Involvering av alle barnehageansatte og en engasjert ledelse trekkes også frem som essensielt for å få en effekt av systemarbeidet i barnehagen. Det viser seg at PP-rådgiverne har ulike tilnærminger i sitt systemarbeid, men pedagogisk analyse er den arbeidsmåten som er anvendt av flertallet. Når det gjelder saker der barn har sosiale og emosjonelle vansker viser det seg at PP-rådgiverne ofte løser disse gjennom systemarbeid. Sentrale forhold i systemarbeidet med barn som viser sosiale og emosjonelle vansker er å skifte barnehageansattes fokus over fra individet til systemet. Dette innebærer at PP-rådgiverne arbeider med kompetanseutvikling hos personalet slik at barn med sosiale og emosjonelle vansker kan bli møtt med forståelse og på en mer hensiktsmessig måte.

6.0 Refleksjoner og begrensninger

Tidligere forskning omkring PP-tjenestens arbeid har i stor grad vært tilknyttet skole, eller barnehage og skole under ett (Cameron et al., 2011). Denne studien konsentrerer seg derimot om PP-rådgiveres perspektiver og erfaringer med det systemrettede arbeidet i barnehagen, med særlig søkelys på barn med sosiale og emosjonelle vansker. Etter at jeg har foretatt en gjennomgang av tidligere forskning på feltet, viser det seg at det er få norske studier som har undersøkt nettopp dette. Erfaringer fra fem PP-rådgivere med tilknytning til barnehage som arbeider på tre ulike kontor, kan gi informasjon av betydning til PPT-ansatte eller andre som er interessert i å vite mer om PP-tjenestens systemrettede arbeid i barnehagen.

Utvalgsstørrelsen på fem deltaker viste seg å være nyttig med hensyn til å skaffe seg en grundig innsikt i PP-rådgiveres erfaringer og synspunkter til systemrettet arbeid i barnehagen, da det ga mulighet for å analysere hver av deltakerens erfaringer og utarbeide en sammensatt beskrivelse av essensen av alle intervjuene. Samtidig kan det tenkes at et større utvalg ville gitt ytterligere konklusjoner. Studien er også geografisk begrenset til Sør- og Vestlandet. Gjennom rekruttering over et større geografisk område i Norge kunne studien vært forbedret. Grunnen til dette er at funnene i større grad ville kunne gjenspeile erfaringer og synspunkter i flere deler av landet. Av andre begrensninger kan det nevnes at studien forutsetter at PP-rådgiverne har delt åpent om sine erfaringer, svart ærlig på spørsmålene og oppfattet spørsmålene som ment i oppgaven. På bakgrunn av at undersøkelsen er basert på frivillighet, er det også mulighet for at intervjupersonenes ønske om å delta i intervjuene kan ha sammenheng med kompetanse og/eller spesiell interesse for det aktuelle temaet. En begrensning ved oppgaven kan derfor være at interessen eller kompetansen PP-rådgiverne har kan bidra til å danne et skjevt bilde.

For å danne seg et enda bedre bilde av det systemrettede arbeidet i barnehagen med barn som har sosiale og emosjonelle vansker, kunne det vært ønskelig å gjennomføre intervjuer som omhandler barnehageansattes oppfatning av teamene. Det kunne i enda større grad ha sikret et bredere perspektiv, men jeg har ikke kunnet gjennomføre dette innenfor rammen av studien. I fremtidig forskning kunne det derfor vært spennende med en fordypning av barnehageansattes opplevelse av PP-tjenestens systemrettede arbeid for barn med sosiale og emosjonelle vansker. Med utgangspunkt i manglende forskning knyttet til temaet, kunne det også vært ønskelig med flere undersøkelser som tar opp det systemrettede arbeidet i barnehagen for å få et større bilde av dette.

7.0 Konklusjon

Formålet med denne studien var å utforske hvilke perspektiver og erfaringer PP-rådgivere har med det systemrettede arbeidet i barnehagen, med særlig søkelys på barn med sosiale og emosjonelle vansker. Fokuset var å forsøke å identifisere hvilke muligheter og utfordringer PP-rådgiverne opplevde i det systemrettede arbeidet for barn med sosiale og emosjonelle vansker.

Systemrettet arbeid har ifølge PP-rådgiverne som mål å se en helhet og sammenheng i de ulike systemene rundt barnet. PP-rådgiverne har ulike tilnærminger i sitt systemarbeid, men pedagogisk analyse er den arbeidsmåten som er anvendt av flertallet. Dette begrunnes med at den pedagogiske analysen har et systemrettet fokus, der miljøet rundt barnet og opprettholdende faktorer står sentralt. Denne studien antyder at PP-rådgiverne opplever at det systemrettede arbeidet krever en felles forståelse mellom barnehagene og PP-tjenesten for å oppnå et godt samarbeid og tilrettelegge for barn med sosiale og emosjonelle vansker.

Samtlige i undersøkelsen vektla at det er sentralt å ha en helhetlig tilnærming og se individet i systemperspektiv i arbeid med barn som har sosiale og emosjonelle vansker. Synet på barnehageansattes kompetanse oppleves av PP-rådgiverne som varierende, men deltakerne påpeker at de opplever kompetansen som manglende når det gjelder barn med sosiale og emosjonelle vansker. Mer kunnskap og erfaring om systemarbeid vil kunne åpne opp for en bedre forståelse for barnehageansattes muligheter med tanke på å tilpasse barnehagetilbudet for barn med som har sosiale og emosjonelle vansker. Barnehageansattes holdninger og forståelse av barn blir etter PP-rådgivernes meninger av spesiell betydning ettersom de ansatte er sentrale nøkkelpersoner som har ansvar for å gi barn som trenger støtte et likeverdig og inkluderende tilbud.

Et annet viktig moment å ta i betraktning er at PP-rådgiverne som hadde faste kontaktbarnehager opplevde dette som en fordel i sitt systemrettede arbeid, mens de som ikke hadde det i større grad opplevde utfordringer i form av manglende forståelse for arbeidet. Et annet interessant funn er at PP-rådgiverne i denne undersøkelsen vanligvis løser saker med sosiale og emosjonelle vansker gjennom systemarbeid, og at de dermed sjeldent anbefaler spesialpedagogisk hjelp til disse barna. Samtidig opplever PP-rådgiverne at barnehageansatte har individfokus og et ønske om ressurser fra PP-tjenesten når et barn henvises. Funnene i undersøkelsen er sammenfallende med barnehagelovens presisering av PP-tjenestens rolle som

veiledende instans. Hvor målet er bedre tilrettelegging for barn med sosiale og emosjonelle vansker gjennom systemrettet arbeid, ved å øke forståelse, kunnskap og holdninger blant barnehageansatte.

Litteraturliste

- Bargel, H. L. & Samuelsen, A.S. S. (2007). Hva sier opplæringsloven om systemrettet arbeid?: Et redskap i arbeidet med å forbedre den tilpassede opplæringen, *Vi har prøvd alt!* 65-76.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64?q=barnehageloven>
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E. & Uthus, M. (2019). Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge – utfordringer og muligheter. I E. Befring, K-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 500-522). Cappelen Damm Akademisk.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723–742.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: bioecological perspectives on human development*. Sage Publications.
- Bø, I. (2018). *Barnet og de andre: Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Cameron, D. L., Kovac, V. B. & Tveit, A. D. (2011). *En undersøkelse om PP-tjenestens arbeid med barnehagen*. Skriftserien nr 155.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches* (3. utg.). Sage Publications.
- Drugli, M. B. (2018a). Emosjonell utvikling og tilknytning. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis* (2. utg., s. 49-77). Fagbokforlaget.
- Drugli, M. B. (2018b). Psykisk helse og psykiske vansker. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis* (2. utg., s. 219-239). Fagbokforlaget.
- Dybdal, L. A., & Skårbrevik, K. J. (2014). Tidsbruken i den pedagogisk-psykologiske tenesta. *Spesialpedagogikk*, 2014(8), 18–27.
- Fagerholt, R. A., Naper, L. R., Sivertsen, H., Haugset, A. S., Nilsen, B. T., & Stene, M. (2018). *Spørsmål til Barnehage-Norge 2017: Analyser og resultater fra*

-
- Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til barnehagesektoren (TFoU-rapport 2018:1). <https://tfou.no/wp-content/uploads/2018/02/tfou-rapport-2018-1.pdf>
- Fandrem, H. & Roland, P. (2013). De utfordrende barna: handlingskompetent tidlig innsats og systemperspektivet. I H. Fandrem, O. L. Fuglestad, I. K. Løge, P. Roland & E. Westergård (Red.), *Barn i utfordringer: Systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid* (s. 19-27). Fagbokforlaget.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Fasting, R. B. & Sundar, P. R. (2018). PP-tjenesten og kompetanse- og organisasjonsutvikling i skolen. I R. B. Fasting (Red.), *Pedagogisk systemarbeid: endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten* (s. 27–40). Cappelen Damm Akademisk.
- Fylling, I., & Handegård, T. L. (2009). *Kompetanse i krysspress?: kartlegging og evaluering av PP- tjenesten* (NF-rapport 5/2009). <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2009/5/ppt.pdf>
- Haugen, R. (2008a). Hva er sosiale og emosjonelle vansker? I Haugen, R. (Red). *Barn og unges læringsmiljø 3.: med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (s. 15-42). Høyskoleforlaget.
- Haugen, R. (2008b). Påvirkningsfaktorer: Risikofaktorer versus beskyttelsesfaktorer. I Haugen, R. (Red). *Barn og unges læringsmiljø 3.: med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (s. 43-72). Høyskoleforlaget.
- Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen*. Helsedirektoratet. https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/_attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf
- Hesselberg, F. & Tetzchner, S. Von. (2016). *Pedagogisk-psykologisk arbeid*. Gyldendal Akademisk.
- Holland. (2013). *Varig atferdsendring hos barn: krever varig atferdsendring hos voksne*. Gyldendal akademisk.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Abstrakt.
-

-
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Klefbeck, J., & Ogden, T. (2003). *Nettverk og økologi: problemløsende arbeid med barn og unge* (2. utg., p. 304). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Udir.
<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvello, Ø. (2015). *Barn i risiko: Skadelige omsorgssituasjoner*. Gyldendal Akademisk.
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap: Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 19 (2015-2016). *Tid for lek og læring: Bedre innhold i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. & Roland, E. (2011). Sårbare barn i barnehage og skole. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker: Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 11-16). Universitetsforlaget.
- Miles, M. B. , Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: a methods sourcebook* (3 utg.). Sage.

-
- Moen, T. (2019). Fra en todelt til en helhetlig fortolkning av PPTs mandat. I Bjerklund, M., Groven, B. & Åmot, I. (Red.) *PPTs systemrettede arbeid i barnehagen* (s. 34-43). Universitetsforlaget.
- Moen, T., Rismark, M., Samuelsen, A. S. & Sølvberg, A. M. (2018). The Norwegian Educational Psychological Service: A systematic review of research from the period 2000-2015. *Nordic Studies in Education*, 38(2), 101-117.
<https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2018-02-02>
- National Scientific Council on the Developing Child (2004). Children's Emotional Development Is Built into the Architecture of Their Brains: Working Paper No. 2. *Center on the Developing Child*. <https://46y5eh11fhgw3ve3ytpwxt9r-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2004/04/Childrens-Emotional-Development-Is-Built-into-the-Architecture-of-Their-Brains.pdf>
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse: en beskrivelse og evaluering av LP-modellen* (NOVA rapport 19/05). http://evaluering.nb.no/eval-utlevering/innhold/URN:NBN:no-nb_overfortdokument_6988_Eval_0/pdf
- NOU 2009: 18. (2009). *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal Akademisk.
- Peirson, L. J., Boydell, K. M., Ferguson, H. B., & Ferris, L. E. (2011). An ecological process model of systems change. *American Journal of Community Psychology*, 47 (3-4), 307-321. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9405-y>
- Pianta, R.C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.
- Prop. 103 L (2015-2016). *Endringer i barnehageloven og opplæringslova*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-103-l-20152016/id2483304/?ch=1>
- Rostad, A. M. (2019). Anvendelse av nevrobasert kunnskap i systemrettet arbeid i barnehage. I Bjerklund, M., Groven, B. & Åmot, I. (Red.) *PPTs systemrettede arbeid i barnehagen* (s. 72-86). Universitetsforlaget.
-

-
- Samuelsen, A. S. & Bargel, H. L. (2018). Individet i et systemperspektiv: Sakkyndighetsarbeid i PPT. *Psykologi i kommunen*, 53(2), s. 19-26.
<https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2596291/Samuelsen-Bargel-individet.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Shanahan, L., Copeland, W., Costello, E. J., & Angold, A. (2008). Specificity of putative psychosocial risk factors for psychiatric disorders in children and adolescents. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 34-42. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01822.x>
- Shonkoff, D. S. & Bales, S. N. (2011). Science does not speak for itself: Translating child development research for the public and its policymakers. *Child Development*, 82, 17-32. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01538.x>
- Størksen, I. & Thorsen, A.A. (2011). Barnehagens møte med barn som er utsatt for sosiale belastninger. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker: Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 37-55). Universitetsforlaget.
- Størksen, I. (2018). Sosial utvikling. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis* (2. utg., s. 79-105). Fagbokforlaget.
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2015). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red). *Kvalitative metoder* (utg. 2, s. 29-53). Hans Reitzels forlag.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Tveit, A. D., Cameron, D. L. & Kovac, V. B. (2019). Teoretisk og praktisk forståelse av systemrettet arbeid i PPT. I Bjerklund, M., Groven, B. & Åmot, I. (Red.) *PPTs systemrettede arbeid i barnehagen* (s. 58-70). Universitetsforlaget.
- Universitetet i Agder. (u.å.). *Retningslinjer for bruk av video til gjennomføring av intervjuer i studentoppgaver*. Hentet 5. mai 2021 fra <https://www.uia.no/forskning/om-forskningen/rutinar-for-behandling-av-personopplysningar-i-forskning-og-i-studentoppgaver/retningslinjer-for-bruk-av-video-til-gjennomfoering-av-intervjuer-i-studentoppgaver>

Utdanningsdirektoratet. (2017, 29. august). *Hva gjør PP-tjenesten?* Udir:

<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/hva-gjor-pp-tjenesten/#124903>

Utdanningsdirektoratet. (2019, 15. februar). Tall og analyse av barnehager 2018. Udir:

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/tall-og-analyse-av-barnehager-2018/barn-i-barnehagen/#>

Wendelborg, C., Caspersen, J., Kittelsaa, A. M., Svendsen, S., Haugset, A. S., Kongsvik, T. & Reiling, R. B. (2015). Barnehagetilbudet til barn med særlige behov. Undersøkelse av tilbudet til barn med særlige behov under opplæringspliktig alder.

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* (s. 589-614). Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

NSD sin vurdering

 Skriv ut

Prosjekttittel

Master i spesialpedagogikk - «Hvordan arbeider PPT systemrettet med barnehagebarn som har sosiale og emosjonelle vansker?»

Referansenummer

335471

Registrert

05.01.2021 av Eilin Rutzen - eilnr14@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: 40065590

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Eilin Rutzen, rutzeneilin@gmail.com, tlf: 46944213

Prosjektperiode

04.01.2021 - 14.06.2021

Status

19.01.2021 - Vurdert

Vurdering (2)

19.01.2021 - Vurdert

Vi viser til endring registrert 19.01.2021. Vi kan ikke se at det er gjort noen oppdateringer i meldeskjemaet eller vedlegg som har innvirkning på NSD sin vurdering av hvordan personopplysninger behandles i prosjektet.

Les mer om hvilke endringer som skal registreres hos NSD før endringer meldes inn i fremtiden:
nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Tore Andre Kjetland Fjeldsbø

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

06.01.2021 - 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 den 06.01.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

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://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 14.06.2021.

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.

TAUSHETSPLIKT

Vi minner om at utvalget 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, opprinnelsesland, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene.

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, uttrykkelige angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles 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

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.

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

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 eventuelt 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!

Kontaktperson hos NSD: Tore Andre Kjetland Fjeldsbø

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

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet «Barnehagebarn med sosiale og emosjonelle vansker?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan PPT jobber systemrettet med barnehagebarn med sosiale og emosjonelle vansker. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke de erfaringer ansatte i PPT har i møte med barnehagebarn med sosiale og emosjonelle vansker, samt systemrettet arbeid. Med dette undersøkes hva pp-rådgivere legger i begrepet sosiale og emosjonelle vansker, systemrettet arbeid og hvilke opplevelser han/hun har i møte med disse barna og arbeidet. Den foreløpige problemstillingen for forskningsprosjektet er: «Hvordan arbeider PPT systemrettet med barnehagebarn som har sosiale og emosjonelle vansker?»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet. Forskningsprosjektet er en masteroppgave i spesialpedagogikk som skrives ved instituttet for pedagogikk. Prosjektansvarlig veileder er Maryann Jortveit.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne forespørselen fordi du er ansatt i PPT og arbeider med barnehagebarn. Din leder har anbefalt meg å ta kontakt med deg, eller du har henvendt deg til meg.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i forskningsprosjektet innebærer det at du deltar i et intervju. Det vil ta ca. 30-60 minutter. Sted og tid kan vi avtale slik det passer best for deg. Det er planlagt å gjennomføre intervjuene i løpet av ukene 5,6 og 7, med forbehold om endringer og avtaler. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet med en diktafon lånt av UiAs bibliotek. Lydopptaket vil i etterkant bli transkribert, anonymisert og slettet når masteroppgaven er godkjent.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og tar i bruk dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Veileder Maryann Jortveit og masterstudent Eilin Rutzen vil ha tilgang til dataene.

Hva skjer med opplysningene dine når jeg avsluttet forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 14.05.2021. Etter endt prosjekt vil alle personopplysninger gjennom opptak være slettet.

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 meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universiteter 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?

Dersom du har spørsmål om studien eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter kan du kontakte:

- UiA ved Eilin Rutzen (student), e-post: rutzeneilin@gmail.com, tlf: 46 94 42 13
- UiA ved Maryann Jortveit, e-post: maryann.jortveit@uia.no , tlf: 40 06 55 90
- Vårt personvernombud: Ina Danielsen, e-post: ina.danielsen@uia.no, tlf: 45 25 44 01

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller tlf: 55 58 21 17

Med vennlig hilsen

Maryann Jortveit

Eilin Rutzen

Prosjektansvarlig
(Veileder)

Student

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [sett inn tittel], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 14.05.2021

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Intervjuguide

Intervjuguide

Tema for intervju: Sosioemosjonelle vansker og systemrettet arbeid

Innledende informasjon

Hensikten med dette intervjuet er å få høre hvordan du som pedagogisk-psykologisk rådgiver (PP-rådgiver) opplever det å arbeide systemrettet med barnehagebarn som har sosiale og emosjonelle vansker. Informasjonen som gis i dette intervjuet danner datagrunnlaget for min masteroppgave i spesialpedagogikk. Ingen andre enn meg skal lytte til lydopptaket, og det skal slettes når oppgaven leveres. Du som intervjuperson skal anonymiseres og skal ikke kunne gjenkjennes.

| Innledende spørsmål |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">- Hvilken stilling har du og hvor lang erfaring har du fra PPT?- Hva slags utdanning og yrkesbakgrunn har du? |
| Barn med sosiale og emosjonelle vansker |
| <ol style="list-style-type: none">1. Kan du fortelle om dine erfaringer knyttet til barn med sosiale og emosjonelle vansker i barnehagen?<ul style="list-style-type: none">- Hva legger du i begrepet sosiale og emosjonelle vansker?- Hvem er disse barna i barnehagen?- Hvilke erfaringer har du hatt i møte med barn med sosiale og emosjonelle vansker?- Hvordan opplevde du å møte disse barna?- Hvordan kom det frem at barna hadde sosiale og emosjonelle vansker?- Hvordan opplever du at barn med sosiale og emosjonelle vansker blir ivaretatt?<ul style="list-style-type: none">o (Har noen i barnehagen hovedansvaret? Eks: pedagog, spesialpedagog, assistent?) |
| Systemrettet arbeid |
| <ol style="list-style-type: none">2. Hvordan arbeider du systemrettet med barn som har sosiale og emosjonelle vansker? |

- Hva legger du i begrepet systemrettet arbeid?
- Hva vektlegger du i ditt systemrettede arbeid?
- Har dere noen faste fremgangsmåter i forhold til systemrettet arbeid i barnehagen?
- Hva vektlegger du i systemrettet arbeid i barnehagen i forhold til barn med sosiale og emosjonelle vansker? Hvilke muligheter har du? Fordeler/styrker?
- Har du sett noen effekt av systemrettet arbeid? (Eks: færre tilmeldinger til PPT på sosiale og emosjonelle vansker?)
- Hvordan opplever du samarbeidet mellom deg og barnehagene i det systemrettede arbeidet?
- I hvilken grad legger barnehagen vekt på systemrettet arbeid?

Utfordringer

3. Hvilke utfordringer kan barn med sosiale og emosjonelle vansker møte i barnehagen?
 - Hvilke utfordringer finnes i det systemrettede arbeidet med sosiale og emosjonelle vansker?

Avslutning

Har du andre tanker om temaet?

- Er det noe jeg ikke har spurt om som du synes jeg burde ha gjort?

- Ønsker du å lytte til lydopptaket?