

PPTs systemrettede arbeid i barnehage- en analyse av PP- rådgivere og pedagogiske ledere i barnehagen

MARTE SOLLIHØGDA

VEILEDER

Heidi Omdahl

Universitetet i Agder, 2021

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for spesialpedagogikk

FORORD

Den siste tiden ved Universitetet i Agder har vært preget med både glede og en hard og ensom pandemi som ingen var klar for. Det har gjort at man savner en god samtale og oppmuntring fra sine medelever. Likevel så har man blitt tvunget til å sitte hjemme og masteroppgaven ble hovedfokuset i hverdagen. Jeg kan nå være stolt av hva jeg har fått til og føler meg klar for nye eventyr!

Jeg ønsker først å takke min kjære samboer, Marius Eriksen for tålmodighet selv ved mine utbrudd når jeg har stått fast. Du har vært min redning ved å stille opp til enhver tid og gjøre hverdagen min så morsom som mulig. Jeg gleder meg til å kunne tilbringe livet videre med deg uten en hverdag med snakk om forskning og oppgaveskriving.

Vil også takke min jobb i barnehage som lar meg bestemme selv hvor mye jeg ønsker å jobbe og som gir meg mulighet til å oppleve barns oppvekst og utvikling. Det gir meg en stor glede!

Takk til alle informantene som tok seg tid til å stille opp på intervju og delte sine opplevelser og erfaringer om temaet. Jeg hadde ikke klart dette uten dere.

Til slutt en stor takk til veilederen min, Heidi Omdal ved Universitetet i Agder. Du har gitt meg masse god tilbakemelding gjennom hele prosessen og hjulpet meg når jeg har stått helt fast.

Sande i Vestfold, Mai 2021

Marte Sollihøgda

SAMMENDRAG

Temaet i denne masteroppgaven er systemrettet arbeid fra pedagogisk- psykologisk tjeneste (PPT) til barnehagen. Flere utdanningspolitiske dokumenter refererer til et ønske om mer systemrettet arbeid fra PPT. Likevel så gis det ingen føringer om hva dette konkret handler om. Formålet med studien er å se på hvordan systemrettet arbeid kan forstås og hvilke erfaringer både PP-rådgivere og pedagogiske ledere i barnehagen har om denne type arbeid. Studien har følgende problemstilling:

«Hvilke erfaringer og synspunkter har PP-rådgivere og pedagogiske ledere i barnehagen om systemrettet arbeid?»

Studien er basert på kvalitativ forskningstilnærming med intervju som metode.

Datainnsamlingen og analysen er basert på to yrkesgruppene, PP-rådgivere og pedagogiske ledere i barnehagen. Det har på denne måten vært mulig å se på om de ulike yrkesgruppene har samme forståelse og erfaringer til dette samarbeidet.

I datamaterialet kommer det frem at PP-rådgivere og pedagogiske ledere har ulik forståelse av systemrettet arbeid fra PPT, og forventninger til hverandre i et slikt samarbeid. PP-rådgivere gir uttrykk av at individrettet og systemrettet arbeid henger tett opp mot hverandre. Det nevnes alt fra kurs, telefonkonsultasjoner, ulike møter i barnehagen og ved å gi tiltak på systemnivå i individsaker. De pedagogiske lederne i barnehagen har ingen kjennskaper til begrepet systemrettet arbeid fra PPT, og har en erfaring med at PPT i hovedsak jobber med individrettet arbeid. Det kommer likevel frem fra begge yrkesgruppene at det er et ønske om et tettere samarbeid.

Denne masteroppgaven kan være med å stille spørsmål ved om PPT bør fokusere mer på å få til et tettere samarbeid, slik at systemrettet arbeid kan komme tydeligere frem. Det kan kreve at PPT er mer tilstede i barnehager og at barnehager har en klar oppfatning av PPT sine arbeidsoppgaver. Det kan tenkes at kvaliteten i barnehagen vil øke ved at de ansatte får mer kunnskaper om inkluderende fellesskap, tidlig innsats og forebyggende tiltak. Likevel så vil et slikt samarbeid avhenge av ulike faktorer, blant annet at yrkesgruppene avklar ulike roller og forventninger til hverandre.

Innholdsfortegnelse

1.0 INNLEDNING	1
1.1 BEGRUNNELSE FOR VALG AV TEMATIKK	2
1.2 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	2
1.3 AVGRENSNING	3
1.4 OPPGAVENS STRUKTUR	4
2.0 TEORI	5
2.1 PEDAGOGISKE- PSYKOLOGISK TJENESTE	5
2.1.1 TIDLIGERE FORSKNING PÅ SYSTEMRETTET ARBEID	7
2.1.2 INTERNASJONAL FORSKNING	9
2.2 SYSTEMTEORI	9
2.2.1 UTVIKLINGSØKOLOGISK TEORI	10
2.2.2 KOMMUNIKASJONSTEORI	10
2.3 TVERRFAGLIG OG TVERRETATLIG SAMARBEID	11
2.3.1 ROLLEAVKLARING OG FORVENTNINGER I ET TVERRFAGLIG SAMARBEID	12
2.4 SYSTEMRETTET ARBEID FRA PPT TIL BARNEHAGER	12
2.4.1 KOMPETANSEUTVIKLING I BARNEHAGEN	13
2.4.2 FORVENTNINGER TIL SYSTEMRETTET ARBEID FRA PPT	14
2.4.3 ARBEIDSMÅTER I SYSTEMRETTET ARBEID	15
2.4.4 TIDLIG INNSATS OG FOREBYGGING	16
2.4.5 INKLUDERING	17
3.0 METODE	19
3.1 VALG AV METODISK TILNÆRMING	19
3.1.1 HERMENEUTIKK	19
3.1.2 FORFORSTÅELSE	20
3.2 DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJU	20
3.3 INTERVJUGUIDE	21
3.4 UTVALGET	22
3.5 GJENNOMFØRINGEN AV INTERVJUENE	23
3.6 TRANSKRIBERING	24
3.7 ANALYSE AV TEKSTER	25
3.8 RELIABILITET OG VALIDITET	26
3.9 ETISKE OVERVEIELSER	28
3.9.1 INFORMERT SAMTYKKE	28
3.9.2 KONFIDENSIALITET OG ANONYMISERING	29
4.0 FREMSTILLING AV EMPIRISKE FUNN	30
4.1 PP-RÅDGIVERE	30
4.1.1 SYSTEMRETTET ARBEID	30
4.1.2 ARBEIDSMÅTER OG FORVENTNINGER	31
4.1.3 BETYDNINGEN AV SYSTEMRETTET ARBEID	32
4.1.4 FORANDRINGER ETTER DEN NYE LOVGIVNINGEN OM SYSTEMRETTET ARBEID	33
4.2 PEDAGOGISKE LEDERE I BARNEHAGE	35

4.2.1 SYSTEMRETTET ARBEID	35
4.2.2 BETYDNINGEN AV SYSTEMRETTET ARBEID.....	36
4.2.3 KOMPETANSEHEVING I BARNEHAGEN.....	37
4.2.4 ULIKE FAKTORER SOM PÅVIRKER SYSTEMRETTET ARBEID FRA PPT	38
<u>5.0 DRØFTING</u>	<u>40</u>
5.1 SYSTEMRETTET ARBEID	40
5.2 ARBEIDSOPPGAVER INNENFOR SYSTEMRETTET ARBEID	41
5.3 BETYDNINGEN AV SYSTEMRETTET ARBEID FOR ENKELTBARN	42
5.4 SAMARBEID.....	42
5.5 INKLUDERING I BARNEHAGEN	43
5.6 TIDLIG INNSATS OG FOREBYGGING	44
5.7 KOMPETANSEHEVNING TIL BARNEHAGEN	44
5.8 HVA SKAL TIL FOR Å LYKKE I ET SLIKT SAMARBEID?	45
<u>6.0 AVSLUTNING.....</u>	<u>47</u>
6.1 VIDERE FORSKNING.....	48
<u>7.0 LITTERATURLISTE.....</u>	<u>49</u>
<u>8.0 VEDLEGG.....</u>	<u>53</u>
<u>VEDLEGG 1: SVAR FRA NSD.....</u>	<u>53</u>
<u>VEDLEGG 2: FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKT</u>	<u>56</u>
<u>VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE</u>	<u>59</u>

1.0 INNLEDNING

Det ble i 2009 lovpålagt å kunne tilby barnehageplass til alle barn som fylte ett år (Barnehageloven, 2005, § 16). I 2020 viser statistikken at det er 92% barn som går i barnehage (Statistisk sentralbyrå). Etter den nye loven og den økende statistikken så har det ført til en stor utbygging av barnehager rundt om i landet (Mostad, Skandsen, Wærness & Lindvig, 2013, s. 17). Barnehagen er en viktig del av barns utvikling, og det har ført til en økt oppmerksomhet på kvalitetsutvikling. Forskning viser at det er stor variasjon på kvaliteten i barnehagene, og barn som har behov for særskilt tilrettelegging kan være utsatte i barnehager som har lav kvalitet (Engel, Barnett, Anders & Taguma, 2015).

Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) er i dag en sakkyndig instans i saker om spesialpedagogisk hjelp og skal bistå barnehagene med individrettede oppgaver og i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling (Barnehageloven, 2005, § 33). Det har fra tidlig på 1990-tallet vært en bevegelse i offentlige og politiske føringer for PPT's arbeidsområde, fra et individrettet fokus over til et mer systemrettet perspektiv (Kvello og Wendelborg, 2003). I Meld. St. 6 (2019-2020) legger regjeringen frem at barnehager og skoler skal i samarbeid med det lokale støttesystemet, være rustet til å møte mangfoldet blant barn og unge. Det lokale støttesystem kan blant annet bestå av PP-tjenesten. Det skal foregå et samarbeid om å yte tjenester til barn og unge med ulike behov. Det er et ønske om at PP-tjenesten er mer til stede i barnehager slik at tjenesten kan være med å bidra til å forebygge vansker og tilpasse tilbudet til barnegruppen. «*En PP-tjeneste som arbeider tettere på barna og elevene, kan bidra til bedre kvalitet både på det ordinære og det spesialpedagogiske tilbudet*» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 55).

Regjeringen har i dag et stort fokus på inkludering, forebyggende tiltak og tidlig innsats. Inkludering krever at barnehagene setter av ressurser til å tilpasse tilbudet slik at alle barn blir ivaretatt (Meld. St. 6 (2019-2020)). Det er på noen områder nødvendig med et støttesystem som PPT som kan bidra med kompetanse på ulike områder. Det er ønskelig fra regjeringen at PPT er mer til stede i barnehager for å jobbe med forebygging og tidlig innsats, men kapasiteten i PPT begrenser ofte muligheten til å være til stede (Meld. St. 6 (2019-2020, s. 57)). I tillegg så har barnehagene ingen plikt til å ta imot hjelp fra PPT når det gjelder systemrettet arbeid. Det regnes kun som et støtteapparat som kan være med å gi nødvendig kompetanse til de ansatte i barnehager og skoler.

Det kommer frem i Meld. St. 6 (2019-2020) at det fortsatt er mange barn som ikke får den hjelpen de trenger. Det er viktig å nevne at det er mange gode barnehager som har god kvalitet i forhold til å legge til rette for barn med ulike behov, men det er fortsatt behov for mer kunnskaper om hva som skal til for å lykkes og gi et godt tilbud til alle barn (Meld. St. 6 (2019-2020)).

Det kan være vanskelig å forstå hva som egentlig menes når de ulike offentlige og politiske dokumentene ønsker et større fokus på systemrettet arbeid fra PPT. Blant annet så bruker ikke dagens lovverk begrepene systemrettet eller individrettet arbeid, samtidig så kommer det frem i ulike forskninger at det er problematisk å forstå dette begrepet. Forskningen viser at PPT er langt unna praksisfeltet og det er få ressurser som brukes til veiledning og støtte til de personalet i barnehagen (Nordahl, 2018). I tillegg så kommer det frem at PPT mangler handlingskompetanse og klarer derfor ikke å jobbe forebyggende samt bidra med tidlig innsats (Hustad, Strøm & Strømsvik, 2013).

1.1 Begrunnelse for valg av tematikk

Jeg har selv jobbet i flere ulike barnehager og barneskole, men har lite erfaringer med samarbeidet med PP-tjenesten. Min opplevelse er at PPT kun kommer inn når det gjelder enkeltbarn som har behov for sakkyndig vurdering. Etter en praksisperiode i PP-tjenesten fikk jeg erfaringer om at et slikt samarbeid ikke var like enkelt i praksis. Inntrykket mitt herfra var at det var mye motstand fra skoler i forhold til systemrettet arbeid, da PPT ikke er jevnlig tilstede og kjenner til miljøet i skolene. Jeg opplever at det er et stort ønske om mer systemrettet arbeid både fra PPT og fra barnehager, men at det er flere ulike faktorer som spiller inn i et slikt samarbeid. Dette førte til min store interesse og nysgjerrighet om dette temaet.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Min problemstilling for oppgaven er formulert slik:

Hvilke erfaringer og synspunkter har PP-rådgivere og pedagogiske ledere i barnehager om systemrettet arbeid?

Utover den overordnede problemstillingen ønsker jeg å belyse temaer gjennom følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan kan systemrettet arbeid føre til bedre kvalitet i barnehager?
- Hvilken betydning kan systemrettet arbeid fra PPT ha for enkeltbarn i barnehagen, og på de ansatte i barnehagen?
- Hvilke forventninger ligger i et slikt samarbeid?
- Hvilke arbeidsmåter forbindes med systemrettet arbeid?

Jeg vil benytte meg av tidligere forskning, teori og egne datainnsamlinger for å forsøke å svare på problemstillingen og forskerspørsmålene. Formålet med studien er i hovedsak å få mer kunnskaper om hva som ligger i systemrettet arbeid og hvilke synspunkter både barnehager og PPT har om dette. Jeg ønsker i tillegg å se på om denne type arbeid kan ha betydning for kvaliteten i barnehager, inkluderende fellesskap, forebygge mot ulike vansker, samt at de ansatte kan få en kompetanseheving rundt ulike temaer. Denne type informasjon kan være nyttig i forhold til både barnehager og PPT, og det kan være mulig at de ulike yrkesgruppene kan se på eget arbeid med et litt annet syn.

1.3 Avgrensning

Jeg avgrenser problemstillingen til å handle om PPT sitt arbeid i barnehagen, da det er denne yrkesgruppen jeg har mest kunnskaper og erfaringer fra. Det er mer forskning på PPT i skolen, så noe av forskningen fra skolen som er relevant er tatt med. Jeg velger å kun fokusere på systemrettet arbeid og ikke det individuelle arbeidet rettet mot enkeltbarn. Grunnen til dette er ikke fordi jeg ikke anser individrettet fokuset som viktig, men fordi systemtankegangen representerer en nyere ide og det er mye fokus på dette i nyere politiske utdanningsdokumenter. Jeg har valgt å ikke gå inn på foreldrene som system, på tross av den store betydningen de har. Mine informanter vil være pedagogiske ledere i barnehager og PP-rådgivere i PPT. Grunnen til dette er fordi pedagogiske ledere har ansvaret for det pedagogiske opplegget i barnehager og har den nærmeste kontakten med PPT og barna. PP-rådgivere er de som har kontakt med barnehagene og som ofte er tilstede ved observasjon og for å gi forslag til tiltak. Studie blir derfor avgrenset ved å kun se på disse to yrkestitlene og jeg velger derfor ikke å gå inn på synet til ledere og de andre ansatte i barnehagene og i PPT.

1.4 Oppgavens struktur

I kapittel 2, teoridelen presenterer jeg historien til pedagogisk- psykologisk tjeneste, tidligere forskning på systemrettet arbeid, systemteori, tverrfaglig og tverretatlig samarbeid og systemrettet arbeid fra PPT til barnehager.

I kapittel 3, metodedelen, gjør jeg rede for metodevalg, det kvalitative forskningsintervjuet, intervjuguiden, utvalget, gjennomføringen og transkriberingen. Videre blir analysen av datainnsamlingen presentert. Kvaliteten av forskningen blir sett på gjennom begrepene reliabilitet, validitet og forskningsetiske overveielser.

I kapittel 4 blir funnene presentert som handler om systemrettet arbeid, arbeidsmåter, betydningen av systemrettet arbeid, kompetanseheving og faktorer som påvirker systemrettet arbeid.

I kapittel 5, drøftingsdelen, blir funnene drøftet opp mot teoridelen.

I kapittel 6, avslutningen, oppsummerer jeg kort og kommer med en konklusjon, samt å gå inn på videre forskning.

2.0 TEORI

Teoridelen for denne studien er delt i fire overskrifter. Første del omhandler et historisk tilbakeblikk på utviklingen av arbeidsmåter i PPT, samt en beskrivelse av den nye lovendringen i forhold til arbeidet med barnehager. Dette kan være med å forstå bakgrunnen for lovendringen og for å kunne forstå hvilke arbeidsoppgaver ansatte i PPT har i dag. Videre i denne delen blir tidligere forskning presentert, både forskning i Norge og internasjonal forskning. Den andre teoretiske delen for studien vil handle om systemteori, og her vil utvikling økologiskteori og kommunikasjonsteori stå i fokus. Det tredje delen vil omhandle tverrfaglig og tverretatlig samarbeid, som omhandler ulike faktorer som kan påvirke samarbeidet mellom PPT og barnehage, samt rolleavklaring og forventninger i et slikt samarbeid. Siste del går inn på systemrettet arbeid fra PPT til barnehagen som går inn på kompetanseutvikling i barnehagen, forventninger til systemrettet arbeid, arbeidsmåter, tidlig innsats, forebygging og inkludering.

2.1 Pedagogiske- psykologisk tjeneste

I Norge har det vært en lang tradisjon som har vært preget av den individuelle forståelsesmåten. Forståelsen tar utgangspunkt i arbeid med barn, unge og voksne som har særskilte behov og funksjonshemninger. Årsakene til funksjonshemninger bygger på enkeltindividets særtrekk eller egenskaper, og benevnes også som den medisinske-diagnostiske tradisjonen (Tangen, 2005). Denne forståelsen førte til at det ble etablert ulike spesialinstitusjoner for barn og unge, der det var fokus på å avhjelpe eller kompensere for manglene hos enkeltpersonene (Befring, 2005). Det ble en endring i loven i 1955 som påla kommunene om å gi hjelpeopplæring innenfor barnets bokommune. Pedagogisk- psykologisk tjeneste ble hjemlet i folkeskoleloven fire år senere, i 1959, og skulle jobbe med individrettede arbeidsoppgaver (Befring, 2005).

I løpet av 1960-1970- årene ble det rettet et kritisk søkelys mot datidens skoletilbud. Blomkomiteen kom blant annet med et forslag til en lovendring om at funksjonshemmede elever skulle integreres i den ordinære skolen, og i tillegg ha rett til spesialpedagogisk hjelp (Befring & Tangen, 2004). Det førte til at spesialskoleloven ble opphevet og PPT ble påbudt i alle kommuner i 1969, og skrevet ned i grunnskoleloven i samme år. Prinsippet ble da en skole for alle og grunnskoleloven skulle gjelde alle barn. Retten til spesialpedagogisk hjelp ble også utvidet til å gjelde for førskolebarn, men på denne tiden så hadde ikke alle kommuner barnehage (Johannessen, 1984).

Pedagogisk-psykologisk tjeneste forandret mye av arbeidsoppgavene sine gjennom tiden med endringer av grunnskoleloven. Det skulle rettes mer fokus på inkludering og flere ressurser skulle brukes på rådgivning i skoler og barnehager. I tillegg var det også en stor utbygging av barnehager hvor barn med funksjonshemningen skulle få prioritert plass (Johannessen, 1984). Den endrede forståelsesmåten bidro til å forandre PP-tjenestens mandat. I 1998 ble Opplæringslovens § 5-6 endret og utvidet:

”Tenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov. Den pedagogisk-psykologiske tenesta skal sørgje for at det blir utarbeidd sakkunnig vurdering der lova krev det.”

Det kommer frem her både mandatet om individ- og systemrettet arbeid. Meld. St. 23 (1997-98) pekte på at PPT brukte mye ressurser på kontorrettet utredning og skriving av sakkyndig vurdering som gikk ut over tiden som ble brukt til veiledning av barnehager og skoler og oppfølgingen. Det var dette som var en av årsakene til den nye endringen av PPT sitt mandat (Kunnskapsdepartementet, 1997).

Den nye lovendringen gjorde at PPT fikk en ny rolle. Det ble fulgt opp av SAMTAK kompetansehevingsprogram fra 2000-2003 for både PP-ansatte og ledere i grunnskolen og videregående skoler. Der var hovedmålet å øke kompetansen til de ansatte innen systemrettet arbeid i forhold til forebygging ved samarbeid mellom disse aktørene (Roland, Fandrem, Størksen, & Løge, 2007). Barnehagestyrere var ikke med på dette programmet. Det kan være ulike forklaringer til dette, og en av årsakene kan være at Opplæringsloven § 5-6 ikke nevner barnehagen eksplisitt (Utdanningsdirektoratet, 2009).

I nyere styringsdokumenter viser det til at PPT skal arbeide systemrettet i både barnehager og skoler (Kunnskapsdepartementet, 2009). PPT er i dag en sakkyndig instans i saker om spesialpedagogisk hjelp og skal bistå barnehagene med individrettede oppgaver og i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling (Barnehageloven 2005). Dette kommer frem i Barnehageloven (2005) § 33:

«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.»

Målet med pedagogisk-psykologisk tjeneste i dag er at de kan bidra til bedre samordning og ressursutnyttelse for både organisasjonen og enkeltindividene, og dermed til mer optimal fungering. Det skal være reparerende for enkeltbarn, samt forebygge vansker for enkeltbarn og i barnehagegruppen. Dette forutsetter at det blir tilrettelagt ut fra barns utvikling og en tilrettelegging av miljøet (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 15).

2.1.1 Tidligere forskning på systemrettet arbeid

Denne studien handler om hvilke erfaringer og synspunkter PPT og barnehager har om systemrettet arbeid. Forskning viser at det er fortsatt en del usikkerhet om hva begrepet handler om og det kommer frem at det er flere ulike faktorer som kan hemme et slikt arbeid. I 2009 så kom opplæringsloven som sier at PPT også skal jobbe med systemrettet arbeid. Det samme året utarbeidet Fylling og Handegård (2009) rapporten «Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten». Denne ble utarbeidet på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet i 2009. Undersøkelsen ser både på PPT-ansatte, skoler og barnehager. Funnene viser at PPT-ansatte har i stor grad god kompetanse, men i praksis så overstyrer arbeidet med sakkyndige vurderinger og individrettet arbeid. Årsakene til dette er kapasitet og vanskelig tilgjengelighet inn i skoler og barnehager når det gjelder systemrettet arbeid. Resultatene fra undersøkelsen viser at PP-tjenesten har et forbedringspotensial når det gjelder nytte og kvalitet, og at dette dreier seg om ” et *sprik mellom hva tjenesten har anledning til å tilby, og hva skoler og barnehager ønsker enda mer av.*” (Fylling & Handegård, 2009, s. 155). Barnehager og skoler gir uttrykk for at de ønsker at mer tid blir brukt på individsaker, mens PPT-ansatte opplever at de bruker for mye tid på dette. Rapporten konkluderer med at PP-tjenesten er et godt stykke på vei til å lykkes når det gjelder enkeltindivider, mens arbeidet utover enkeltbarn har PPT fortsatt en lang vei å gå for å lykkes- sett ut fra eget og samarbeidspartneres vurdering (Fylling & Handegård, 2009, s. 155).

Cameron, Kovac og Tveit utarbeidet rapporten «*En undersøkelse om PP-tjenestens arbeid med barnehage*» i 2011. Denne ble gjennomført på oppdrag av Kunnskapsdepartementet og hensikten var å undersøke i hvilken grad PPT arbeider med systemrettet arbeid i barnehagen (Cameron, Kovac & Tveit, 2011). Undersøkelsen bygger på spørreundersøkelse som baserer seg på svar fra 115 PPT-ledere og 268 PPT-ansatte som jobber mot alle aldre i barnehagen.

Resultatene fra undersøkelsen viser at det er stor variasjon i forhold til arbeidsorganiseringen av PPT og arbeidsmåter. Det er usikker om dette har noe med størrelsen på kontorene, kommuneforskjeller eller arbeidsomfang. PPT-ansatte og ledere har i stor grad samme oppfatning av betydningen av systemrettet arbeid og hvordan de definerer systemarbeid. PPT viser til at de har fått flere henvisninger på individuelle saker den siste tiden, samtidig som det er et klart ønske fra PPT om et mer systemrettet arbeid i barnehagen. Likevel så er det viktig at dette ikke går ut over enkeltbarn. De ansatte i barnehagen og barnehagen som organisasjon blir ikke sett på som et hinder i å jobbe systemrettet. Rapporten trekker frem hindre som blant annet for stort fokus på enkeltsaker og stor variasjon i organisering og arbeidsmåter. Det kommer frem av 44% av de som deltok i undersøkelsen ikke har fast kontakt med barnehager, og kun bli innkalt når det er behov. PPT oppfatter at kompetansen til de ansatte i barnehagen er jevnt over god. Studie konkluderer med at det er stor enighet om hva systemrettet arbeid er og det er et ønske fra PPT sin side å arbeide mer systemrettet i barnehager (Cameron et al., 2011).

«Inkluderende fellesskap for barn og unge» av Nordahl (2018) er en nyere forskning som også er gjort av forespørsel fra Kunnskapsdepartementet. Her kommer det frem at det ventes for lenge før tiltak settes inn mot barn og unge som har ulike behov. Det brukes for lang tid og for mye ressurser på sakkyndige vurderinger og enkeltvedtak, og det fører til at tiltak iverksettes lang tid etter et behov hos barn oppstår. Rundt 15-20 % av barn og unge har så store utfordringer at de trenger en form for tilrettelegging i barnehage og skole og det er kun fåtall som får denne hjelpen. PP-tjenesten er langt unna praksisfeltet, og det kommer frem at det kun er en liten del av ressurser som brukes til direkte veiledning og støtte til de ansatte i barnehagen. Det konkluderes med at dagens system trenger en endring for å kunne ivareta alle barn og unges behov (Nordahl, 2018).

Ulike studier har også vært rettet mot hvilken kompetanse PP-tjenesten har. Rapporten «Kartlegging av kompetanse i PP-tjenesten» av Hustad, Strøm og Strømsvik (2013) oppsummerer at de ansatte i PPT har svært god faglig kompetanse når det gjelder å kunne jobbe både med individ- og systemarbeid. Likevel så viser studien at de ansatte i PPT mangler handlingskompetanse og klarer dermed ikke å jobbe forebyggende samt bidra med tidlig innsats. Det pekes i tillegg på at PP-tjenesten i større grad behøver å utvikle en kompetanse for å være «tettere på» skoler og barnehager og muligvis utvikle nye måter å samhandle på (Hustad et al., 2013).

2.1.2 Internasjonal forskning

Det er flere ulike internasjonal forskning om ulike typer av systemrettet arbeid fra PPT, men selve begrepet «systemrettet arbeid» kan være oversatt på ulike måter. Det kan handle om at organiseringen av barnehager og PPT er annerledes i andre land. I Danmark så blir inkluderingsbegrepet tatt mye i bruk og særlig etter den nye «inklusionslov» de fikk i 2012, som handler om at barn med spesielle behov skal inkluderes i større grad innenfor de ordinære klassene. Forskning viser at PPR (pedagogisk, psykologisk rådgivning) spiller en stor rolle for å kunne klare å inkludere barn og unge. En studie viser til at enkelte organisasjoner benytter seg utelukkende av PPR ved ressursbruk, mens andre bruker PPR til rådgivning i forhold til både individ og generelle pedagogiske utfordringer. Dette kan være gjennom refleksjonsmøter. Det oppleves at det gir økt effekt i forhold til å lykkes med inkluderingen (Albertsen, Kjær, Limborg & Fournaise, 2015).

I England er det blitt undersøkt ansatte sine erfaringer med systemrettet arbeid på en skole. Her blir PPT kalt for educational psychology services (EPS), og ut fra en case-studie kommer det frem at systemsaker ikke er vanlig for tjenesten (Eloquin, 2016). Studie er gjennomført på en spesialskole i England og det fremheves at personalgruppen og kvaliteten der har stor effekt på enkeltindivider. Samtidig som at det vil være viktig at veiledningen foregår både på individ- og systemnivå (Eloquin, 2016). Det konkluderes med på det trengs mer forskning på systemrettet arbeid og trolig mer av denne type arbeid fra EPS.

2.2 Systemteori

Det kan være ulike måter å forstå systemrettet arbeid. En av måtene å forstå systemrettet arbeid er at all utvikling, samhandling og læring må ses på i lys av miljømessige forhold. Det er flere ulike systemteorier som forsøker å forklare sammenhenger mellom systemene og innad i systemene (Klefbeck & Ogden, 2003). Her finner vi blant annet systemteori, utviklingsøkologisk teori og kommunikasjonsteori.

Ludwig Von Bertalanffy (1973) utviklet generell- og sosial systemteori, som går ut på at et system består av ulike delsystemer som igjen inneholder ulike deler. Det vil være en gjensidig påvirkning mellom de ulike delene i systemet og mellom de ulike systemene (Bø & Schiefloe, 2007). Systemperspektivet vil gjøre det mulig å gå fra helhet til deler for så å se på helheten igjen (Klefbeck & Ogden, 2003, s. 90). Systemteori går i hovedsak ut på at «alt henger sammen med alt» (Bø & Schiefloe, 2007, s. 20).

Bargel og Samuelsen (2007) ser på systemarbeid opp mot barnehagen som organisasjon og mener at barnehagen må forstås som et åpent system. Det betyr at systemet er i forandring, ved at helheten og delene alltid er i utvikling. Ved et lukket system kommer endringene utenfra, men systemet velger selv om de ønsker å reagere på det (Bø, 2012). Innenfor systemtenkning er et viktig moment at det er systemet som helhet som må forandres, selv om utfordringene kun i utgangspunktet gjelder en enkelt del av systemet. Videre vil utviklingsøkologisk teori og kommunikasjonsteori bli presentert.

2.2.1 Utviklingsøkologisk teori

Urie Brofenbrenner var en sentral bidragsyter innenfor det økologiske perspektivet, og var opptatt av å se individet og systemet som en gjensidig påvirkningsprosess (Brofenbrenner, 1979). Perspektivet kan brukes for å forstå hvordan miljøet påvirker barns utvikling og læring. I tillegg kan det brukes for å planlegge tiltak og tjenester (Klefbeck & Ogden, 2003).

Ut fra Brofenbrenner sin teori er barnets utvikling blant annet formet av samspillet mellom omgivelsene og barnet, som i tillegg formes av den større konteksten. Det er en modell som inneholder sirkler som representerer systemer som er rundt barnet. Sirklene benevnes som mikro-, meso-, ekso- og makrosystemet. Mikrosystemet er de påvirkningene som befinner seg nærmest barnet og som barnet har direkte kontakt med. Det kan være familiene, barnehagen eller fritidsmiljøet. Omsorg, samspill og kommunikasjon er ulike behov som vil påvirke barns utvikling og et barn vil ha best utviklingsmulighet om disse samsvarer med de utfordringene barn møter (Brofenbrenner, 1979). Mesosystemet er ulike arenaer i mikronivået som påvirker hverandre. Det kan for eksempel være foreldre-barnehage, barnehage-skole, foreldre-fritidsmiljø. Barnet tar med seg ulike erfaringer fra en arena til en annen og det vil være viktig med en felles forståelse for å gi en økt trygghet for barnet. Eksosystemet kan være arenaer som barnet ikke er til stede selv, men likevel blir påvirket av det. PPT er et av disse arenaene som kan føre til en indirekte påvirkning ved at de ansatte i barnehagen får råd og veiledning. Makrosystemet er barnet aldri til stede, men det kan være ulike politiske beslutninger som kan være viktige for tilbudet barn får i barnehagen. Påvirkningene fra makrosystemer vil påvirke alle de andre systemene og i tillegg enkeltbarn (Klefbeck & Ogden, 2003).

2.2.2 Kommunikasjonsteori

Gregory Batesons kommunikasjonsteori handler om at alt er kommunikasjon (Bateson, 2000). Det innebærer at mennesker forstår og lærer ut fra deres fortolkning av verden og gjennom relasjoner (Bateson, 2000). Kommunikasjonen skjer både gjennom verbale og nonverbale sendinger. Innenfor teorien er en ide om at vi kan forstå og tenke ut fra henholdsvis lineære og sirkulære årsaksforklaringer. Den lineære årsaksforståelsen går ut på at man handler ut fra tidligere erfaringer og for å forstå hvorfor man gjør som man gjør må man se på det som har skjedd tidligere. Den sirkulære årsaksforståelsen går ut på at mennesker har ulike oppfatninger og denne forståelsen er med på å belyse ulike synsvinkler (Bateson, 2000).

I tillegg går teorien ut på å studere interaksjons- og samhandlingsmønstre. Bateson identifiserte to hovedmønstre, symmetriske og komplementære mønstre. Symmetriske mønstre blir tatt i bruk der atferd preges av likhet. For eksempel så kan barnehagen ha et fokus på utfordringer hos enkeltbarn og PPT kan komme inn og følge opp med individrettet tiltak. Komplementære mønstre har et fokus på handlinger som er forskjellige og utfyllende. For eksempel kan PPT gi uttrykk for at de har lite tid, og barnehagen tar derfor ting i egne hender isteden. Disse mønstrene kan både være positive, men kan også ende som med å bli «onde sirkler» (Ulleberg, 2007).

2.3 Tverrfaglig og tverretatlig samarbeid

Tverrfaglig samarbeid brukes om et samarbeid der fagpersoner med ulike bakgrunner er satt sammen. Det innebærer at flere personer med ulike profesjoner og ulike fagbakgrunn er involverte og samarbeider i samme organisasjon (Kinge 2012). Et eksempel på dette kan være innenfor PPT så jobber både psykologer og spesialpedagoger. Tverretatlig samarbeid benyttes om et samarbeid som skjer på tvers av etater, og det kan innebære samarbeid med ulike profesjonsbakgrunn, for eksempel pedagogiske ledere i barnehage og PPT (Groven, 2013). Hensikten med et slikt samarbeid er å utnytte kunnskapen de ulike etatene sitter inne med og utvikle et felles kunnskapsgrunnlag som kan gi utvikling faglig og fungere til barnets beste (Kinge, 2012). Det er flere forutsetninger som må ligge til grunn for å utvikle et godt samarbeid. Kjørstad (2001) går inn på at et godt tverretatlig samarbeid må først og fremst forankres i ledelsen til de forskjellige institusjonene, og bør ikke baseres på hver enkelt ansattes interesse og ferdigheter til å samarbeide. For å få til et godt samarbeid forutsetter det også kjennskap til hvilke ansvarsområder og kompetanser hver tjeneste sitter på, og ofte er det nødvendig å vite kompetansen til hver enkelt ansatt. Deltakerne må også oppleve samarbeidet som meningsfullt. Det vil også være nødvendig at partene forplikter seg til å gjøre sine

arbeidsoppgaver, siden ingen av partene har styringsrett ovenfor hverandre og samarbeidet må basere seg på felles og tydelige mål. I et tverretatlig samarbeid vil også regelmessige møter og faste møteplasser ha en betydning (Kjønstad, 2001 sitert i Omdal & Thygesen, 2018).

2.3.1 Rolleavklaring og forventninger i et tverrfaglig samarbeid

En rolle kan bli sett på som ulike forventninger som er knyttet til en bestemt stilling. I et tverrfaglig og tverretatlig samarbeid så kan samarbeidspartene stille forventninger til hverandres roller og forventninger vil være med på å danne et press til å utføre rollen i samsvar med ytre forventninger (Lauvås & Lauvås, 2012). Hvis rollen ikke er tydelig snakket om så kan det gå ut over samarbeidet og betydningsfull kompetanse kan bli ubrukt eller usynlig (Lauvås & Lauvås, 2012). Forventninger kan også stilles utenfor organisasjonen, som i utdanningspolitiske dokumenter. Det å tydeliggjøre hverandres roller og arbeidsoppgaver, er et viktig tiltak for å få til et bra samarbeid (Kinge, 2012). Kommunikasjon omkring rollene og forventningene til dem kan ikke kun gjøres en gang, da rollene forandrer seg over tid og nye ansatte med forskjellig syn på rollene kommer til. Rolleavklaring blir dermed en kontinuerlig prosess (Lauvås & Lauvås, 2012).

2.4 Systemrettet arbeid fra PPT til barnehager

I Meld. St. 6 (2019-2020) kommer det frem at regjeringen ønsker at PP-tjenesten skal være mer til stede i barnehager og skoler, sånn at de kan være med på å forebygge vansker. Regjeringen vil presisere hvilke tjenester PP-tjenesten skal levere og sette et krav til kvaliteten på disse tjenestene. Målet er at PP-tjenesten skal ha en tydelig ramme for hvordan de kan være med å bidra til forebygging av vansker og forbedre praksisen i barnehager og skoler, slik at det pedagogiske tilbudet ivaretar barns ulike forutsetninger og behov (Meld. St. 6 (2019-2010)). En rapport utarbeidet av Nordahl fra 2018 viser til at det er opp til 80 prosent av arbeidstiden som går til å utarbeide sakkyndige vurderinger og det er ofte en lang ventetid på sakene. Sakkyndighetsarbeidet kan derfor være en årsak til at det ikke blir brukt like mye tid på systemrettet arbeid (Meld. St. 6 (2019-2010)).

Det er imidlertid ikke nødvendigvis klare skiller mellom individrettede og systemrettede oppgaver (NOU 2009: 18, 2009, s. 86). Hesselberg & Tetzchner (2016, s. 141) skriver at individ- og systemrettet arbeid er gjensidig avhengig og overlapper hverandre. Barn er en del av barnehagens administrative og sosiale system og tiltak som er rettet mot et barn kan også virke på hele barnegruppen eller barnehagen som organisasjon og motsatt. Dette kaller de det

individrettet systemarbeid. Det kommer også frem i PP-tjenesten sin egen håndbok at det ikke er ønskelig at det trekkes klare skillelinjer mellom individ-og systemrettet arbeid (Læringscenteret Faglig enhet, 2001)

Det kommer likevel frem at i hver kommune har PPT en plikt i å bistå barnehager i arbeider med kompetanse- og organisasjonsutvikling, men det vil være opp til hver kommune å fastsette omfanget (Slette, 2016). Videre understreker Stette (2016) at denne bistanden til barnehagene ikke skal gå på bekostning av PPT sitt arbeid som sakkyndig instans etter loven (Stette 2016, s. 13). Formålet med bistanden og systemrettet arbeid fra PPT er som følger: «*At barnehager skal gi et tilrettelagt barnehagetilbud for barn med særlige behov.*» (Stette 2016, s. 14). Barnehager har altså ikke rett til å kreve kompetanse –og organisasjonsutvikling fra PPT. Samtidig så har ikke barnehagen en plikt til å ta imot hjelp fra PPT når det gjelder kompetanse- og organisasjonsutvikling. Dette kan bli avist om barnehagene ikke ønsker denne hjelpen. For å kunne få til et slikt samarbeid så vil det være nødvendig at begge partene går inn for det.

2.4.1 Kompetanseutvikling i barnehagen

Da den lovpålagte retten til barnehageplass kom ble det også lagt ut en Stortingsmelding (41) som handlet om *kvaliteten i barnehagen* (Meld. St. 41. (2008-2009). Den viser til et krav om at barnehageeiere har et ansvar til at barnehagetilbudet skal ha en høy standard for kvalitet. I 2015 publiserte OECD rapporten «Early Childhood Education and Care Norway» som handler om norsk barnehagepolitikk og det norske barnehagesystemet (Engel, Barnett, Anders & Taguma, 2015). Rapporten viste at det var store variasjoner på kvaliteten i norske barnehager. Blant annet var en av forklaringene på den varierende kvaliteten mangler på barnehageutdannelse blant personellet. Regjeringen vil satse på mer systemrettet arbeid fra PPT som kan bidra til kompetanseutvikling og kvalitetssikring i barnehager (Engel, Barnett, Anders & Taguma, 2015).

Hovedmålet med kompetanseutvikling er i følge Gotvassli (2004) å dekke gap mellom personalets kompetanse og barnehagen sitt mål. Personalets handlingskompetanse bør være i sentrum når man skal utvikle kvaliteten i barnehager, da det er handlingskompetansen som setter de ansatte i stand til å løse problemer, oppgaver og ulike utfordringer. Gotvassli (2004) legger frem fire typer kompetanse i personalets handlingskompetanse: lærings-, samspills-, fag- og metodekompetanse. Læringskompetanse innebærer om at de ansatte har en evne til å

lære seg ny kunnskap, og at de er endringsvillige slik at de kan tilegne seg nye ting. Samspillkompetanse går ut på at personalet kan samarbeide, løse konflikter og ha en mellommenneskelig samhandling. Fagkompetanse innebærer både en praktisk og en formell innsikt som gjør at de kan innhente kunnskaper om ulike emneområder. I tillegg går det ut på å kunne bearbeide og forholde seg til den nye kunnskapen (Furu & Granholt, 2007). Metodekompetanse er den evnen personalet har til å analysere en situasjon og ta i bruk kunnskaper om metoder for å kunne løse oppgaver i barnehagen (Gotvassli, 2004). Det kan handle om at de ansatte har kunnskaper om konkrete fremgangsmåter i forhold til forebygging og oppfølging av barn med ulike behov. Handlingskompetansen er summen av alle disse fire kompetansene. Det legges også vekt på at kompetanseutvikling må planlegges, gjennomføres og evalueres på en systematisk måte. Arbeidet bør bygge på et behov barnehagen har og det må bestemmes hvilken målgruppe som skal prioriteres. I tillegg så må det ta stilling til hvilke metoder og tiltak som skal tas i bruk. Evaluering er også viktig både underveis og i etterkant, for å sette inn andre tiltak om nødvendig (Gotvassli, 2004). I kompetanseutvikling i barnehager så vil det derfor være viktig at PPT og barnehagen har en felles forståelse av arbeidet og hvilken rolle de har. I noen tilfeller kan det være nødvendig at PPT bidrar til rådgivning og støtte for å kunne bygge opp kompetansen til de ansatte i forhold til kravene barnehagene har. I andre tilfeller så kan det være kurs eller veiledning som er tilpasset i forhold til temaer barnehagene ønsker mer kunnskaper om. Det er viktig å insistere på at det er barnehageeiere og styrere som har hovedansvaret for å sikre kvalitet og kompetanseutvikling i barnehager, men at PPT kan være en viktig støttespiller.

2.4.2 Forventninger til systemrettet arbeid fra PPT

Det har over lengre tid vært et dilemma knyttet til hva en skal legge i systemrettet arbeid, noe som har resultert i ulike forventninger til hva de ansatte i PP-tjenesten skal fokusere på (Hustad, Lødding, Fylling & Ulriksen, 2016, s. 25). Begrepet systemrettet arbeid er et generelt begrep som ikke har blitt konkretisert. Det åpner derfor for tolkningsmuligheter for PP-tjenesten (Hustad et al., 2016, s. 23).

Meld. St. 18 (2010-2011) har fire ulike forventninger til PPT når det gjelder hvordan de kan arbeide systemrettet. Dette kommer også frem i Meld. St. 6 (2019-2020).

Den ene forventningen er at PP-tjenesten har blant annet kunnskaper om spesialpedagogikk og organisasjons- og kompetanseutvikling og tar i bruk denne kunnskapen i arbeidet. PP-

tjenesten skal ha kunnskaper om miljøet i barnehagen og barnehagen har en felles forståelse av PP-tjenesten sin rolle Meld. St. 18 (2010-2011), s. 93).

Den andre forventningen handler om en forventning om tilgjengelighet som knyttes til at PP-tjenesten skal bidra til helhet og sammenheng. Tilgjengelighet innebærer at PPT skal bidra med kompetanse, råd, veiledning og hjelp til barnehager, skoler, foreldre, barn og elever. Videre står det at brukere skal ha oversikt over når man kan forvente det, hvordan hjelpen skal foregå og det skal være muligheter for å påvirke og gi tilbakemelding om kvaliteten på det tilbudet som er gitt (Meld. St. 18 (2010-2011), s. 93).

Den tredje forventningen er knyttet til PP-tjenestens forebyggende arbeid. Det innebærer at PP-tjenesten bidrar til at barnehager er i forkant av problem ved å sette i gang tiltak. Det står: *«PP-tjenesten kan på et tidlig tids- punkt gi råd til skolen om løsninger og tiltak som gjør at eleven kan få et tilfredsstillende utbytte innenfor den ordinære opplæringen, slik at det ikke blir nødvendig å henvise eleven til PP-tjenesten og gjøre enkeltvedtak»* (Meld. St. 18 (2010-2011), s. 93).

Den fjerde forventningen bygger på et ønske om at PP-tjenesten skal sammen med barnehagen og skolen, sette inn tiltak raskt når det er blitt sendt en henvisning til PP-tjenesten. Departementet ønsker at PP-tjenesten sammen med barnehagen og skolen, skal bidra til at det settes inn tiltak raskt når barn og elever er henvist til PP-tjenesten (Meld. St. 18 (2010-2011), s. 93).

2.4.3 Arbeidsmåter i systemrettet arbeid

Utdanningsdirektoratet (2017) trekker frem noen eksempler på hva PP-tjenestens systemrettet arbeidsoppgaver kan være: bistå i utviklingsprosjekter på kommunalt og fylkeskommunalt nivå, bistå i tverrfaglige samarbeidsfora som for eksempel tverrfaglig team og tidlig innsatsteam, holde innlegg og utarbeide rutiner.

PPT kan bistå barnehager ved å bruke ferdige, standardiserte programmer eller modeller som er rettet mot forebygging. Å jobbe systemrettet gjennom programmer er den mest omfattende måten. Det er på grunn av at det krever en god kvalitet på implementeringen. Flere programmer ender ofte med å «dø ut» fordi det ikke jobbes godt nok med implementering og vedlikehold, selv om barnehager viser stor entusiasme i starten (Drugli, 2013, s. 166). For at PPT skal kunne bistå barnehager med systemrettet arbeid gjennom programmer må PPT kjenne til programmene barnehagene bruker eller som kan være aktuelle å bruke (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 293). De kan da være med å iverksette dem og gi råd underveis.

I håndboken til PPT viser det til at arbeid med enkeltbarn kan føre til tiltak som er rettet mot hele organisasjonen, og tiltak for hele organisasjonen kan føre til tiltak mot enkeltbarn (Læringscenteret Faglig enhet, 2001). Det kommer frem at det er den enkelte barn som bestemmer hvordan tiltak skal utføres:

«Mange barn og unge har sammensatte problemer som krever et sett av tiltak og tjenester. Det må være det enkelte barn eller den enkelte ungdoms behov som må stå i sentrum og være bestemmende for PP-tjenestens handlinger og oppgaver» (Læringscenteret Faglig enhet, 2001, s. 23).

Det står også beskrevet at PPT kan jobbe forebyggende, der tiltak ikke er knyttet til enkeltbarn. Dette er mer konkretisert i form av *kompetanse- og organisasjonsutvikling* (Læringscenteret Faglig enhet, 2001). Det kan da handle om ulike forebyggende arbeid, veiledning, rådgivning, kurs og utviklingsprosjekter til både personalet i barnehager og foreldre. PPT har her et ansvar for å være initiativtaker for sånne oppgaver, og ved at de har mye kontakt med skoler, barnehager og andre samarbeidspartnere så skal dette være grunnlag for å kunne hjelpe i denne type arbeid (Læringscenteret Faglig enhet, 2001)..

2.4.4 Tidlig innsats og forebygging

«Tidlig innsats» er et begrep som blir skrevet mye om i de siste Stortingsmeldingene, og betyr at tiltak settes inn umiddelbart når utfordringer er oppdaget (Meld. St. 6 (2019-2020)). Det kan også virke forebyggende ved at tiltakene reduserer eller hindrer at barn utvikler store utviklingsvansker i senere alder (Befring, 2012). Tremblay (2010) påpeker at jo tidligere man setter inn tiltak som retter seg mot ulike vansker, jo større positiv effekt har de.

I følge Drugli (2013, s 154) kan forebyggende og proaktive strategier forebygge vansker blant barn og unge. Ved å utvikle og etablere gode oppvekstmiljøer, kan de ansatte bidra til at vanskene ikke utvikler seg (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005). Forebygging er en prosess som starter opp før problemene oppstår. Forebygging i barnehagen går ut på at barnehagen jobber for å hindre at barn utvikler problemer. Barnehagen møter barn tidlig i livet, så de har derfor gode muligheter for forebyggende arbeid.

Forebyggende tiltak kan deles inn i tre nivåer: primær, sekundær og tertiær.

Primærforebygging går ut på å ha tiltak som gjelder en større gruppe, og kalles også universelle tiltak (Buli-Holmberg, 2012). Det kan for eksempel være tiltak som gjelder en hel

barnehage, kommune eller hele Norge. PPT kan bidra til forebyggende tiltak i barnehagen med for eksempel kurs eller ulike programmer. Sekundærforebygging dreier seg om tiltak rettet mot spesifikke risikogrupper (Buli-Holmberg, 2012). Det handler om de barna som er i ferd med å utvikle ulike vansker, eller når barnet viser tegn til vansker. Det forutsetter en systematisk kartlegging av vanskene og disse resultatene vil være grunnlaget for tiltakene som settes inn. PPT kan bidra til tidlig intervensjon ved at de deltar på møter med barnehager for å vurdere organiseringen og tiltak som kan settes inn umiddelbart slik at vanskene kan avhjelpest tidlig. Tertiærforebygging er forebyggende tiltak som er rettet mot barn som allerede har utviklet problemer av alvorlig og langvarig karakter (Buli-Holmberg, 2012). Her vil det være viktig at tiltak settes inn så tidlig som mulig slik at man hindrer forverring av vanskene. Det kan være knyttet til den spesialpedagogiske hjelpen barn får ved en sakkyndig vurdering fra PPT. Eksempel på denne type forebygging kan være at PPT deltar i arbeidet med personalveiledning og individuelle opplæringsplaner. Dette kan regnes som individrettet arbeid, men PPT kan likevel fokusere på sammenhengen mellom individ og systemet når veiledningen gis.

2.4.5 Inkludering

Utdanningssamfunnet får et mer og mer systemorientert fokus, samtidig hvor spesialpedagogikken har utviklet seg til nå et inkluderende fellesskap der det skal være plass til alle barn uavhengig av hvilke behov de har. En av grunnene til en slik systemorientert tankemåte er den store påvirkningen miljøet rundt barnet ser ut til å ha på enkeltbarn sin utvikling. Inkludering og systemrettet arbeide kan derfor se ut til å ha en gjensidig påvirkning på hverandre.

Inkludering handler om at det er fellesskapet som skal tilpasse seg til de ulike enkeltbarna i gruppen, og ikke det enkelte barn som skal tilpasse seg til barnegruppen. Ainscow, Booth og Dyson (2006) skiller mellom et smalt og et bredt perspektiv på inkluderingsbegrepet, og viser til to hovedtilnærminger. Det smale begrepet er en spesialpedagogisk tilnærming som avgrenser seg til å se på i hvilken grad barn med ulike behov blir inkludert eller muligvis ekskludert fra fellesskapet. Det brede begrepet tar utgangspunkt i en allmenpedagogisk tilnærming hvor barnehagens kvalitet, innhold og arbeidsmåter studeres i forhold til møte med hele barnemangfoldet.

Haug (2011) legger vekt på at når kvaliteten på den ordinære opplæringen er høy så vil det gi behov for langt mindre spesielle tiltak, enn når den er lav. Arnesen (2017) hevder at tidlig identifisering og diagnoser kan føre til et større gap mellom individualisering og fellesskap i barnehagen, og mellom inkludering og ekskludering i barnehagen. Hun understreker dette ved å vise til en undersøkelse av barnehageansatte. De beskriver at det er flere barn som får spesialpedagogisk hjelp i barnehagen som ofte blir tatt vekk i fra leken og fellesskapet med de andre barna. Dette gjør de for å trene på det barna ikke mestrer (Arnesen, 2017, s. 86 – 69). Arnesen (2017) understreker at individuelle tiltak i barnehagen kan bidra til å skape avstand og adskillelse for flere barn (Arnesen, 2017, s. 24).

Det finnes likhetstrekk i forståelsen av at det finnes et smalt og et bredt inkluderingsbegrep, og forvirring rundt begrepet systemrettet arbeid. Det smale begrepet kan ses i sammenheng med at systemrettet arbeid knyttes til enkeltindivider med ulike vansker, mens det brede begrepet kan ses i sammenheng med at systemrettet arbeid handler om arbeid med hele systemet uavhengig av om enkelte barn har noen spesielle behov.

3.0 METODE

Samfunnsvitenskapelig metode handler om å innhente kunnskaper om hvordan virkelighetene ser ut (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2016, s. 25). Metode dreier seg om hvordan man som forsker går frem for å samle inn kunnskapen og hvordan denne kunnskapen skal analyseres og tolkes ((Johannessen et al., 2016, s. 25).

I dette kapittelet vil jeg beskrives hvilken metodiske valg som er brukt gjennom hele forskningsprosessen. Det vil først presenteres den metodiske framgangsmåten som er brukt for å svare på problemstillingen i oppgaven og hvilken vitenskapelig tilnærming det bygges på. Videre vil det redegjøres det for hvordan jeg har gått fram for å samle inn funnene og hvilke informanter som er tatt utgangspunkt i. Deretter hvordan bearbeidingen av data har foregått. Til slutt vil jeg beskrive hvordan jeg har analysert empirien gjennom å se på begrepene som relabilitet, validitet og etikk.

3.1 Valg av metodisk tilnærming

Det er problemstillingen som vil avgjøre hvilken metode som skal bli tatt i bruk.

Problemstillingen min er som nevnt tidligere: «*Hvilke erfaringer og synspunkt har PP-rådgivere og pedagogiske ledere i barnehagen om systemrettet arbeid?*».

På bakgrunn av dette så ønsker jeg å gå mer i dybden på temaet og ha en dialog med få informanter. Derfor ble kvalitativ metode valgt. Hensikten med kvalitativ metode er å få innsikt i enkeltpersoner, situasjoner, problemer og fenomener (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvalitativ metode brukes der forskeren ønsker å få en større forståelse for et sosialt fenomen og deltakernes perspektiv skal her synliggjøres (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg ønsker å få et innblikk i hvilket syn pedagogiske ledere i barnehager og PP-rådgivere har om systemrettet arbeid i barnehage. Det vil derfor ikke være et mål å kunne generalisere utvalget til populasjonen som kvantitativ tilnærming er opptatt av.

3.1.1 Hermeneutikk

Hermeneutikken som metode utviklet seg på 1800-tallet fra å være en metode for å finne sannheten i en tekst, til å bli en tolkningsvitenskapelig metode (Befring, 2015, s. 20). Gadamer (1984) regnes som grunnleggeren av den filosofiske hermeneutikken, og filosofien hans handler om forståelse og vitenskapelig tekstanalyse. Han er opptatt av forforståelse, og mener at forforståelsen våres vil være avgjørende når vi skal forstå et fenomen (Gadamer, 2007).

Hermeneutikk er en form for erfaringsberedskap der man beveger seg mellom det fortrolige

og det fremmede. En slik vekselvirkning kan medføre en mer inngående forståelse av det aktuelle fenomen. Denne vekselvirkningen kalles den hermeneutiske sirkel (Dahlen, 2011).

Den hermeneutiske sirkelen foregår både når jeg leser ulike tekster og møte med mennesker. Jeg både tolker, forstår, tolker på nytt og får en ny forståelse som gjør at jeg kan se helhet i delene. Det gjør også at jeg sitter igjen med en større forståelse enn hva jeg gjorde i starten av studiet. Tolkning er en usikker virksomhet, da det er jeg som forsker som samler inn data, tolker og vurderer. Det vil være viktig at jeg har en bevissthet om egen forforståelse, ståsted og kontekst.

3.1.2 Forforståelse

Min forforståelse som forsker er at jeg har jobbet i flere ulike barnehager og vært i praksis hos PP-tjenesten. Her har jeg fått erfaringer med samarbeidet mellom barnehager og PP-tjenesten. I tillegg preger min utdanning ved litteraturlæsning om systemrettet arbeid fra PPT. I denne undersøkelsen må jeg være bevisst på min forforståelse og jeg vil hele tiden pendle mellom helhetsforståelsen og delforståelsen, slik at jeg etterhvert vil oppnå en større forståelse av hvordan PPT arbeider med systemrettet arbeid i barnehagen og hvilket syn barnehager har til dette.

Det å ha en forforståelse kan være viktig for å få større innsikt i det man skal undersøke og ved at det kan skape en trygghet rundt hva som er viktig å ha med i studien. Likevel så kan det være ulemper med forforståelsen. Jeg som forsker kan ha innsikt som kan være med å påvirke den kunnskapen som skal tolkes. Det har vært viktig for meg å avklare hvilken form for påvirkning jeg utøver og kan utøve underveis i forskningsprosessen. Jeg har vært opptatt av å ikke styre den kunnskapen jeg tilegner meg i en bestemt retning, for å få kunnskap som kan passe inn i de tankene jeg har på forhånd. Jeg har prøvd å møte kildematerialet med kritiske øyne og etterhvert som jeg har fått mer kunnskaper så har oppgaven endret seg. Dette har ført til at problemstillingen og forskningsspørsmålene ble endret flere ganger samt teorigrunnlaget.

3.2 Det kvalitative forskningsintervju

I kvalitativt forskningsintervju produseres kunnskapen sosialt, gjennom en samtale mellom forskeren og informantene (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 99). Formålet med et intervju er å få utfyllende og beskrivende informasjon om hvordan mennesker opplever ulike sider av

situasjoner (Dalen, 2011, s. 13). Jeg vurderte å velge fokusgruppeintervju, men bestemte meg for individuelle intervjuer for å få frem de individuelle stemmene til informantene. Intervju som metode er godt egnet for å få innsikt i informantenes tanker, erfaringer og holdninger (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Før jeg begynte å intervju informantene så gjennomførte jeg et prøveintervju med en venn for å se hvordan det oppleves å lede et intervju og for å se hvordan intervju spørsmålene fungerte i praksis.

Det er blitt tatt i bruk et *oppsøkende intervju* der forskeren oppsøker informantene på ønskelige plasser som informanten bestemmer (Befring, 2015, s. 74). På grunn av pandemien så ble fem av intervjuene gjennomført over Zoom som er digitale møterom. Fordelen med et intervju er at man som forsker kan få en nærhet til informantenes erfaringer og det vil være mulig å gå mer i dybden på området. Før jeg startet intervjuene fortalte jeg litt om formålet med studien og hvorfor jeg bruker lydopptaker. Jeg minnet informantene på at de har taushetsplikt til arbeidstedet og derfor ikke må gå inn på saker som kan bryte dette. Det ble også gjort klart hvilke rettigheter de har i forhold til studiet. Både før og etter intervjuet ble informantene spurt om de har noen spørsmål, da dette kan åpne for ytterligere kommentarer til intervjutemaet. En slik briefing og en debriefing kan være viktig for å øke tilliten og få informantene til å føle seg trykk i situasjonen. Intervjuene tok mellom 30-45 minutter og det ble benyttet lydopptak for å kunne enklere analysere og se tilbake på funnene. I tillegg så noterte jeg underveis i intervjuene.

3.3 Intervjuguide

En intervjuguide er en slags «manuskript» for å kunne strukturere intervjuets forløp. Det består av flere spørsmål som er skrevet ned på forhånd (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162).

Intervjuguiden gjorde det lettere å holde i gang intervjuet og datainnsamlingen ble mer oversiktlig. Det ble utarbeidet to intervjuguides, en til PPT og en til pedagogiske ledere i barnehager (vedlegg 3). Dette var på grunn av at studie undersøker to ulike yrkesgrupper, så noen av spørsmålene jeg ønsket å stille passet ikke til begge yrkesgruppene. Likevel så inneholdt intervjuguidene mange av de samme spørsmålene. Innledningsvis i intervjuguiden handler om spørsmål rundt arbeidstedet og arbeidserfaringer. Videre handler spørsmålene om mer spesifikke temaer som er knyttet til studie. Jeg valgte først å gå inn på temaer som «utagerende atferd», «systemrettet arbeid fra PPT» og «erfaringer med systemrettet arbeid» Etterhvert som jeg skrev teoridelen og gjennomførte intervjuene valgte jeg å fjerne delen om

«utagerende atferd» i studiet. Det var på grunn av at det ble et stort skille mellom disse temaene og at det ble vanskelig å knytte utagerende atferd sammen med systemrettet arbeid. Avslutningsvis på intervjuguiden blir det mer generelle spørsmål som gjør at informantene har mulighet til å utdype mer om det som har blitt sagt tidligere. Intervjuguidene søker å finne svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Det ble stilt åpne spørsmål gjennom hele intervjuet og unngått ja/nei spørsmål for å gi informantene rom for å svare utfyllende og komme med egne innspill og opplevelser rundt spørsmålene.

Det er blitt brukt et semistrukturert intervju der man har en intervjuguide som viser temaene som man ønsker å gå inn på uten at spørsmålene følges i ferdig rekkefølge (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 143). Denne intervjuformen innebærer å ta utgangspunkt i intervjuguiden som har sentrale spørsmål som ønskes å undersøke, samtidig som det gir informantene mulighet til å formidle sine egne tanker rundt spørsmålene uten fastlagte svaralternativer. Et slikt *semistrukturert* intervju er åpent for at man kan stille spørsmål som man kommer på underveis i samtalen, disse spørsmålene førte ofte til interessante svar og de ga intervjuene en form mer som en naturlig *samtale* og jeg opplevde at vi fikk en bedre forståelse av personene som ble intervjuet. Gjennom å stille utdypende spørsmål fikk jeg et større innblikk i informanten sine unike opplevelser og erfaringer.

3.4 Utvalget

For å belyse problemstillingen i prosjektet var det nødvendig å ta stilling til hvem som skulle intervjues. I denne forskningen ønsket jeg å se på hvordan PPT arbeider systemrettet i barnehager og pedagogiske ledere sitt syn på dette. Utvalget er strategisk på den måten at informantene representerer egenskaper som er relevante for problemstillingen (Thagaard, 2013). Informantene er valgt ut på bakgrunn av to kriterier: at de jobber som pedagogiske ledere/PP-rådgivere og at informantene er fra ulike organisasjoner. Andre ansatte i barnehagen ble utelukket da jeg ønsket å intervju ansatte i yrkesgrupper som ofte har kontakt med hverandre. Det ble derfor naturlig å intervju PP-rådgivere og pedagogiske ledere. Det var ønskelig å intervju ansatte fra ulike organisasjoner for å få informasjon fra forskjellige arbeidssteder. Når det gjelder antall informanter besluttet jeg først å foreta fire intervjuer, der to jobbet i PPT og to pedagogiske ledere i barnehager. Slik kunne interessante forskjeller mellom PPT og barnehagens erfaringer og synspunkter antydes i resultatene. Etterhvert synes jeg at det ble for få informanter så jeg valgte å intervju seks til sammen, tre fra PPT og tre fra

barnehagen. Det var på grunn av at problemstillingen min ble forandret og jeg tok bort «utagerende atferd» fra studien. Kvale & Brinkmann (2009) viser til at en skal intervju så mange personer som det er nødvendig for å finne ut av det man trenger for å vite noe om spørsmålet man stiller. Deltakerne ble valgt ut fra forskjellige kommuner i Norge, for å få en spredning i hvordan denne type arbeid kan forstås. Prosessen med å få informanter startet ved at jeg sendte en mail til PPT i ulike kommuner og til ledere i barnehager. Det ble forklart om studien og lagt ved et informasjonsskriv til eventuelle informanter med forespørsel om å delta i forskningsstudie (vedlegg 2). Jeg opplevde i starten at det var vanskelig å få informanter fra spesielt PPT da flere ikke svarte på mailen som ble sendt ut. Etter å ha sendt mail til flere ulike kontorer fikk jeg positivt svar fra to kontorer fra PPT som var interessert i å delta som informant. I tillegg ønsket en venn som jobber som pedagogisk leder i barnehage å delta. Fra denne personen fikk jeg videre kontakt med en PP-rådgiver som også ønsket å stille til intervju. De to siste deltakerne fra barnehager svarte relativt tidlig og var positive til å stille til intervju. I presentasjonen av funnene blir PP-rådgivere presentert som (PPT 1), (PPT 2) og (PPT 3). PPT 1 har syv års erfaringer innenfor yrket, PPT 2 har tjue års erfaringer og PPT 3 har elleve års erfaring innenfor PPT. Pedagogiske lederne i barnehagene blir presentert som (Ped. Leder 1), (Ped. Leder 2) og (Ped. Leder 3). Ped. Leder 1 har fire års erfaringer som pedagogiske leder, Ped. Leder 2 har fem års erfaringer og Ped. Leder 3 har syv års erfaringer i yrket. Her jobber en av informantene på småbarnsavdeling (Ped. Leder 1), mens de to andre på stor avdeling med ansvar for en større barnegruppe. Jeg opplevde at variasjonen i arbeidserfaring ikke spilte en negativ rolle for kvaliteten i intervjuene, men heller var positiv da jeg trolig fikk mer variert informasjon. Alle informantene som stilte til intervju var kvinner. Det var ikke planlagt, men en årsak kan være at disse to yrkesgruppene er preget av kvinnelige ansatte.

3.5 Gjennomføringen av intervjuene

Alle de seks intervjuene ble gjennomført mellom 15. februar til 20. mars. Jeg avtalte å gjennomføre intervjuene med alle PP-rådgivere og to av de pedagogiske lederne i barnehagen gjennom digitalt møte (Zoom). Hovedgrunnen til at det ble bestemt at det skulle tas intervjuer over digitalt møte var for å unngå smitte, da denne perioden er preget av en pandemi. Intervjuene med den ene pedagogiske ledere i barnehagen ble gjennomført hjemme hos informanten. Det ble tatt i bruk lydopptaker på alle intervjuene slik at jeg kunne konsentrere meg om informantene under samtalen og kunne se tilbake på samtalen i etterkant.

Før intervjuet begynte svarte jeg på eventuelle spørsmål og snakket løst om ulike temaer for å skape en trygg omgivelse. Videre gikk jeg inn på informasjonsskrivet som de tidligere hadde fått tilsendt. Her informerte jeg om fritt samtykke, informasjonshåndteringen og taushetsplikten. Deltakerne var positive og virket klare for å komme med sine erfaringer og opplevelser rundt problemstillingen.

Videre fulgte jeg intervjuguiden som var rettet mot informantene og temaene: 1. Bli kjent, 2. utagerende atferd, 3. systemrettet arbeid og 4. erfaringer knyttet til systemrettet arbeid. Jeg startet hvert tema med et åpent spørsmål og deretter vurderte jeg spørsmålene videre under temaene. Det var varierende hvor mye informantene utdypet om temaene og hvor mye intervjuguiden ble tatt i bruk. Noen av spørsmålene krevde også en forklaring slik at informantene forstod sammenhengen.

Min rolle som intervjuer ble ulik for hvert intervju og jeg opplevde i starten at jeg var veldig bundet til intervjuguiden. Etterhvert så klarte jeg å løsrive meg litt fra den slik at spørsmålene kom mer naturlig. Jeg klarte også å stille flere oppfølgingsspørsmål utover intervjuguiden som kan ha bidratt til at kvaliteten ble bedre. Et overordnet mål for alle intervjusituasjoner er å skape en naturlig og fortrolig atmosfære som kan bidra til at den som blir intervjuet åpner seg rundt spørsmålene som stilles (Thagaard, 2013). Ved at intervjuene gjennomføres over Zoom og ikke personlig gjorde at atmosfæren trolig ikke ble like naturlig og kroppsspråket mitt kunne virke litt stivt. Likevel så prøvde jeg å være bevisst på min tilstedeværelse og vise min interesse ved gi tilbakemelding på hva informantene sa. Dette gjorde jeg ved å nikke, smile og følge opp med oppfølgingsspørsmål.

3.6 Transkribering

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 206) handler transkribering om oversettelse fra muntlig til skriftlig språk, slik at intervjuene kan analyseres bedre i etterkant. Det er en fordel at jeg som forsker transkriberer intervjuene selv for å sikre at detaljer og meninger kommer frem som jeg husker fra selve intervjuet. I en oversettelse fra muntlig til skriftlig så kan man miste noe av den opprinnelige kommunikasjonen når man oversetter. Som forsker var jeg bevisst mine vurderinger og beslutninger i løpet av denne prosessen og satt meg godt inn i transkriberingskunnskap.

Opptakene av intervjuene ble transkribert dagen etter selve intervjuet, da jeg hadde det som ble sagt friskt i minne og faren for å miste nyttig informasjon ble redusert. Det gjorde også at

jeg kunne forberede meg på nye intervju og andre deler av studiet. Under transkriberingen ble alle identifiserende opplysninger gjort om til nye navn eller fjernet helt. Hvert intervju ble transkribert så ordrett som mulig, men eventuelle dialekter ble transkribert til bokmål. Jeg vurderte og transkriberer intervjuene i NVivo, men på grunn av at jeg ikke stolte helt på denne funksjonen så valgte jeg å transkribere intervjuene selv i Word. Transkriberingene varierte fra 10-17 antall sider per intervju.

For å unngå feilkilder ble utskriftene sjekket grundig mot lydfilene. Nøyaktighet i transkriberingen er med på å styrke reliabiliteten (Kvale & Brinkmann, 2009). Samtidig var det viktig å tenke på flyten i teksten. Jeg valgte å ikke ta med pauser og følelsesuttrykk i transkriberingen da formålet med denne studien er ikke språkanalyse, men en meningsanalyse hvor informantenes erfaringer og meninger står i fokus. Det viktigste her er å beholde meningen i presentasjonen av teksten (Kvale & Brinkmann, 2009). Muntlig informasjon og skriftlig språk blir aldri helt det samme og ordrett transkribering betyr ikke at teksten gjenspeiler nøyaktig det som ble sagt i samtalen (Kvale & Brinkmann, 2009). Likevel så kan man risikere å miste verdifull informasjon som gis gjennom tonefall, kroppsspråk og blikk.

3.7 Analyse av tekster

Å analysere betyr å dele opp og handler om å skape mening ut av datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvaliteten av analysen vil handle om hvilke kunnskaper forskeren har og hvilket verktøy som blir tatt i bruk. Det er forskeren som vil være det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning, og analysearbeidet vil påvirkes at ulike opplevelser, erfaringer og perspektiver som jeg som forsker bringer med meg i analyseprosessen (Postholm, 2010, s. 86).

Kvale og Brinkmann (2015) viser til at koding og kategorisering er den vanligste formen for dataanalyse. Det er denne formen jeg har anvendt i min analyse for å organisere datainnsamlingen. Postholm (2010) skiller mellom deskriptive og teoretiske analyser. Innen deskriptiv analyse blir datamaterialet redusert, og blir på denne måten mer forståelig og oversiktlig (Postholm, 2010, s. 91-103). Denne fremgangsmåten kan betegnes som åpen koding og medfører at data blir delt i mindre deler (Postholm, 2010, s. 89).

Analysearbeidet av datamaterialet startet med koding. Jeg benyttet meg av programmet NVivo der jeg la inn alle transkripsjonene fra intervjuene. Dette er et program som brukes til å analysere kvalitative data på en effektiv måte. Her kan man kode og kategorisere

datamateriale på en oversiktlig måte og man kan enkelt gjøre endringer om det skal være behov. Jeg måtte bruke litt tid på å sette meg godt inn i programmet da jeg ikke hadde så mye kunnskaper om det fra før av. Jeg begynte med å analysere de tre intervjuene av pedagogiske ledere i barnehagen. Det gjorde jeg for å dele opp de to yrkesgruppene slik at det skulle være enklere å sammenligne de i funndelen. Det ble både utviklet koder ut fra intervjuguiden og ved at koder ble utviklet underveis i analysen. Etter å ha kodet alle de tre intervjuene, ble kodene klassifisert i kategorier. Kodene var både enkeltord, noen få ord eller korte sitater. Jeg satt igjen med ca. 140 koder fra intervjuene med pedagogiske ledere. Kodene som betegner utsnitt av data som inneholdt det samme temaet, ble satt inn i samme kategori. Å kategorisere handler om at man plasserer lignende data i samme kategori (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 186). Dette gjorde jeg for å kunne sammenligne datamateriale og få frem ulike nyanser. De ulike kategoriene ble: erfaringer med systemrettet arbeid fra PPT, betydningen for enkeltbarn, systemrettet arbeid som kompetanseheving og faktorer som påvirker systemrettet arbeid fra PPT.

Videre ble transkriberingene fra PPT lagt inn i NVivo og samme fremgangsmåte ble gjennomført. Her satt jeg igjen med ca. 180 koder og kategoriene ble: systemrettet arbeid og individrettet arbeid, arbeidsmåter innenfor systemrettet arbeid, ansvar og forventninger og betydningen av systemrettet arbeid.

Selve formålet med analyse og tolkning av datainnsamlingen innebærer at jeg som forsker utvikler min forståelse av det informantene informerer om. Det vil videre være viktig at jeg knytter informasjonen opp mot relevant teori. Her kommer teoretisk analyse inn i bildet. Teorien kan være til hjelp for å forstå informasjonen fra praksis, samtidig som denne informasjonen kan danne grunnlag for ny teori (Postholm & Jacobsen, 2018). Dataene som samles inn og analyseres gjennom forskningsarbeidet er derfor med på å styre valget av litteratur til videre lesning. Jeg har forandret mye på min teori ettersom analysen har foregått og jeg har fått nye forståelsesmåter innenfor temaet. Dette bygger på min teoretisk forankring i hermeneutikken, da forskning på denne måten kan forstås som en hermeneutisk spiral.

3.8 Reliabilitet og validitet

Postholm og Jacobsen (2018) hevder at kvaliteten på forskningen avgjøres ut fra hvordan kunnskapen er produsert. For å se på kvaliteten på forskningen vil begrepene validitet og reliabilitet bli presentert. Validitet dreier seg om hvorvidt metoden jeg har brukt er egnet til å

undersøke det den skal undersøke, noe som gjenspeiles i hvilken grad resultatene er gyldige (Kvale & Brinkmann, 2009). Reliabilitet handler derimot om pålitelighet og om hvor stor sannsynlighet det er at en annen forsker som går inn på et annet tidspunkt får de samme resultatene (Kvale & Brinkmann, 2009). Det handler i stor grad om hvorvidt det er utført en pålitelig og etisk god måte, der forskeren redegjør for alle prosessene i forskningen. Det er viktig å konstatere at fenomener kan endre seg, og dette ikke skyldes reliabiliteten, men at det er selve situasjonen som er endret (Postholm & Jacobsen, 2018).

Thagaard (2013) beskriver at det er viktig at den sosiale avstanden mellom intervjupersonene og forskeren reduseres for å utvikle tillit og troverdighet under intervjuet. Dette kan bidra til at informantene åpner seg og utdyper mer om sine meninger og erfaringer som igjen kan være positivt for studiens reliabilitet. Når det gjelder utvalget i forskningen min, så hadde jeg gode kjennskaper til den ene av intervjupersonene på forhånd. Det kan ha en innvirkning på intervjusituasjonen da vi er vandt til en uformell samtale. Jeg opplevde dette som heller positivt enn negativt da informanten var trygg på meg og åpnet seg i stor grad rundt spørsmålene. Dette gjorde at jeg ikke brukte tid på å bygge opp tillit, slik jeg derimot måtte gjøre i starten av intervjuene med de andre informantene.

Det at de fleste intervjuene ble gjennomført over Zoom gjorde at intervjusituasjonen ikke ble like avslappet, og jeg opplevde at det ble noe stivt. Kroppsspråket var noe av det som ikke ble like synlig, samt at jeg følte på at det ble vanskelig å skape en avslappet stemning i starten. Dette kan spille inn på kvaliteten i studie ved at resultatet kunne vært annerledes om jeg hadde intervjuet informantene ansikt til ansikt. Likevel så er digital form noe som har blitt vanlig for de fleste, og jeg opplevde at informantene ikke følte noe ubehag til intervjuformen.

For å styrke reliabiliteten er det viktig med en god spørsmålsformulering i intervjuguiden. Unngå ledende spørsmål og fokus på at informantene skal gi eksempler kan gjøre at man minsker sjansene for at forskeren påvirker svarene (Kvale, 1997). Jeg passet på å gi informantene informasjon om anonymitet og at dette ikke skal få konsekvenser for de i fremtiden. Likevel så er informantene bundet til taushetsplikten på arbeidssstedet så det kan tenkes at informasjon ble holdt igjen på grunn av dette. Det kan også tenkes at noen av informantene sa visse ting for å sette organisasjonene i et godt lys. Hvis dette har vært tilfelle der de har sagt ting bevisst eller ubevisst som ikke er virkeligheten, så kan det være med på å svekke oppgavens reliabilitet.

Fra et hermeneutisk ståsted så vil kvaliteten i forskningen være påvirket av forskerens forforståelse. Min forforståelse er som nevnt tidligere at jeg jobber i barnehage, har hatt praksis i PPT, samt at jeg har fått kunnskaper gjennom min utdanning. Jeg har prøvd å bli bevisst på hva hvilket inntrykk jeg har av systemrettet arbeid fra PPT før studie begynte og har prøvd å ikke la min forforståelse styre forskningen for mye. Jeg har spesielt tenkt over dette i analysedelen slik at funnene representerer informantenes erfaringer og synspunkter. Her har jeg fokusert på at jeg ikke kun velger ut det som stemmer med min forforståelse, men også er klar over at noe kanskje ikke stemmer helt med min tidligere forståelse.

I kvalitative forskning så er utvalget ofte små og det vil derfor være vanskelig å generalisere resultatet (Dalen, 2011). Ofte omtaler generalisering som mindre viktig i kvalitative studier da man heller ønsker å gå i dybden på et sosialt fenomen og få bredere forståelse (Kvale & Brinkmann, 2012). I dette prosjektet består utvalget av seks personer som er for lite til å kunne si noe systemrettet arbeid i barnehage. Samtidig er det opp til den som mottar informasjonen å bestemme hvordan resultatene kan brukes i andre situasjoner.

3.9 Etiske overveielser

Forskning skal være forankret i etiske verdier og bygge på normer som bidrar til at forskningsprosessen gjennomføres på en verdig og forsvarlig måte (Befring, 2015, s. 28). Før jeg begynte forskningen søkte jeg godkjenning ved Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). De vurderte prosjektet mitt som godkjent, som gjorde at jeg kunne begynne forskningen og datainnsamlingen.

3.9.1 Informert samtykke

Informert samtykke fra deltagerne er utgangspunktet for et hvert forskningsprosjekt (Thagaard, 2013, s. 26). Dette bygger på at informantene kan til enhver tid trekke seg fra samtykket uten at dette skal få negative konsekvenser for den det gjelder (Thagaard, 2013, s. 26). Før intervjuene fikk alle informantene tilsendt en e-post, der jeg presenterte meg selv, mitt prosjekt og deltakeren i prosjektet. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring ble lagt til som vedlegg i e-posten. I informasjonsskrivet ble det innledningsvis informert om formålet med datainnsamlingen. Det ble informert om både deltagerne, anonymisering og at deltagerne kunne trekke seg når som helst. I tillegg informerte jeg om hvordan datamaterialet skulle oppbevares, og at ved prosjektets slutt skulle alt av dokumenter slettes. På bakgrunn av

informasjon i e-posten og informasjonsskrivet kunne de forespurte deltagerne avgjøre om dette var noe de ville være med på.

Før jeg begynte intervjuet fikk de utlevert informasjonsskrivet, der de signerte. Her påpekte jeg at de kan trekke seg når som helst om de ønsker det. Jeg fremhevet også at de har taushetsplikt på egen arbeidsplass, slik at informasjon som kan bryte denne ikke skulle komme frem.

3.9.2 Konfidensialitet og anonymisering

Forskning som omhandler personopplysninger skal behandles på en konfidensiell og fortrolig måte (NESH, 2016, s. 16). Jeg opplyser i informasjonsskrivet om hvordan datainnsamlingen skal lagres og hvem som har tilgang til det for å ivareta konfidensialitet. Selv om det ikke er ment å hente personopplysninger i denne forskningen så kan det likevel bli sagt noe under intervjuene som informanten selv nevnte. I følge NESH (2016, s. 16) skal man aidentifisere personopplysninger og når man publiserer funnene så skal opplysningene være anonymisert slik at det ikke skal være mulig å spore det tilbake til informanten. Under dette kommer det også en taushetsplikt som jeg som forsker forplikter meg til (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 46). Dette innebærer at jeg ikke har lov til å fortelle videre om opplysninger som kan bryte anonymiseringen. For å beskytte informantens identitet så tar jeg i bruk nummer og endrer på teksten der det kan være mulig å kjenne igjen intervjupersonene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 300). I presenteringen av funnene fikk informantene nummer som for eksempel PPT 1 og Ped. Leder 1.

Da intervjuene har blitt transkribert så slettet jeg lydopptakene og informantens sin identitet ble fjernet fra dokumentene som har blitt tatt i bruk. Hovedhensikten med etikk er å kunne legge til rette for at personene som deltar i forskningen ikke skal møte på ubehageligheter og få negativ virkning av deltagelsen i etterkant.

4.0 FREMSTILLING AV EMPIRISKE FUNN

I dette kapitlet presenteres de sentrale funn som kom frem gjennom de individuelle intervjuene med PP-rådgivere og pedagogiske ledere i barnehager. Som nevnt i metodekapitlet så har jeg valgt å organisere analysen i hver yrkesgruppe. Funnene fra PP-rådgiverne blir presentert først og baseres på tema fra intervjuguiden samt en videreutvikling på bakgrunn av endringer som har blitt gjort på oppgaven. Videre blir funnene fra de pedagogiske lederne presentert. Jeg har valgt å presentere de hver for seg på grunn av at de to yrkesgruppene har blitt stilt noen ulike spørsmål.

Enkelte funn blir presentert med sitater, der sitatene markeres med hvilken yrkesgruppe informantene tilhører og et tall som skiller informantene fra hverandre. PP-rådgivere blir dokumentert som PPT, og pedagogiske ledere i barnehager blir dokumentert som Ped. Leder. Sitatene er ikke direkte sitat, men en omskrivning til skriftspråk som kan gjøre det mer leservennlig. Meningsinnholdet skal ikke bli påvirket eller endres på grunn av dette.

4.1 PP-rådgivere

4.1.1 Systemrettet arbeid

De tre PP-rådgiverne uttrykker at systemrettet arbeid er et udefinert begrep og at det blir diskutert innad i organisasjonen hva dette handler om i praksis. Det er enighet blant informantene om at det ikke går an å trekke et skille mellom individrettet arbeid og systemrettet arbeid. I individrettet saker foregår det både en observasjon av enkeltbarn og «systemet» rundt barnet. Det kommer da frem at det jobbes med både individ og systemrettet arbeid. Det nevnes også at meldinger fra Stortinget kan være med på å skape en «feil» oppfatning av hvordan PP-rådgivere jobber i praksis, som igjen fører til forvirring.

«Regjeringen, eller de som skriver styringsdokumentene skiller ofte veldig mellom systemrettet og individrettet arbeid. Det blir feil i forhold til hva det er i praksis»
(PPT, 2).

Alle tre kontorene uttrykker at det er et behov for en rolleavklaring og tydeliggjøre hvilke arbeidsoppgaver PPT har. Det innebærer at alle på kontoret får en samme oppfatning og at barnehager har en lik forventning til denne type arbeid. Ev av PP-rådgiveren svarer at det er usikkert om barnehagen har kjennskap til hvordan systemrettet arbeid foregår og hva det

handler om. Felles språk bli nevnt som et viktig element for å få en forståelse av begrepet systemrettet arbeid.

«Det handler om å ha et fellesspråk, og hvis ikke tilbudet har vært drøftet så vet nok ikke barnehager om dette» (PPT, 3).

Det at barnehagene kan søke om systemrettet arbeid er noe informantene fremhever som noe som blir lite brukt i forhold til henvisninger om enkeltbarn. Grunnene de kommer med er blant annet fordi barnehagene ikke har nok kjennskaper om dette tilbudet. En av PP-rådgiverne forteller om rene systemsaker i barnehagen. Det jobbes da med de ansatte på barnegruppen ved veiledning og kursing. Likevel så kommer det frem at det er en vanskelig jobb på grunn av ulike forventninger.

«Vi ønsker å løfte synet bort fra at det er barnet som er problemet, og heller se på systemene rundt barnet» (PPT, 1).

«I rene system saker blir arbeidet rettet mot barnegruppen og de ansatte der. Det er en vanskelig jobb å klare å få fokuset vekk fra individet og ha et større fokus på samarbeidet blant de ansatte. Det kan handle om hvilke forventninger barnehagen har til PPT» (PPT, 1).

4.1.2 Arbeidsmåter og forventninger

Når det gjelder arbeidsmåter PPT arbeider innenfor systemrettet arbeid i barnehagen, forteller alle informantene at det kommer helt an på problemstillingen og de ikke er pålagt en måte å jobbe på. Veiledning og kurs i ulike programmer og modeller blir likevel nevnt av den ene PP-rådgiveren.

«Vi veileder barnehagene i for eksempel TRAS og Ask supplerende kommunikasjon. Dette ligger mye på systemrettet arbeid» (PPT, 1)

En annen PP-rådgiver mener at man ikke tar et valg om man skal jobbe individrettet eller systemrettet. De går over hverandre. Arbeidsmåter informanten forteller om er ulike kontaktmøte med barnehagene der de kan drøfte saker og telefonsamtaler for å drøfte spørsmål barnehagen kan ha. Det legges til at tidligere var de ofte ute i barnehagen og jobbet

derfra, men sånn er det ikke lenger. Det kommer frem at det er spesielt situasjonen vi er i dag med en pandemi som gjør at det ikke er en fast kontaktperson ute i barnehagen hver uke. Det uttrykkes at de ønsker å være nærmere barnehager slik at barn får tiltak på et tidlig nivå, men at barnehagene har en ulik opplevelse og forståelse av PPT.

«Vi ønsker å komme inn tidlig og sette inn tiltak. Jeg tror mange barnehager opplever oss som mer fraværende og lenger unna enn det vi ønsker å være». (PPT, 3).

Det blir også trukket frem fra den ene PP-rådgiveren at barnehager har en forventning at PPT skal være en redning uten at barnehagene har gjort tiltak selv først. Her kommer det frem at barnehagen også har et ansvar for å legge til rette for barn med ulike behov.

«Barnehager forventer at man skal komme med ressurser for tidlig innsats, også har vi en mening om det er noen tiltak vi forventer at de skal gjøre før vi går inn å si at noe er gærent med barnet. Den forståelse av hverandre sine roller, det er ikke alltid avklart.» (PPT, 2).

Det uttrykkes også at individsaker tar mye tid og hvis flere barnehager hadde søkt om systemrettet arbeid så hadde ressursene ikke strukket til. Selv om informantene ser viktigheten av det denne type arbeid, så kan det være vanskelig å gjennomføre det i praksis. Det nevnes at det må skje en forandring i hele organisasjonen om det skal være mulig å jobbe like mye med individrettet saker som systemsaker. Det understrekes at viktigheten av er slikt arbeid ligger i samarbeidet og hvilken forventning man har til hverandre, og det krever innsats fra både barnehagen og PPT for at det skal være mulig å jobbe med systemrettet arbeid på lik linje som individrettet arbeid.

4.1.3 Betydningen av systemrettet arbeid

På spørsmålet til PP-rådgivere om hvilken betydning systemrettet arbeid kan ha for barnehagen, enkeltbarna og PPT, blir forebygging og tidlig innsats fremhevet som viktig faktor. PP-rådgiverne er enige om at systemrettet arbeid kan være med på å gi de ansatte i barnehager en kompetansehevning rundt utfordringene slik at barn blir møtt på en god måte.

«I store systemsaker så kan man gå inn på grunnsynet på hva de tenker om for eksempel utfordrende atferd og jobbe med hele personalgruppen. Og man kan knytte teori, handlinger og holdninger sammen» (PPT, 1).

«Hvis barnehagen ikke fungerer på systemnivå, så kan det være vanskelig å gi et godt nok tilbud til barn som trenger litt ekstra» (PPT, 2).

Den ene PP-rådgiveren gir eksempel på en sak der systemet rundt barnet mest sannsynlig ikke fungerte optimalt. Det fortelles om et barn som fungerte helt fint i den ene barnehagen, men etter at barnet byttet barnehage så ble det store utfordringer og barnet ble henvist til PPT. Dette kan vise til at om systemet rundt barnet ikke fungerer så kan dette påvirke barnet i en negativ retning. Informanten understreker at systemrettet arbeid kan ha en stor påvirkning på enkeltbarn.

På spørsmålet om hvilken betydning systemrettet arbeid har for PPT trekkes det frem at det kan føre til at PPT bruker mindre tid på sakkyndige vurderinger knyttet til enkeltsaker. I tillegg kommer det frem at PPT og barnehagen kan få et tettere samarbeid som igjen fører til at rollene mellom de blir mer avklart. For å få dette til så nevnes det fra en av PP-rådgiverne at det kunne vært nyttig om barnehagen hadde en fast kontaktperson i PPT og at PPT var mer til stede på barnehagene. Flere av informantene understreker at de fortsatt har en stor jobb foran seg for å avklare forventninger og at samarbeidet skal bli optimalt.

4.1.4 Forandringer etter den nye lovgivningen om systemrettet arbeid

Informantene ble spurt om det er noen endringer i arbeidet etter den nye loven kom om at PPT skal jobbe med kompetanse- og organisasjonsutvikling i barnehagen. PP-rådgiverne er enige om at det ikke ble noe endring da de jobbet mye med systemene fra før av.

«Den kom når jeg jobbet og da jobbet vi veldig systemrettet allerede. Veldig tett opp mot barnehager fra før» (PPT, 1).

De viser til ulike eksempler på systemrettet arbeid som de jobbet med før den nye lovgivningen.

«Vi jobbet veldig tett ved kursing på tidlig innsats og tiltak i forhold til tidlig innsats og språk også. Regelmessig» (PPT, 1).

«Vi hadde tett samarbeid med oppvekstkontoret i forhold til hvilke barnehager som hadde behov for ekstra støtte og veiledning» (PPT, 2).

Det kommer frem i intervjuene at de så på systemet rundt barnet i arbeidet med individrettet saker, men at dette kanskje ikke kom tydelig frem i den sakkyndige vurderingen. Den ene PP-rådgiveren sier at etter den nye lovgivningen så har det endret på hvordan de skriver sakkyndige vurderinger, og at det har kommet mer frem hvilket tiltak systemet kan jobbe med.

Det nevnes fra en PP-rådgiver at selv om de har tenkt system også når de jobber med enkeltbarn i barnehagene så kan barnehagen fortsatt tenke individrettet tiltak selv etter den nye loven kom. PP-rådgiveren viser også til at barnehagen er gode på å tenke helhet.

«Barnehagene tenker fortsatt mye på tiltak som er rettet mot enkeltbarn. Men mange barnehager er flinke til å se hele systemet» (PPT, 3).

Det kommer frem i intervjuene at kompetanseheving i barnehager og effekten av dette varierer. De opplever at om de kommer inn å gir kurs i ulike temaer som ikke barnehagen opplever som nyttig så kan de bli skeptiske. Det kan handle om tid mener den ene PP-rådgiveren. En større effekt av veiledningen og kursing vil være om barnehagen selv forteller om hva de ønsker mer kunnskaper om. Likevel så mener to av PP-rådgiverne at de har hatt god effekt at kompetanseheving i ulike prosjekter som «være sammen» og «De urolige årene». Her har både PPT og barnehagene jobbet sammen. Ellers nevnes ulike lavterskeltilbud.

«Vi har vært med på prosjekter sammen med barnehagen som «være sammen» og fikk inntrykk fra barnehagen at dette var nyttig» (PPT, 3).

«Vi hadde også en ordning at hvis det var spørsmål rundt et barn så kunne de sende oss en mail med beskrivelse så kunne vi sette opp et møte sammen med foreldrene og

barnehage og andre aktuelle ressurspersoner rundt barnet. Sånn at vi fikk satt i gang tiltak tidlig både hjemme og i barnehagen. Og det fungerte veldig bra» (PPT, 2).

PP-rådgiverne trekker frem at det er barnehagen som må ta initiativ til å søke om systemveiledning fra PPT, men at det fortsatt er få som gjør dette. PPT håper at flere barnehager søker denne veien da de har hatt god erfaring med dette fra tidligere saker. Det nevnes at spesialpedagoger blir kanskje mer brukt for å jobbe med systemsaker da de er tettere på barnehagen.

4.2 Pedagogiske ledere i barnehage

4.2.1 Systemrettet arbeid

De pedagogiske lederne synes dette er vanskelig å svare på hva de legger i systemrettet arbeid fra PPT. Ingen av de tre informantene i barnehagen har erfaringer med at PPT tilbyr systemrettet arbeid.

«Det er et veldig ukjent begrep for meg og det er ikke noe jeg har lært gjennom barnehageutdannelsen» (Ped. Leder 1).

«Det er helt ukjent at PPT tilbyr dette» (Ped. leder 3).

På spørsmål til pedagogiske ledere i barnehage om hva de legger i samarbeidet med PPT, sier informantene at de hovedsak forbinder PPT med individrettet arbeid. Informantene nevner at de har hatt flere tilfeller der de har meldt enkeltbarn inn til PPT for å få en sakkyndig vurdering. En av informantene har en oppfatning om at PPT er en instans som virker «langt unna» og kun kan kontaktes om det er en sak om ikke kan løses av de ansatte i barnehagen. De pedagogiske lederne er usikre på hvilke arbeidsoppgaver PPT har og hvordan PPT egentlig jobber.

«Kunne sikkert ha søkt mer den veien, men også er det jo å vite hva man skal søke etter, og vite at det er et tilbud der på en måte» (Ped. Leder 2).

Det kommer også frem positive erfaringer knyttet til PPT ved gode råd og veiledning knyttet til henvisningssaker. En av informantene har positive erfaringer med at PP-rådgiver fast var i

barnehagen en gang i uken. Det fortelles at de ansatte kunne stikke hodet inn for å snakke løst om ulike barn og problemstillinger. Det kommer også frem at det ikke er sånn lenger og at kontakten blir mer sjeldent.

«PPT har gitt meg veiledning da jeg har sendt inn saker og det har hjulpet meg mye. Det har vært litt lang ventetid bare, men sånn må man forvente» (Ped. Leder 3).

«Tidligere var en PP-rådgiver på kontoret i barnehagen ca. en gang i uken og da gikk jeg ofte inn for å drøfte saker. Sånn er det ikke lenger» (Ped. Leder 2).

Pedagogiske ledere i barnehager mener at de skulle ønske de hadde mer kunnskaper om PPT og hvordan PPT arbeider.

«Det er vel det at med mindre man finner ut av det selv så vet man ikke helt hva man kan kreve av PPT eller ønske» (Ped. Leder 1).

«Jeg tenker at jeg jobber i et yrke som hele tiden utvikler seg så da må man jo følge utviklingen så samarbeidet med PPT noe vi kunne snakket om på en planleggingsdag» (Ped. Leder 2).

4.2.2 Betydningen av systemrettet arbeid

Pedagogiske lederne i barnehagen forbinder PPT mye med individrettet tiltak og kunne ønske de viste mer om tilbudet om systemrettet arbeid. Tidligere kontakt med PPT har vært veiledning på individnivå og da oppleves det å kun få tiltak som var rettet mot dette barnet og ikke mot systemet. Det legges til at noen av tiltakene kunne informantene kanskje selv overført til hele barnegruppen. Informantene forteller videre om hvilken betydning kompetansehevning og organisasjonsutvikling kan ha for enkeltbarn. Alle informantene er enige om systemrettet arbeid ville hatt en positiv effekt på enkeltbarn.

«Jeg tenker det må jo være perfekt for de enkeltbarn som få den hjelpen de trenger i barnehagen, i trygge rammer med de faste voksne.» (Ped. Leder 2).

«I en travel hverdag så kan man sitte fast med det samme mønsteret som man alltid har gjort og det kan da være nyttig og få inn noen som har et nytt syn». (Ped. leder 3).

I tillegg nevnes det fra Ped. Leder 3 at de har mye utagerende atferd i barnegruppen og ved at personalgruppen får kompetanseheving på dette så kunne mye av denne atferden kanskje vært redusert eller unngått. Likevel nevnes det at PPT må ha kjennskap til hvordan en travel hverdag i barnehagen ser ut, og tiltakene måtte vært bygd opp slik at det vil være mulig å gjennomføre det. Den ene pedagogiske lederen i barnehagen er noe usikker på om PPT har nok innsikt i dette da de er så lite tilstede direkte i barnehagene. Pedagogisk leder 1 trekker frem begrepet «tidlig innsats» og «forebygging», og at det å jobbe med systemene rundt barnet kan være med på å både forebygge og kunne sette inn tiltak raskt.

«Jeg tenker at det er viktig å ha kunnskaper om forebyggende metoder slik at barn ikke utvikler vansker, eller om vansker har oppstått så må man vite hva man skal gjøre» (Ped. Leder 1).

Det legges også vekt på at et nært samarbeid med både PPT, foreldrene og andre instanser kan være med på å skape bedre kvalitet i barnehagen slik at alle barns sine behov blir ivaretatt. Her kommer det frem at som barnehagelærer så er det mye de ikke kan om ulike utfordringer hos barn, og som kan føre til at man ofte tar utgangspunkt i sånn man har jobbet tidligere.

«Som barnehagelærer så er noen av utfordringene barn har utenfor min kompetanse. Jeg skulle gjerne hatt mer kunnskaper som kunne vært med å tilrettelegge for alle barns behov» (Ped. Leder 3).

4.2.3 Kompetanseheving i barnehagen

Pedagogiske ledere i barnehagen forteller om ulike måter de hever kompetansen til de ansatte på i dag. Det å diskutere og drøfte saker med de andre ansatte på barnehagen er noe de alle nevner. I tillegg kommer det frem at det er viktig at alle har en felles forståelse om hvorfor man gjør det man gjør. Det nevnes også at de har studenter på avdelingen som kan tilføre ny kunnskap. Og hvis man opplever utfordringer så leser man seg opp de temaene.

«Alle har et ansvar om å oppdatere seg selv om søke den kunnskapen man trenger».
(Ped. Leder 3).

PPT kommer også frem som en viktig ressurs når det gjelder å øke kompetansen blant pedagogiske lederne. I ulike lavterskeltilbud kan de snakke om ulike saker og videre diskutere det med sine kollegaer.

«Det største hjelpemiddelet er å diskutere enkeltbarn på møteplasser hvor flere faglige instanser er tilstede. Dette er anonymt og kan være en god ressurs. PPT har ofte mye kunnskaper å komme med og punkter som man kanskje ikke har tenkt på tidligere».
(Ped. Leder 2).

Enkelte av de pedagogiske lederne i barnehage opplever at de savner mer faste møtepunkter der PP-rådgivere kommer inn for å drøfte saker, uten at de må sende inn sakene først. Det kommer frem at henvisningssaker kan være vanskelig å forstå og det er mye å gjøre før PPT kan komme inn og observere. Videre fortelles det at de ikke har noen fast kontaktperson i PPT som gjør at det blir vanskelig med et jevnlige samarbeid. De er enige om at det å ha et fast ansikt i PPT kan gjøre at kontakten hadde vært enklere og oftere.

«Det å ha en fast person i PPT man kan kontakte, hadde gjort at jeg hadde ringt inn for oftere for å ta en uformell samtale» (Ped. Leder 1).

4.2.4 Ulike faktorer som påvirker systemrettet arbeid fra PPT

De tre pedagogiske lederne er enige om at hovedgrunnen til lite systemrettet arbeid fra PPT er at de har manglene kunnskaper om hva dette innebærer og om at tilbudet finnes. I tillegg kommer det frem at tid er en faktor som kan hindre systemrettet arbeid. Det handler da om både den tiden barnehageansatte har, PPT har og tiden det tar for å skape endringer.

«Det er både lang ventetid hos PPT, vi har mye å gjøre fra før og det å skape en ny praksis kan være utfordrende» (Ped. Leder 1).

Pedagogiske lederen legger også til at det er lite fellestid i barnehagene der de ansatte kan sette seg ned og snakke. Det understrekes at individuelle saker kan lett bli prioritert ovenfor systemsaker. I tillegg kommer det fram av den ene pedagogiske lederen at det kan oppleves som litt merkelig at en ukjent PP-rådgiver skal komme inn å veilede personalet, da PP-rådgiveren ikke har noe kjennskap til barngruppen eller miljøet i barnehagen. Det kan da ofte

være enklere å ta den vurderingen blant personer som har kunnskaper og kjennskap til hvordan det virkelig er i barnegruppen.

«Jeg har ingen fast kontaktperson i PPT, så det hadde oppleves som litt rart om det skulle komme noen som ikke har kjennskap til miljøet i barnehagen og veilede oss»
(Ped. Leder 2).

Den ene informanten skulle gjerne ønsket at det var mer av kompetanseheving og organisasjonsarbeid i barnehagen. Den viktigste faktoren som nevnes som avgjørende for å få til mer systemrettet arbeid er tettere samarbeid mellom PPT og barnehagen. Det handler om at PPT må være til stede i barnehagen og få kunnskaper til barnegruppen og de ansatte på de ulike avdelingene. I tillegg kommer det frem at det vil være viktig at det er en fast person som barnehagen kan føle en kjennskap til.

«Et tettere samarbeid vil være avgjørende for mer systemrettet arbeid tenker jeg. Sammen med en fast kontaktperson så kunne et slikt arbeid være svært nyttig. Denne personen har da mulighet til å hjelpe oss ut fra de kjennskapene som er opparbeidet»
(Ped. Leder 3).

5.0 DRØFTING

I drøftingsdelen blir funnene fra hver yrkesgruppe drøftet på tvers og i lys av teorien som er presentert. Målet med undersøkelsen er å få en innsikt i hvordan PP-rådgivere og pedagogiske ledere oppfatter systemrettet arbeid i barnehagen, samt arbeidsmåter og hvordan dette har innvirkning på enkeltbarn, barnehagen som organisasjon og kvaliteten i barnehager.

5.1 Systemrettet arbeid

Systemrettet arbeid fra PPT til barnehagen ser ut som å være et begrep som blir brukt og anvendt hos PP-rådgivere. Hos de pedagogiske lederne er det tydelig at det er et begrep som er ukjent og som de ikke har hørt om engang. Ulike utdanningspolitiske dokumenter understreker år etter år viktigheten av mer systemrettet arbeid i skoler og barnehager, mens pedagogiske ledere vet svært lite eller ingenting om dette. Pedagogiske ledere har en oppfatning om at PPT gir tiltak og veiledning om individrettet saker som er knyttet til enkeltbarn. PPT forteller om at de jobber med rene systemsaker, men at det ofte ikke er et skille mellom individrettet og systemrettet arbeid. Dette kan skape en forvirring rundt hvilken rolle PPT egentlig har. Barnehagene har ingen forventninger til at PPT skal komme inn og gi kompetanseheving og organisasjonsutvikling gjennom veiledning og kurs til de ansatte. Likevel så er dette noe som er ønskelig og nødvendig for barnehagene. PPT legger frem at det er barnehagen sitt ansvar og søke om systemrettet arbeid, men at det til nå er få som sender inn ønske om dette. Det er også et ønske fra PPT om å jobbe mer systemrettet og komme inn tidlig for å forebygge. I et tverrfaglig og tverretatlig samarbeid kommer det frem at årsaken til et mangelfyllt eller mislykket forhold kan være at det ikke er nok kjennskaper til hverandres arbeidsoppgaver (Kjønstad, 2001 sitert i Omdal & Thygesen, 2018). Pedagogiske ledere kjenner ikke til tilbudet engang, og PPT ønsker mer av systemrettet arbeid i barnehage. Det er usikkert hvor informasjonen svikter, men det kan tenkes at det er flere årsaker til manglende kjennskaper om det.

Om begrepet «systemrettet arbeid» mener PP-rådgiverne at det kan være vanskelig å forholde seg til og at ulike styringsdokumenter fremstår begrepet som noe atskilt fra individrettet arbeid. Det står ingen konkrete forventninger om hva dette arbeidet inneholder fra høyere hold, og derfor kan det være vanskelig å trekke et klart skille mellom individ- og systemrettet arbeid. Disse funnene samsvarer med tidligere norsk forskning, som viser til at det er ulike forståelsesmåter av systemrettet arbeid (Cameron et al., 2011; Fylling & Handegård, 2009). Utdanningspolitiske dokumenter går kun inn på at de ønsker at PPT skal være tettere på

barnehagen og jobbe med systemene rundt barnet slik at kvaliteten i barnehagen kan øke. Det er uklart hva som virkelig menes når de snakker om systemrettet arbeid. Likevel så nevner PP-rådgiverne at de har jobbet med systemrettet arbeid i lang tid, selv også før den nye lovgivningen om at de skal jobbe med kompetanseheving og organisasjonsutvikling. Det blir trukket frem ulike kurs og lavterskeltilbud som kan knyttes til systemrettet arbeid, samt at de ser på systemene rundt barnet ved individrettet arbeid. Det kan virke som de har en oppfatning og et ønske om at disse to atskilte oppgavene ikke bør være så adskilte. I lovteksten (Barnehageloven, 2005, § 33) blir de to oppgavene fremstilt som adskilte oppgaver, selv om begrepene individarbeid og systemarbeid ikke blir nevnt. I PP-tjenestens håndbok (Læringssenteret Faglig enhet, 2001) står det at det ikke er ønskelig å trekke et skille mellom individ- og systemorienterte arbeidsoppgaver. Det kan tenkes at det hadde være enklere å forstå PPT sine arbeidsoppgaver om disse to begrepene ikke hadde vært presentert som adskilte oppgaver. Den engelske studien til Eloquin (2016) fremhever viktigheten av å jobbe med kompetanseheving blant personalgruppen. Her kommer det frem at kompetanseheving hos de ansatte har stor effekt på enkeltindivider, samt at veiledning bør være på både individ- og systemnivå (Eloquin 2016).

5.2 Arbeidsoppgaver innenfor systemrettet arbeid

Arbeidsmåter som PPT refererer til innenfor systemrettet arbeid i barnehagene er veiledning, kurs, kontaktmøter, telefonsamtaler og systemrettet arbeid i sammenheng med individrettet arbeid. Disse arbeidsmåtene er også noen av arbeidsoppgavene som blir beskrevet innenfor PP-tjenesten sin egen håndbok og innenfor eksemplene Utdanningsdirektoratet (2017) trekker frem. Likevel så er dette begrepet så generelt at det kan skape ulike forventninger til hvilke arbeidsoppgaver som de ansatte i PPT skal fokusere på (Hustad et al., 2016). Innenfor de individrettete oppgavene kan det virke som det er klarere forventninger og arbeidsmåter som gjør at PPT vet hvordan de skal jobbe. Denne arbeidsmåten har de i tillegg utført over lang tid i forhold til de systemrettet arbeidsmåtene. Slik som det er i dag så forteller PP-rådgiver at individsaker overstyrer arbeidet og det blir lite ressurser igjen til å jobbe med rene systemrettet arbeid. Dette kan ha noe med at det kan ta lang tid å sette seg inn i nye og ulike arbeidsoppgaver slik som for eksempel ulike programmer eller modeller og i tillegg følge opp underveis. I tillegg så kan det være usikkert hva barnehagene egentlig ønsker råd, veiledning og kurs i. Det kan virke som at regjeringen ønsker å satse på mer systemrettet arbeid fra PPT sånn at kompetansen blir bedre i barnehager og kvaliteten øker. Likevel så kan det se ut som

at det først trengs en oppklaring i klare føringer om hva dette handler om, hvordan det skal gjennomføres og mer ressurser til å kunne gjennomføre det.

5.3 Betydningen av systemrettet arbeid for enkeltbarn

PPT og barnehagene mener at kompetanseheving og organisasjonsutvikling kan ha en positiv effekt på enkeltbarn i barnehagen. Bronfenbrenners økologiskteori (1979) vektlegger systemene rundt barnet og samspillet mellom ulike systemer. De ulike systemene rundt barnet, kalles mikrosystemer, som er beskrevet i kapittel 2, som er barnehagen der barnet ferder i daglig. I likhet med Bronfenbrenner (1979) så løfter PP-rådgiverne og pedagogiske ledere frem barnehagen som viktig for barnets utvikling. I eksosystemet er PP-tjenesten, da de sjeldent er til stede hos barnet, men likevel kan være avgjørende for barnets utvikling. PPT kan både påvirke barnet ved at det blir satt inne tiltak direkte mot barnet, ansatte får kompetanseheving eller ved at selve barnehagen får en organisasjonsutvikling. Det kan være interessant å se på hvordan samspillet er mellom de ulike systemene, altså samspillet mellom PPT og barnehagene. Hvis dette samspillet er godt så kan det ha en positiv innvirkning på enkeltbarn eller barnegruppen. På den andre siden så kan det spille en negativ rolle om samspillet mellom PPT og barnehagen er lav da enkeltbarn og barnegruppen kanskje ikke får den hjelpen de trenger. Kvaliteten på samspillet kan være avgjørende for hva barn får ut av systemrettet arbeid fra PPT.

5.4 Samarbeid

Både pedagogiske ledere og PP-rådgivere uttrykket et ønske om et tettere samarbeid, og det kommer frem at PPT oppfattes som en instans som er langt unna. Dette kommer også frem i rapporten til Hustad et al., (2013) som peker på at PPT i større grad bør være «tettere på» barnehager og muligvis utvikle nye måter å samhandle på. En mulig grunn til at begge yrkesgruppene opplever at det er lang avstand mellom de kan være en mangel på rolleavklaring. Kjørstad (2001) mener at for å få til et godt tverrfaglig og tverretattlig samarbeid bør de ha kjennskaper til hvilket ansvarsområde og kompetanser tjenesten sitter på. Barnehagen kan forstå det som at PPT skal komme og sette inn tiltak mot barn og systemet og glemmer litt at de selv har ansvar. Det kan virke som at PPT og barnehagen har et ansvar for å avklare hvem som har ansvar for hva, og hvem som gjør hva. I tillegg så må barnehagen oppleve PPT som kompetente og nyttig for at de skal søke veiledning og råd i forhold til kompetanse- og organisasjonsutvikling. Regjeringen (Meld. St. 6 (2019-2020) legger også

frem at PPT skal være med til stede i barnehager og at kunne jobbe forebyggende i barnehager. Det kommer frem i intervjuene av pedagogiske ledere at de opplever at PP-rådgivere har god kompetanse og at de er en instans som har gitt gode råd og veiledning. Dette viser også studie til Hustad et al. (2013) om at PPT har svært god faglig kompetanse når det gjelder å jobbe både med individ- og systemarbeid. Selv om kunnskapen ligger der så kan nok mye av den manglende rolleavklaringen og forventningene til hverandre ligge i at det er så lite kontakt utenom individrettet saker.

5.5 Inkludering i barnehagen

De to yrkesgruppene er enige om at en barnehage med god kvalitet på det ordinære barnehagetilbudet kan føre til et bedre tilbud for alle barn. PPT mener at hvis man styrker det ordinære tilbudet, vil også færre barn ha behov for sakkyndig vurdering og spesialpedagogisk hjelp. Haug (2011) går inn på at om kvaliteten på den ordinære opplæringen er høy så vil det gi færre spesielle tiltak. I systemrettet arbeid så kan barnehageansatte få kompetanseheving som kan bedre kvaliteten i barnehagen, som igjen kan føre til et bedre inkluderende fellesskap for alle barna. Pedagogiske ledere viser til at de opplever at PPT er individorientert og det er ønskelig med mer veiledning på systemnivå. De ønsker at tiltak som er rettet mot hele barnegruppen, slik at barnet blir inkludert og oppfølging av hvordan dette kan gjøres.

Ainscow, Booth og Dyson (2006) beskriver et smalt og et bredt perspektiv på inkludering. Det smale perspektivet på inkludering handler om i hvilken grad barnet blir inkludert eller ekskludert fra fellesskapet. PPT er opptatt av å se barnet i systemet, mens pedagogiske lederne opplever at PPT gjør dette i liten grad. Samtidig som barnehagene søker hjelp kun når det gjelder individrettet arbeid og dette kan være med på at barn blir ekskludert fra fellesskapet.

Det kan se ut som et økt fokus på systemrettet arbeid kan fremme inkludering i barnehager, ved at de ansatte får en styrking av kompetansen innenfor det ordinære tilbudet. Det er dette Ainscow, Booth og Dyson (2006) beskriver som det brede inkluderingsperspektiv. Ifølge Arnesen (2012) og Florian (2015) er det også denne måten å tenke på som kan føre til god inkluderende barnehagefaglig praksis.

PPT nevner ulike prosjekter og kompetansehevende programmer som er jobbet med i samarbeid med barnehager. Disse kan virke hevende i forhold til kompetansen blant den ansatte i barnehagen og kan nevnes som systemrettet arbeid. De pedagogiske lederne nevner

ulike lavterskeltilbud som for eksempel samtaler og møteplasser der PPT er tilstede. Dette er tilbud som kan regnes som systemrettet arbeid og kan bidra til å en mer inkluderende praksis i barnehagen. PPT uttrykker et nærmere samarbeid med barnehager og ser denne måten å jobbe på som viktig, selv om de ikke vektlegger det opp mot inkludering. Ut over de ulike lavterskeltilbudene har barnehagene lite kjennskaper til at PPT jobber sånn.

5.6 Tidlig innsats og forebygging

Både informantene fra PPT og barnehagen snakker om tidlig innsats og forebygging i forhold til betydningen kompetanseheving og organisasjonsutvikling har for enkeltbarn. PPT går inn på at de jobber både med individrettet og systemrettet saker, men at det individrettet blir dominert. Selv om det er mye av systemrettet innenfor individrettet arbeid, så kan det se ut som det jobbes mest med forebygging på sekundært og tertiært nivå. Sekundærforebygging er tiltak som er rettet mot barn som er i ferd med å utvikle vansker, eller viser tegn til vansker (Buli-Holmberg, 2012). Teritærforebygging er tiltak som er rettet mot barn som allerede har utviklet problemer av alvorlig og langvarig karakter (Buli-Holmberg, 2012). For at PPT skal kunne jobbe mer med forebyggende tiltak på primærnivå, som gjelder tiltak for hele barnehagen eller hele barnegruppen, så kan det tenkes at antall enkeltsaker må ned. Likevel så kan denne type forebygging være med på å redusere antall enkeltvedtak hos barn i barnehagen. Dette kan ha mye sammenheng med Batesons kommunikasjonsteori der atferd preges av likhet (Ulleberg, 2007). Barnehagen fokuserer på individrettet arbeid og PPT følger opp med individrettet tiltak. Det kan da komme inn i en «ond sirkel», der det kan være vanskelig for PPT og gjennomføre forebyggende tiltak som er på rent systemnivå. Tid kan også spille inn her ved at PPT har nok å gjøre med alle individsakene, og barnehagen da velger å jobbe med forebygging på egen hånd. I tillegg så har barnehagen en tidligere erfaring med at de oppfatter PPT som en organisasjon som kommer inn når det gjelder ulike vansker rundt et enkeltbarn. Dette går også Bateson (2000) inn på i lineære og sirkulære årsaksforklaringer. Barnehagen har ulike oppfatninger av PPT og barnehagen handler ut fra tidligere erfaringer.

5.7 Kompetanseheving til barnehagen

De pedagogiske lederne fremhever at de tilegner seg ny kunnskap ved å diskutere og drøfte med andre medarbeidere, samt å lese seg opp når de føler de har behov for ny kunnskap. Det kommer kun frem av den ene informanten i barnehagen at PPT er en viktig ressurs når det gjelder kompetanseheving. Her fremheves det møteplasser med blant annet PPT som er

tilstede. Dette kan knyttes til tverrfaglige samarbeidsfora som er en av arbeidsmåtene som Utdanningsdirektorater (2017) trekker frem. Likevel så kan det settes spørsmålsteget ved at det er så lite kontakt mellom PPT og pedagogiske ledere når det handler om å tilegne seg ny kompetanse. Gotvassli (2004) går inn på kompetanseheving bør bygge på et behov barnehagen har, og at det vil være viktig at PPT bidrar til rådgivning og støtte i forhold til kravene barnehagen har. Hvis PPT kommer inn og holde kurs til barnehagen om temaer som de ikke opplever som relevant for barnehagen så kan kanskje oppleves som lite meningsfullt. Den ene forventningen i Meld. St. 18 (2010-2011) går inn på at PP-tjenesten skal ha kunnskaper om miljøet i barnehagen og barnehagen skal ha en felles forståelse av PP-tjenesten sin rolle. Da den ene PP-rådgiveren nevner at de ikke er fast ute i barnehagen lenger kan det bli vanskelig å få kunnskaper om miljøet i barnehagen, som igjen kan føre til mangel på kontakt og felles forståelse av roller. Det kommer også frem at PP-rådgiver opplever at barnehagen ikke helt forstår at de også må ta del i det systemrettet arbeidet. Her kan også en av årsakene til det være at barnehagen og PPT ikke har nok forståelse av hverandres roller. En av de pedagogiske lederne nevner at de søker råd fra studenter. Det kan ligge i det at de faktisk er tilstede og har kunnskaper om miljøet i barnehagen.

5.8 Hva skal til for å lykkes i et slikt samarbeid?

Det er vanskelig å si noe konkret om hva som skal til for å få et bedre samarbeid i systemrettet arbeid fra PPT til barnehager. Som det kommer frem er det flere faktorer som påvirker dette samarbeidet. Et forslag til et bedre samarbeid vil være at PP-rådgivere er mer til stede i barnehager og at barnehager kan få tettere kontakt med PPT. Det kan innebære at de to yrkesgruppene får avklart arbeidsoppgaver og rolleforventninger til hverandre. Dette kan gjøre at partene er klare over hvem som skal gjøre hva, hvordan det kan gjøres og hvilken forventning de har til hverandre. I tillegg så kan det være nødvendig at lovverk og regjeringen presiserer tydelig hvilken rolle PPT har i forhold til systemrettet arbeid i barnehager. Tid og ressurser blir også nevnt som en faktor som påvirker måten PPT jobber på. Her kan det tenkes at ved å jobbe mer systemrettet så kan de ansatte i PPT bruke mindre tid på individrettet arbeid. Det kan være ressurs sparende å drive veiledning på hele barnegruppen, fremfor å veilede enkeltvis. Spesielt om det er flere i barnegruppen som har ulike behov som må tilrettelegges. På den andre siden så er det varierende kompetanse blant de ansatte i barnehager og mye utskiftninger blant de ansatte. Det kan tenkes at om en PP-rådgiver fast var tilstede i barnehagen en gang i uken så kunne fortsatt PPT få et innblikk i miljøet, de ansatte og barnegruppen. Samt at nye ansatte i barnehager kan få et kjennskap til PP-

rådgiveren som er knyttet til barnehagen. Dette kommer også frem av Lauvås & Lauvås (2012) som nevner at rolleavklaringen må være en kontinuerlig prosess på grunn av at rollene forandrer seg og nye ansatte kommer inn.

Et slikt samarbeid kan derfor tenkes å være med på å øke kvaliteten i barnehagen ved at de ansatte i barnehagen får veiledning, kurs og råd om inkludering, forebyggende tiltak og tiltak mot barn som allerede har utviklet ulike vansker. Det kommer også frem fra de pedagogiske lederne at kompetanseheving og veiledning av PPT har både hjulpet og kan hjelpe de til å gi et bedre tilbud til alle barn uavhengig av behov.

6.0 AVSLUTNING

Tematikken systemrettet arbeid fra PPT er svært samfunnsaktuell og blir brukt i flere politiske dokumenter innenfor opplæringsystemene. Ved å rette synet mot systemrettet arbeid fra PPT, ønsket jeg å få synspunkter og erfaringer rundt dette temaet både fra PPT sitt ståsted og fra pedagogiske ledere sitt ståsted. Det har vært ønskelig å se på samarbeidet av denne type arbeid og hvordan et slikt arbeid kan være med på å forebygge og øke kvaliteten i barnehager. Det finnes ulike definisjoner og beskrivelser av hva som forventes i systemrettet arbeid og hva som menes med det. Denne studien viser at begrepet er både ukjent og uklart. Pedagogiske ledere kjenner ikke til denne type arbeid og PP-rådgiverne uttrykker at det er manglende føringer både fra politiske hold og gjennom forventninger.

Funnene fra intervjuene og teorien legger grunnlag for skillet mellom individrettet arbeid og systemrettet arbeid og at dette skillet kanskje ikke burde vært så klart. Hovedpoenget med fokuset på systemrettet arbeid kan være at PPT fremover bør jobbe mer helhetlig og målet kan være å imøtekomme alle de ulike behovene barnehagen har innenfor det ordinære barnehagetilbudet. Hvor tiltak også rettes mot organiseringen av barnehagehverdagen.

I intervjuene fra de to ulike yrkesgruppene kommer det frem ulike erfaringer og synspunkter om dette samarbeidet. Det kommer frem at PPT og barnehager ikke har samme forventning til hverandre. Barnehagen har fortsatt erfaring med at PPT knyttes til individrettet arbeid mot enkeltbarn og har lite erfaringer utenom dette. Likevel så uttrykkes det et ønske om mer systemrettet arbeid. PPT ønsker å komme nærmere og bli innkalt på et tidlig tidspunkt for å kunne forebygge. Fra begge sider så kan det se ut som at det er ønskelig med et tettere samarbeid, og at en rolleavklaring kan være avgjørende for å lykkes. Tettere samarbeid kan mest sannsynlig føre til at de to yrkesgruppene kan snakke om forventninger til hverandre, ansvarsforhold, bedre informasjon om arbeidsoppgaver og at barnehagene får en bredere kompetanse når det gjelder inkluderende fellesskap. Dette kan igjen føre til at kvaliteten i barnehagene øker.

Det kan antakelig være nødvendig med en gjennomgang av prosessene hvor hele organiseringen av PPT må ses på og vurderes ut fra dagens behov i barnehage. Det kan diskuteres om det er mulig å legge ressursene til PPT tettere på barnehagen. Rapport fra Thomas Nordahl og hans ekspertgruppe, peker på at det spesialpedagogiske systemer i dag fungerer ekskluderende og at det vil være behov for en mer omfattende endring i

støttesystemene som er i dag. Det kommer her frem at PPT bør flyttes tettere på den daglige praksis i barnehager og skoler (Nordahl et al., 2018).

6.1 Videre forskning

Jeg har avgrenset studie til å omhandle systemrettet arbeid og sett på erfaringer PP-rådgivere og pedagogiske ledere i barnehage har om dette. Det kunne vært interessant å intervju barnehagesjefer og ledere i PP-tjenesten for å se på hva de mener systemrettet arbeid handler om. Det kunne vært spennende å se om barnehagestyrere har noe forhold til systemrettet arbeid fra PPT og hvordan de mener kvaliteten i barnehagen, samt mer inkluderende fellesskap, forebyggende arbeid og tidlig innsats kunne økt ved et slikt samarbeid med PPT.

Systemrettet arbeid blir referert til organisasjonsutvikling og kompetanseheving, og i denne studien er fokuset blitt mest på kompetanseheving i barnehagen. I en videre studie så kunne det vært interessant å gå mer inn på hva som ligger i begrepet organisasjonsutvikling i barnehager. Her kunne viktige faktorer fra ledere i barnehager og ledere i PPT være med på å gi et innblikk i hva som skal til for å få til et endringsarbeid som gjelder for hele barnehagen.

I tillegg så har jeg ikke gått inn på organiseringen av PPT kontorer i min studie, så det kunne vært nyttig å se på hvordan ulike organiseringen kan påvirke bruken av systemrettet arbeid. Dette kunne blitt gjort ved å undersøke PPT kontorer som har ulike størrelser og sett på hvordan de tar i bruk ressursene sine. Her kunne ulike forskjeller blitt forsket på slik at det kunne vært mulig å sett på hva som gjør at noen PPT kontorer utfører mer systemrettet arbeid enn andre kontorer.

7.0 LITTERATURLISTE

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Albertsen, K., Kjær, B., Limborg, H. J., & Fournaise, M. (2015). *Inklusion i daginstitutioner*. Aarhus Univeritet.
- Arnesen, A.L. (red.) (2017). *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bateson, G. (2000). *Steps to an Ecology of Mind*, 4. utgave. Chicago: The University of Chicago Press.
- Befring, E., & Tangen, R. (2004). *Spesialpedagogikk* (3. utg.). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Befring, E. (2005). Spesialpedagogikk: perspektiver og tilnærminger. I E. Befring, & R. Tangen (red), *Spesialpedagogikk* (ss. 42-68). Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Befring, E. (2012). Forebygging – tidlig innsats til barns beste. I Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2012). *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?* Oslo: Cappelen Damm AS.
- Befring, Edvard. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder- empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press.
- Buli-Holmberg, J. (2012). Tidlig innsats og forebyggende arbeid i barnehagen. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats, Bedre læring for alle* (s. 71-87). Oslo: Cappelen Damm.
- Bø, I. (2012). *Barnet og de andre. Nettverk som pedagogisk ressurs*. (4. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bø, I. & Schiefloe. (2007). *Sosiale landskap og sosial kapital- innføring i nettverkstenking*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Cameron, D. L., Kovac, V. B., & Tveit, A. D. (2011). En undersøkelse om PP-tjenestens arbeid med barnehagen. Kristiansand: Universitetet i Agder.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Dalen, M (2011). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Drugli, M. B. (2013). *Atferdsvansker hos barn. Evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk forlaget.
- Engel, A., Barnett, S. W., Anders, Y., & Taguma, M. (2015). *Early childhood education and care policy review: Norway*. Paris: OECD.
- Eloquin, X. (2016). Systems-Psychodynamics in Schools: A Framework for EPs Undertaking Organisational Consultancy. *Educational Psychology in Practice*, 32(2), 163-179.
- Florian, L. (2015). Inclusive Pedagogy: A Transformative Approach to Individual Differences but Can It Help Reduce Educational Inequalities? *Scottish Educational Review*, 47(1), 5-14.
- Furu, A., & Granholt, M. (2007). *Sammen om kunnskap Kvalifiseringsarbeid i barnehagens personalgruppe*. Bergen: Fagbokforlaget
- Fylling, I. & Handegård, T.L. (2009). *Kompetanse i krysspress. NF-rapport nr. 5*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Gotvassli, K. Å. (2004). *Et kompetent barnehagepersonale Om personal- og kompetanseutvikling i barnehagen*. (2. utgave). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Groven B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Universitetsforlaget
- Hesselberg, F. & Tetzchner, S. V. (2016). *Pedagogisk-psykologisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hustad, B.-C., Strøm, T., & Strømsvik, C. L. (2013). *Kompetanse i PP-tjenesten - til de nye forventningene?: kartlegging av kompetansen i PP-tjenesten* NF-rapport (Nordlandsforskning: online), Vol. nr. 2/2013.
- Hustad, B.-C., Lødding, B., Fylling, I., & Ulriksen, R. (2016). *Systemorientering gjennom kompetanseutvikling? Første delrapport fra evalueringen av Strategi for etter- og videreutdanning i PP-tjenesten*. (Norlandsforskning Rapport 2016:24). Hentet fra [http://www.nordlandsforskning.no/getfile.php/1313635/Dokumenter/Rapport er/2016/NIFUrappport2016-24.pdf](http://www.nordlandsforskning.no/getfile.php/1313635/Dokumenter/Rapport%20er/2016/NIFUrappport2016-24.pdf)
- Johannessen, E. (1984). *Pedagogisk-psykologisk tjeneste - førstelinjetjeneste med utvidet ansvarsområde: en innføring i pedagogisk-psykologisk tjeneste og en undersøkelse om dens arbeid med førskolebarn i Oslo*. Oslo: Barnevernsakademiet, Pedagogisk høgskole.
- Johannessen, A., Tufte, P., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Klefbeck, J. & Ogden, T. (2003). *Nettverk og økologi. Problemløsende arbeid med barn og unge*. (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no>
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvello, Ø. & Wendelborg, C. (2003). *Det kommunale hjelpeapparatet for barn og unge. Kommunestørrelse relatert til organisering av samarbeid mellom og effektiviteten av hjelpeapparatet: NTF-rapport 2003:2*. Steinkjer: Nordtrøndelagsforskning.
- Kinge, E. (2012) *Tverretattlig samarbeid omkring barn: En kilde til styrke og håp?* Oslo: Gyldendal Akademisk
- Læringscenteret faglig enhet. (2001). *Håndbok for PP-tjenesten*. Oslo: Læringscenteret.
- Haug, P. (2011). God opplæring for alle - eit felles ansvar. Norsk pedagogisk tidsskrift. NOU 2003:16. (2003). *I første rekke*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37a02a7bd6d94f5aacd8b477a3a956f3/no/pdfs/nou200320030016000dddpdfs.pdf>
- NOU 2009: 18. (2009). *Rett til læring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/45e9a9eca3a447f39451d1abfb4053cf/no/pdfs/nou200920090018000dddpdfs.pdf>
- Lauvås, K. & Lauvås, P (2012) *Tverrfaglig samarbeid – perspektiv og strategi*. (2. Utg.) Oslo: Universitetsforlaget
- Lov om barnehage. (2005). Barnehageloven (LOV-2005-06-17-64). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Meld. St. 23. (1998). *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov*. Kunnskapsdepartementet <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-23-1997-98-/id430480/>
- Meld. St. 41. (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet <https://www.regjeringen.no/contentassets/78fde92c225840f68bce2ac2715b3def/no/pdfs/stm200820090041000dddpdfs.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/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/?ch=1>
- 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>

- Mostad, V., Skandsen, T., Wærness, J. I., Lindvig, Y. (2013). *Entusiasme for endring i barnehage*. Oslo: Gyldendal akademisk
- NESH (2016) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Nordahl, T., Sørli M-A., Manger T., Tveit A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., & mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Omdal, H. & Thygesen, R. (2018). *Å falle mellom to stoler: samarbeid til barnets beste i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018) *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Roland, P., Fandrem, H., Størksen, I., & Løge, I. K. (2007). Erfaringer fra "De utfordrende barna". *Spesialpedagogikk*, Vol 72,4 , s. 20-27.
- Stette, Ø. (2016). *Førskolebarn med særskilte behov*. Pedlex.
- Statistisk sentralbyrå. (2020). Barnehager. Hentet fra <https://www.ssb.no/barnehager>
- Tangen, R. (2005). Introduksjon. Forståelsesmåter og hovedtemaer. I E. Befring, & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (ss. 17-41). Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4.utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tremblay, R. E. (2010). *Developmental origins of disruptive behaviour problems: the 'original sin' hypothesis, epigenetics and their consequences for prevention*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(4), 341-367.
- Ulleberg, I. (2007). *Kommunikasjon og veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Spesialundervisning: Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Hva gjør PP-tjenesten*. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/hva-gjor-pp-tjenesten/#124903>

8.0 VEDLEGG

Vedlegg 1: Svar fra NSD

NSD sin vurdering

Prosjektittel

PPTs systemrettede arbeid i barnehage - Med fokus på barn med utagerende atferd

Referansenummer

363106

Registrert

05.12.2020 av Marte Haugen Sollihøgda - martes14@student.uia.no

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Heidi omdal, heidi.omdal@uia.no, tlf: 38141213

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Marte Sollihøgda, marte.h.sollihogda@gmail.com, tlf: 90227533

Prosjektperiode

01.01.2021 - 15.05.2021

Status

09.12.2020 – Vurdert

Vurdering (1)

09.12.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 09.12.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

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

TAUSHETSPLIKT

Vi minner om at utvalgene dine har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltbarn, deres foreldre eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på barnehage, opprinnelsesland, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene. Studenten og den ansatte har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner om taushetsplikten før intervjuet starter.

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 15.05.2021.

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.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Tittel: PPTs systemrettede arbeid i barnehage- med fokus på barn med utagerende atferd

Dette er en invitasjon om å delta i et forskningsprosjekt som undersøker systemrettet arbeid i barnehage med fokus på barn med utagerende atferd. Med dette så ønsker jeg å få innsyn i hvordan PPT jobber med systemrettet arbeid mot utagerende barn og hvilken synspunkter pedagogiske ledere har til dette arbeidet. I dette skrivet vil jeg informere om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Mitt navn er Marte Haugen Sollihøgda og jeg skal skrive en masteroppgave i Spesialpedagogikk ved Universitetet i Agder. Temaet for masteroppgaven er «Hvordan arbeider PPT systemrettet med forebygging og håndtering av utagerende barn i barnehagen?». Formålet med oppgaven er å få innsikt i hvordan PPT kan jobbe systemrettet i forhold til å forebygge og håndtere utagerende atferd og hvilken synspunkter barnehager har til dette. Valget av tema og problemstilling er basert på utviklingen innenfor PP-tjenesten de siste årene fra hovedfokus på individ til system.

Forskningsperioden er fra Januar 2021 til planlagt innlevering 15. Mai 2021.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I forbindelse med dette forskningsprosjektet ønsker jeg at 4 informanter skal delta i studiet, to fra PPT og to pedagogiske ledere i barnehage. Det vil være ansatte på ulike arbeidsplasser. Grunnen til at jeg ønsker å intervju ansatte fra begge arbeidsplassene er fordi jeg ønsker synsvinkler fra både PPT og barnehager.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg vil gjennomføre et personlig intervju, med varighet på ca. 45 minutter. Spørsmålene vil omhandle utagerende atferd, systemrettet arbeid og erfaringer rundt dette. Jeg vil ta lydopptak gjennom hele intervjuet og notere underveis.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Du vil bli anonymisert gjennom fiktive navn, og all informasjon vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg som student og min veileder som har tilgang til personlige opplysninger om deg. Personopplysninger vil bli lagret på passordbeskyttet server.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres frem til prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15. Mai 2021. Personopplysninger og lydopptaker/notater etter fullført masteroppgaven vil da bli slettet og makulert.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Veileder: førsteamanuensis, Heidi Omdal, ved Universitet i Agder.

E-post: Heidi.omdal@uia.no

Student: Marte Haugen Sollihøgda

Epost: Marte.h.sollihogda@gmail.com

Telefon: 90227533

Spørsmål rundt dine rettigheter i personvern kan henvises til ansvarlig personvernombud ved Uia (ina.danielsen@uia.no/anne.lagstad@uia.no).

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

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Marte Haugen Sollihøgda

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «PPTs systemrettede arbeid i barnehage- med fokus på barn med utagerende atferd» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i personlig intervju
- Studenten og veileder har innsyn i opplysninger i forskningsprosjektet

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide til pedagogisk leder i barnehage

Innledning

- Presenterer studiet og hensikten med intervjuet
- Informerer om tillatelse til intervju fra NSD
- Vi går igjennom samtykke til deltagelse i forskningen.

Bli kjent

- Hvor lenge har du jobbet som pedagogisk leder i barnehagen?
- Har du jobbet i andre barnehager tidligere? Hvor lenge?
- Er det kommunal eller privat barnehage du jobber i nå?
- Hvor gamle er barna på den avdelingen du jobber på?

Utagerende atferd

- Hva legger du i begrepet «utagerende atferd»?
- På hvilken måte kan denne atferden bli vanskelig å håndtere?
- Hvilke metoder mener du fungerer i forhold til barn med utagerende atferd?
- Hvordan jobber dere for å øke kompetansen blant personalet i forhold til barn med utagerende atferd?

Systemrettet arbeid

- Hva legger du i begrepet «systemrettet arbeid»?
- Hva tenker du om betydningen av systemrettet arbeid i barnehagen, på hvilken måte kan dette ha betydning for enkeltbarn?
- Hvilke arbeidsmåter forbinder du med systemrettet arbeid?
- Hvordan involveres personalet i barnehagen i systemrettet arbeid?

Erfaringer knyttet til systemrettet arbeid

- Hvilke erfaringer har dere med at PPT tilbyr systemrettet arbeid?
- Har dere bruk for kompetanse og organisasjonsutvikling i forhold til barn med ulike behov? På hvilken måte?
- Har dere merket endringer i måten PPT jobber på etter det kom ut ny lov om at de skal tilby systemrettet arbeid?
- Hva hemmer og hva fremmer PPTs muligheter til å drive systemarbeid, slik du ser det?

Avslutning

- Er det noe ekstra du ønsker å tilføye?
- Tusen takk for at du tok deg tid til dette intervjuet.

Intervjuguide til ansatt i PPT

Innledning

- Presenterer studiet og hensikten med intervjuet
- Informerer om tillatelse til intervju fra NSD
- Vi går igjennom samtykke til deltagelse i forskningen.

Bli kjent

- Hvilken stilling har du i PPT?
- Hvor lenge har du jobbet i PPT?
- Hvor mange barnehager har du ansvar/ jevnlig kontakt med?
-

Utagerende atferd

- Hva legger du i begrepet «utagerende atferd» i forhold til barnehagebarn?
- På hvilken måte kan denne atferden bli vanskelig å håndtere?
- Hvilke tiltak mener du fungerer i forhold til barn med utagerende atferd?

Systemrettet arbeid

- Hva legger du i begrepet «systemrettet arbeid»?
- Hva tenker du om betydningen av systemrettet arbeid i barnehagen, på hvilken måte kan dette ha betydning for enkeltbarn?
- Har dere laget noen faste prosedyrer og fremgangsmåter i forhold til systemarbeid i barnehagen? Retningslinjer?
- Hva hemmer og hva fremmer PPTs muligheter til å drive systemarbeid, slik du ser det?

Erfaringer knyttet til systemrettet arbeid

- Hvilke erfaringer har dere med systemrettet arbeid mot barnehager?
- Hvordan jobber dere annerledes etter den nye lovendringen kom om at dere også skal drive med systemrettet arbeid?
- Eksempler på systemrettet arbeid?
- Hvilke arbeidsmåter bruker dere ofte i systemrettet arbeid?

Avslutning

- Er det noe ekstra du ønsker å tilføye?
- Tusen takk for at du tok deg tid til dette intervjuet.