

«Vi ønsker oss flere vedtak enn det vi får!»

- En kvalitativ studie av hvilke erfaringer og ønsker barnehagelærere har til PP- tjenestens systemrettede arbeid i barnehagene

Cecilie Bylund

VEILEDER

Maryann Jortveit

Universitetet i Agder, 2023

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Forord

Jeg begynte rett på spesialpedagog-utdannelsen etter å ha oppnådd bachelorgrad som barnehagelærer i 2021. Samtidig begynte jeg å jobbe som vikar i et par barnehager. På grunn av mitt valg av videreutdanning, har jeg automatisk blitt satt til å være sammen med «de utfordrende barna». Jeg har fulgt barn fra de akkurat hadde begynt på småbarnsavdeling, og over på storebarnsavdeling, og sett utviklingen i «utfordringer» med flere barn. Jeg har truffet flere pedagoger og blitt kjent med en assistent som har blitt satt til å hjelpe disse barna. Jeg har fulgt prosessene med henvisninger, utredninger og møter. Jeg har sett hvor vanskelig det er for pedagoger som kommer inn utenfra å endre på avdelingens praksis, til sårbare barns beste. Denne masteroppgaven har blitt til etter et ønske om å øke kompetanse om samarbeidet mellom barnehagelærere og PP- tjenesten rundt sårbare barn. Ofte er «spesialpedagoger» bare innom og hjelper barnet noen timer om dagen. Det hjelper ikke hvor mye kunnskap en «spesialpedagog» har, dersom vedkomne ikke kan videreformidle sin kunnskap til de pedagogiske ledere som har ansvaret på avdelingen.

Oppgaven vil være preget av det jeg har lært under grunnutdanningen, samt det jeg har lært etter 1,5 år på masterstudiet og erfaringen jeg har tilegnet meg som vikar i barnehage fra høsten 2021 og til nå.

Gjennom mitt arbeid med denne masteroppgaven fikk jeg rekruttert fire informanter som gjennom sine uttalelser dannet utgangspunkt for oppgavens analyser, drøftinger og konklusjoner. Tusen takk til alle informantene for at de tok seg tid til å bidra i en travel hverdag! Jeg vil også takke min veileder, Maryann Jortveit, for gode råd og oppmuntring gjennom hele oppgaveprosessen. Takk til alle dere som har hjulpet meg ekstra med guttene i denne perioden, dere vet hvem dere er. En takk vil også rettes til Skrivestua ved UiA og fagansvarlig bibliotekar ved universitetet for gode råd og hjelp med kildehenvisning.

Til mine barn- selv om jeg til tider har vært fraværende i denne perioden, håper jeg at min nye kunnskap og kompetanse etter hvert kommer dere til gode også. Dere er best! Nå ser jeg fram til å bruke mye tid sammen med dere, og så blir det spennende hva som dukker opp av jobbmuligheter framover.

Mai 2023

Cecilie Bylund

Sammendrag

Temaet i denne studien har vært PP- tjenestens systemarbeid og deres samarbeid med barnehagene. Fokuset har vært rettet mot barnehagelærernes perspektiv på disse fenomenene. Det har blitt undersøkt hvordan barnehagelærere forstår PP- tjenestens systemmandat, samt hvilke forventninger barnehagelærere har til samarbeidet med PP- tjenesten. Det ble gjennomført fire kvalitative forskningsintervjuer med informanter som alle hadde grunnutdannelse som barnehagelærer. Informantene representerte tre ulike barnehager i en kommune i Norge. Det ble gjennomført en tematisk analyse av datamaterialet. Den teoretiske innrammingen har tatt utgangspunkt i utdanningspolitiske dokumenter for å kartlegge utviklingen av PP- tjenestens mandat, fra å se det individrettete og systemrettede arbeidet som adskilt, til å se oppgavene i sammenheng. Systemteori og Bronfenbrenners bioøkologiske utviklingsmodell har blitt brukt som utgangspunkt for å se PP- tjenestens to oppgaver i sammenheng. Inkludering har blitt gjort rede for som et mål for det systemrettede arbeidet og ses i sammenheng med barnets rettigheter til tilpasset opplæring og spesialpedagogisk hjelp. Muligheter og utfordringer knyttet til et tverrfaglig samarbeid mellom barnehagelærere og PP- tjenesten blir gjort rede for.

Resultatene fra studien viste at barnehagelærerne hadde en systemrettet forståelse av PP- tjenestens mandat i barnehageloven, og at de generelt hadde en sterk forståelse av systemarbeid. Barnehagelærerne mente at PP- tjenesten fremsto for dem som tilgjengelig og at avstanden mellom dem var liten, derfor hadde de klare tanker om hva PP- tjenesten kunne bidra med i barnehagens arbeid med inkludering av alle barn. Barnehagelærerne satt stor pris på PP- tjenestens spesialpedagogiske kompetanse, og det tette samarbeidet gjorde kompetansen tilgjengelig. De politiske føringene har uttrykt ønske om en PP- tjeneste som er tett på barna og barnehagen. Dette hadde også barnehagelærerne forventninger om. Den gode forståelsen av hverandres ansvarsområder og roller førte til et godt samarbeid, og det tette samarbeidet bidro til et godt arbeid med inkludering i barnehagen. Barnehagelærerne i studien uttrykte et ønske om høyere bemanningstetthet i barnehagen.

Abstract

The theme of this study has been the PP service's system work and their collaboration with the kindergartens. The focus has been on the kindergarten teachers' perspective on these phenomena. It has been investigated how kindergarten teachers understand the PP service's system mandate, as well as what expectations kindergarten teachers have for cooperation with the PP service. Four qualitative research interviews were conducted with informants who all were educated as kindergarten teachers. The informants represented three different kindergartens in a municipality in Norway. A thematic analysis of the data was carried out. The theoretical framework is based on education policy documents to map the development of the PP service's mandate, from seeing the individual-oriented and system-oriented work as separate, to seeing the tasks in context. Systems theory and Bronfenbrenner's bioecological development model have been used as a starting point to see the PP service's two tasks in context. Inclusion has been explained as a goal for the system-oriented work and is seen in connection with the child's rights to adapted education and special educational help. Possibilities and challenges linked to interdisciplinary collaboration between kindergarten teachers and the PP service are explained.

The results from the study showed that the kindergarten teachers had a system-oriented understanding of the PP service's mandate in the Kindergarten Act, and that they generally had a strong understanding of system work. The kindergarten teachers believed that the PP service appeared to them as accessible and that the distance between them was small, therefore they had clear ideas about what the PP service could contribute to the kindergarten's work with inclusion of all children. The kindergarten teachers greatly appreciated the PP service's special educational expertise, and the close collaboration made the expertise available. The political leaders have expressed a desire for a PP service that is close to the children and the nursery. The kindergarten teachers also had expectations of this. The good understanding of each other's areas of responsibility and roles led to good cooperation, and the close cooperation contributed to good work with inclusion in the kindergarten. The kindergarten teachers in the study expressed a desire for higher staffing density in the kindergarten.

Innhold

Forord	i
Sammendrag.....	ii
Abstract	iii
Innhold	1
1. Innledning.....	3
1.1 Bakgrunn for valg av tema	3
1.2 Studiens formål, problemstilling og forskningsspørsmål.....	4
2. Studiens kontekst og teoretiske innramming	6
2.1 En barnehage for alle.....	6
2.1.1. Normalitet.....	7
2.2 Tidlig innsats	8
2.3 Bemanningsnorm	9
2.4 Pedagogisk- psykologisk tjeneste.....	9
2.4.1 Tverrfaglig samarbeid mellom barnehagen og PP- tjenesten.....	10
2.4.2 Samarbeidets forutsetninger	11
2.5 Systemarbeid i politiske dokumenter	14
2.6 Systemteori- et utviklingsøkologisk perspektiv som forståelsesramme.....	16
2.7 Inkludering- et mål for systemrettet arbeid, og spesialpedagogisk hjelp som et ledd i inkluderingsarbeidet	18
3. Metode.....	22
3.1 Valg av metode	22
3.2 Utvalg og presentasjon av informanter	23
3.3 Rekruttering av informanter	24
3.4 Intervju som metode	25
3.5 Transkribering og analyse.....	26
3.6 Kvalitetskriterier.....	27
3.6.1 Reliabilitet	27
3.6.2 Validitet	28
3.6.3 Forskningsetiske betraktninger	28
4. Resultater og analyse.....	30
4.1 Ulik forståelse av PP- tjenestens mandat	30
4.2 Inkludering som tilrettelegging for deltagelse og utbytte av deltagelsen.....	32
4.3 God spesialpedagogisk støtte i forlengelsen av sakkyndighetsarbeidet.....	35

4.4 God spesialpedagogisk kompetanseutveksling	37
4.5 Tilgjengelige spesialpedagogiske hjelpetjenester.....	39
5. Drøfting	41
5.1 Samarbeid som nøkkel til inkludering	41
5.2 Inkludering som tilrettelegging for deltagelse og utbytte av deltagelsen.....	43
5.3 Barnehagelærernes forståelse av systemarbeid	46
6. Avslutning.....	50
Referanser.....	53
Vedlegg 1: Informasjonsskriv.....	59
Vedlegg 2: Informasjonsark	61
Vedlegg 3: Samtykkeerklæring	62
Vedlegg 4: Intervjuguide	63
Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD	66

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

PPT er en instans som skal hjelpe barn, unge og voksne til å få et inkluderende, likeverdig og tilpasset opplæringstilbud gjennom hele utdanningsløpet (Kunnskapsdepartementet, 2020). I barnehagesammenheng er mandatet til PP-tjenesten er nedfelt i barnehageloven § 33.

Mandatet til PP-tjenesten er todelt, gjennom individrettede- og systemrettede arbeidsoppgaver, og i barnehageloven står det følgende:

Kommunens pedagogisk-psykologiske tjeneste er sakkyndig instans i saker om spesialpedagogisk hjelp. Den pedagogisk-psykologiske tjenesten skal sørge for at det blir utarbeidet lovpålagte sakkyndige vurderinger. Den pedagogisk-psykologiske tjenesten skal bistå barnehagen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge barnehagetilbudet for barn med særlige behov.

(Barnehageloven, 2005, § 33)

I barnehageloven står det ingenting om hvordan det ovennevnte mandatet til PP-tjenesten skal utøves i praksis inn mot barnehagen, men i stortingsmelding 18 presenteres det noen forventninger til PPT. Det står blant annet at: «PP-tjenesten er tilgjengelig og bidrar til helhet og sammenheng, PP-tjenesten arbeider forebyggende, PP-tjenesten bidrar til tidlig innsats i barnehage og skole [...]» (Meld. St.18 (2010-2011), s. 14).

Utdanningsdirektoratet (2022c) har forsøkt å konkretisere PP-tjenestens oppgaver. Ut fra dette kan man på den ene siden forstå PP-tjenestens oppgaver som at systemarbeidet er en integrert del av sakkyndighetsarbeidet. På den andre siden er det rom for å forstå det systemrettede og individrettede som motsetninger. Det systemrettede tenker man da dreier seg om tidlig innsats og forebygging, mens sakkyndighetsarbeidet retter seg bare mot individet (Kolnes, 2022; Kolnes et al., 2020; Moen, 2018). Mandatet til PPT omtales som to hovedoppgaver, men det presiseres likevel at disse oppgavene må ses i sammenheng (Meld. St.18 (2010-2011); Meld. St. 6 (2019-2020)).

1.2 Studiens formål, problemstilling og forskningsspørsmål

Nasjonale myndigheter ønsker nå at PP-tjenesten i større grad skal være tettere på skolen og elevene, og også prioritere systemarbeid (Meld. St. 6 (2019-2020)). Forskning har likevel vist at individrettet sakkyndighetsarbeid i for stor grad er blitt prioritert av PPT, og det har vist seg å være vanskelig å utvikle og implementere arbeidsrutiner knyttet til de systemrettede arbeidsoppgavene innad i tjenesten (Moen et al., 2018; Nordahl et al., 2018).

Studier har vist at det kan være en uoverensstemmelse mellom hvordan lærere i skolen forstår PP- tjenestens systemrettede arbeidsoppgaver, og hvordan PP- tjenesten selv jobber og forstår dette (Fylling & Handegård, 2009; Knudsen, 2019). I denne studien ønsker jeg å bruke en bioøkologisk utviklingsmodell som utgangspunkt for hvordan man kan forstå PP- tjenestens to oppgaver i sammenheng (Bronfenbrenner, 1979). Modellen gir en forståelsesramme der hensynet til alle faktorer både i og rundt den enkelte elev må til for å forstå helheten i utfordringene, og for å kunne vite hvilke tiltak som igjen blir hensiktsmessige å sette inn (Ertesvåg & Bø, 2006; Kolnes, 2022). På den måten kan man jobbe inkluderende både med enkeltelever og læringsmiljøet. Men dette krever en felles forståelse for arbeidsoppgaver og ansvarsområder, og et godt samarbeid mellom lærere og PP-tjenesten (Moen & Tveit, 2012).

I en skolesammenheng er det ifølge Moen et al. (2018) et tydelig behov for mer forskning omkring hva skolene selv uttrykker at de trenger systemrettet hjelp til fra PPT, og i hvilken grad de opplever at PPT faktisk håndterer og imøtekommer disse behovene (Moen et al., 2018). De viser til en oversikt og gjennomgang av forskning gjort på PP- tjenesten i Norge. Det kan tenkes at dette også er interessant å undersøke i en barnehagesammenheng. Min studie vil bidra til å fylle kunnskapsgapet som Moen et al. (2018) påpeker.

Et annet mål med studien er å bidra med kunnskap slik at PP- tjenesten kan komme tettere på ansatte i barnehagen, noe som er poengtert som et politisk ønske (Meld. St. 6 (2019-2020); Nordahl et al., 2018). Ved gjennom denne studien å undersøke hvilken forståelse og hvilke forventninger som eksisterer, kan den bidra til å utbedre praksis.

På bakgrunn av dette lyder studiens problemstilling som følger:

Hvilken forståelse og hvilke forventninger har barnehagelærere til spesialpedagogers systemrettede arbeid i barnehagene?

Jeg ønsker å undersøke barnehagelæreres ønsker, behov og forventninger til PP- tjenestens systemarbeid, ved bruk av følgende forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan forstår barnehagelærere PP- tjenestens mandat?
- 2) Hvordan opplever barnehagelærere samarbeidet med PP- tjenesten?
- 3) Hva ønsker barnehagelærere av PP- tjenesten?
- 4) Hvilke erfaringer har barnehagelærere gjort seg gjennom arbeid i barnehagen sammen med PP- tjenesten?

2. Studiens kontekst og teoretiske innramming

Konteksten handler om forhold i omgivelsene som er viktige for å forstå eller tolke hva som skjer (Svennevig, 2019). I dette kapittelet gjøres det rede for hva som menes med en barnehage for alle, tidlig innsats, bemanningsnorm, Pedagogisk- psykologisk tjeneste, samt det tverrfaglige samarbeidet mellom barnehagen og PP-tjenesten, og samarbeidets forutsetninger.

Videre gjøres det rede for systemarbeid i politiske dokumenter, før et systemteoretisk perspektiv på barns utvikling med utgangspunkt i den utviklingsøkologiske modellen (Bronfenbrenner, 1979) blir presentert som den teoretiske referanserammen som ligger til grunn for studien. Til slutt beskrives inkludering som et mål for systemrettet arbeid, og spesialpedagogisk hjelp som et ledd i inkluderingsarbeidet.

2.1 En barnehage for alle

Alle barn har rett til et godt barnehagemiljø (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 48). Inkludering i barnehagehverdagen handler om at alle barn skal ha «like muligheter til å bli sett, hørt og oppmuntret til å delta i fellesskap i alle aktiviteter i barnehagen» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 10). Haug setter spørsmålstegn ved om skillet mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk kan være med på å ødelegge for inkludering (Haug, 2011). Han beskriver det slik: «Det er difor ei rimeleg forventning at spesialpedagogisk kunnskap må takast omsyn til i den ordinære opplæringa, så vel som at allmennpedagogisk kunnskap må kunne styrke spesialundervisninga» (Haug, 2011, s. 131). Hovedbudskapet til Haug er at de to fagfeltene skal fungere bedre sammen (Haug, 2011, s. 139). Simonsen & von Tetzchner (2019, s. 36) beskriver det som at inkludering ikke lengre kan ses på som et forhold for spesialpedagogikken, men noe som må betraktes som et anliggende for det ordinære tilbudet. For å sikre alle barn muligheter for deltakelse i fellesskapet, forutsettes et ordinært barnehagetilbud som tilpasses slik at alle barn har tilstrekkelige muligheter for å delta utfra egne behov og forutsetninger. Solli (2017, s. 43) hevder at barn med «behov for særskilt hjelp og støtte med stor sannsynlighet» vil gå i vanlige barnehager. Det kan være krevende for ansatte i barnehagen å møte mangfoldet av barn, og som Haug (2012, s. 286) sier er «å mestre det store elevmangfoldet», de største utfordringene lærere har. Ødegård (2011, s. 130) hevder at det «er en utfordrende oppgave for førskolelæreren å være ansvarlig for å lede prosesser der

alle barn skal få erfare inkludering og deltakelse». Ødegård sier videre at det er adskillige pedagogiske utfordringer knyttet til å virkeliggjøre intensjoner om alle barns deltakelse i fellesskapet, og at å gi alle barn som går i barnehagen et tilbud som er tilgjengelig for dem, er en kompleks oppgave (Ødegård, 2011, s.130-131). Dermed er det viktig at samarbeidet mellom spesialpedagoger og barnehagelærere er tett og tidlig, slik at barnehagen opplever å få støtte i denne komplekse arbeidsoppgaven.

2.1.1. Normalitet

Normalitet er ingen statisk størrelse, og flere variasjoner av hva som anses som normalt, kan sirkulere i et samfunn og i samfunnsinstitusjoner på samme tid (Franck, 2017, s. 154). I Rammeplan for barnehagen blir det vist til at barnehagen skal støtte og fremme barns allsidige og helhetlige utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 22). I NOU 2019: 3 *Nye sjanser- Bedre læring* blir begreper som *normalutvikling*, *aldersadekvat* og *vanlig* brukt i barnehagen for å beskrive barns utvikling (s. 15). Her skjer det en innsnevring av normalbegrepet. Gjennom bruk av kartleggingsverktøy og tester, blir barns utvikling målt opp mot en standard, en norm (Florian, 2014, s. 10).

Florian (2014, s. 10) er opptatt av rollen spesialundervisning kan spille i å forstyrre eller bryte med «education's normative centre» (utdanningens normative senter), og å støtte en bedre utdanning for alle. Florians perspektiv krever at man tenker at inkludering og utdanning skal omhandle alle. Florian hevder at ulike utøvere av spesialundervisning vil være vesentlig i dette arbeidet. For eksempel sitter PP-tjenesten på spesialpedagogisk kompetanse som vil være vesentlig for å bidra til utvikling av et mer inkluderende fellesskap i barnehagen, og bryte med kartleggings-, testings- og sakkyndighetskulturen som også gjenkjennes i barnehagen. Florian skisserer tre hovedutfordringer i arbeidet for en mer inkluderende spesialundervisning. Den første er at spesialundervisning er noe som kommer i tillegg eller er forskjellig fra det som er tilgjengelig for andre i samme alder. Det andre er hvordan man kan gjøre utdanningstilbud tilgjengelige for alle uten stigmatisering av noen som er forskjellige. Den siste utfordringen dreier seg om hvordan utdanningens normative senter, den ideelle plassen, har sviktet i å støtte alles utdanning (Florian, 2014, s. 12). I barnehagen kan man også gjenkjenne disse utfordringene. Den spesialpedagogiske hjelpen kommer i hovedsak som ressurser utenfra, og har ofte et fokus på å avhjelpe barnets vansker ved å tilrettelegge for noe annet enn hva som er tilgjengelig for andre i fellesskapet. Solli (2010, s. 39–40) hevder at når

ressurser til den spesialpedagogiske hjelpen kommer utenfra og blir tilført barnehagen, kan det være mindre sannsynlig at barnehagen utvikler et fellesskap som rommer alle. Mangfoldet av barn med ulike behov og forutsetninger utfordrer tanken om at barnehagen er for alle barn, på tross av at Rammeplan for barnehagen hevder at alle barn i barnehagen skal oppleve å være betydningsfulle for fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 22–23). Florian har i sin tekst et ønske om å endre hvordan man tenker på spesialundervisning, til et fokus på å utvide hva som ordinært er tilgjengelig for alle i et læringsfellesskap, vekk fra ideen om en spesialisert respons på individuelle utfordringer (Florian, 2014, s. 17). Florian bidrar til å sette fokus på betydningen barnehagens spesialpedagogiske kompetanse har for å utvikle et mer inkluderende fellesskap i barnehagens ordinære tilbud.

2.2 Tidlig innsats

«For noen barn kan tidlig innsats innebære at personalet arbeider særlig målrettet og systematisk – over kortere eller lengre perioder – med å inkludere barnet i meningsfulle fellesskap. (...) Barnehagen skal sørge for at barn som trenger ekstra støtte, tidlig for den sosiale, pedagogiske og/eller fysiske tilretteleggingen som er nødvendig for å gi barnet et inkluderende og likeverdig tilbud» (Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2017).

Det trekkes i rammeplan for barnehagen linjer mellom tidlig innsats og et inkluderende og likeverdig tilbud for alle barn. Tidlig innsats skal motvirke en «vente og se» holdning. Nødvendige tiltak skal settes inn tidlig i utdanningssystemet når utfordringene blir oppdaget (Meld. St.18 (2010-2011), s. 8). Perspektivet «tidlig innsats» kritiseres for å ha bidratt til blant annet stress, innsnevring av normalbegrepet og sykeliggjøring av barn som utvikler seg normalt, men senere enn andre (NOU 2019: 3, s. 15). Regjeringen ønsker at PP- tjenesten skal være mer tilstede i barnehagen og arbeide forebyggende og med tidlig innsats (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 57). PP- tjenestens bidrag til barnehagen i det forebyggende arbeidet vil ha innvirkninger for hvordan barnehagen kan få økte kunnskaper om tilpasninger av barnehagetilbudet. PP-tjenesten er en viktig del av laget rundt barnet (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 78).

2.3 Bemanningsnorm

Barnehagen har en bemanningsnorm som ligger til grunn for personaltettheten i barnehagen. Ny pedagognorm skulle innfris 1. august 2018, og ny bemanningsnorm skulle innfris innen 1. august 2019. Statistikk viser at det har vært en betydelig forbedring av bemanningstettheten på nasjonalt nivå etter at bemanningsnormen trådte i kraft 1. august 2019

(Utdanningsdirektoratet, 2020). Bemanningsnormen skal forstås som en minimumsnorm.

«Bemanningsnormen stiller krav om minimum én ansatt per tre barn under tre år og én ansatt per seks barn over tre år» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette skulle ifølge stortingsmelding 21, *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*, bedre den pedagogiske kvaliteten i barnehagen og presiserte at «Flere voksne per barn vil i tillegg kunne sikre at de voksne fanger opp barnas ulike behov for støtte og hjelp» (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 45).

«Skjerpet pedagognorm innebærer minst én pedagogisk leder per 7 barn under tre år og minst én pedagogisk leder per 14 barn over tre år» (Utdanningsdirektoratet, 2020). En konsekvens av pedagognormen i praksis kan være at den gir flere i barnehagens personale rett på planleggingstid, noe som fører til at den reelle bemanningstettheten reduseres. Statistikk viser at flere barnehager oppfyller kravene til pedagogisk bemanning, men det mangler 3100 årsverk for å oppfylle pedagognormen (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Stortingsmelding 18 peker på at førskolelærere har et økt behov for mer spesialisert og målrettet kompetanse for å møte mangfoldet av barns egenskaper og behov. Dette skal blant annet gjøres ved at PP-tjenesten kommer tettere på (Meld. St. 18 (2010-2011), s. 12).

2.4 Pedagogisk- psykologisk tjeneste

PP-tjenesten i Norge skal hjelpe barn, unge og voksne med behov for særskilt tilrettelegging, i den hensikt at de skal få et inkluderende, likeverdig og tilpasset pedagogiske tilbud (Utdanningsdirektoratet, 2017). I forhold til PP- tjenestens mandat (Barnehageloven, 2005, §33), som nevnt i innledningen, vil PP- tjenesten ha et betydelig ansvar i forhold til å støtte barnehagen i arbeid for et inkluderende fellesskap.

2.4.1 Tverrfaglig samarbeid mellom barnehagen og PP- tjenesten

Et tverrfaglig samarbeid er når flere faggrupper og profesjoner arbeider sammen om en felles utfordring eller et problem, mot et felles mål (Glavin & Erdal, 2018). Blant annet Nordahl-rapporten fra 2018 peker på behovet for å bedre og styrke det tverrfaglige samarbeidet mellom blant annet barnehagen og PP- tjenesten (Nordahl et al., 2018; Meld. St. 21 (2016–2017); Meld. St. 6 (2019-2020)). Det tverrfaglig samarbeidet skal bidra til at alle barn opplever et godt og inkluderende oppvekst-, leke- og læringsmiljø og er en viktig forutsetning for å skape et miljø der alle opplever inkludering, fellesskap og mestring som kan forebygge at problemer utvikler seg, eller at de blir større enn nødvendig (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 78).

Regjeringen vil bygge et lag rundt barn som blant annet inkluderer pedagoger, spesialpedagogiske ressurser og Pedagogisk-psykologisk tjeneste. Regjeringen vil også styrke samarbeidet mellom barnehage og andre offentlige tjenester. Det handler om tverrfaglig samarbeid mellom ulike instanser og mellom ulike yrkesgrupper internt i den enkelte barnehage. Betydningen av tverrfaglig samarbeid står på agendaen i alle velferdspolitiske sammenhenger i Norge (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 19).

Det finnes ulike definisjoner av begrepet samarbeid. Samarbeid kan defineres som et forhold mellom mennesker, der respekt for forskjellige kunnskaper, ferdigheter, egenskaper, erfaringer og holdninger arbeider mot samme mål på grunnlag av en felles sum av ressurser (Arneberg & Ravn, 1995, sitert i Herlofsen, 2013, s. 41). Glavin og Erdal (2018) definerer samarbeid som samspill, regelmessig kontakt og det å arbeide sammen. Jacobsen (2004) påpeker at samarbeidsbegrepet kun brukes når arbeidet er basert på frivillig innsats og personlig engasjement. Dermed kan samarbeid skje når partene engasjerer seg aktivt i å arbeide sammen ut fra sin egen profesjonelle og/eller personlig motivasjon og vilje (Cameron & Tveit, 2013).

Tverrfaglig samarbeid kan også beskrives som prosesser for kommunikasjon og beslutningstaking som gjør at individuell og delt kunnskap kan gi synergistisk innflytelse (Suter et al., 2009). I denne sammenhengen er samarbeidet basert på å utarbeide felles mål og ansvar, samt utvikling av tillit og respekt (Cook & Friend, 2010). Det skilles mellom samarbeid på individnivå og samarbeid på organisasjonsnivå. Både individ- og

organisasjonsnivå blir sett på som like viktige aspekter ved det tverrfaglige samarbeidet (Arnesen, 2017). Med utgangspunkt i studiens tema og problemstilling, vil fokuset rettes mot tverrfaglig samarbeid på individnivå, eller det direkte samarbeidet mellom barnehagelærere og spesialpedagoger i barnehagen.

Tverrfaglig samarbeid bør være grunnleggende tilnærming og en viktig forutsetning for å skape et inkluderende miljø der alle barn opplever fellesskap og mestring, samt forebygge at utfordringer utvikler seg. På den andre siden kan manglende samarbeid føre til at barn ikke får den hjelpen de har behov for. Et etablert apparat for tverrfaglig samarbeid kan være utfordrende, og selve utfordringen kommer når det gjelder å få dette samarbeidet til å fungere i praksis (Glavin & Erdal, 2018).

2.4.2 Samarbeidets forutsetninger

Det ser ut til at praksisfeltet strever med å få til et velfungerende samarbeid på individ- og organisasjonsnivå, selv om betydningen av samarbeid har blitt understreket i forskningsrapporter og offentlige føringer gjennom flere tiår (Mørland, 2017). I det følgende blir det sagt noe om Glavin & Erdal (2018) sine suksesskriterier for et godt samarbeid; som er felles målsetting og forståelse, roller og forventninger, kommunikasjon og gjensidig respekt:

Felles målsetting- Det overordnede målet for alt samarbeid, uavhengig av individ- eller organisasjonsnivå, må være barnets beste (Glavin & Erdal, 2018). Mål for tverrfaglig samarbeid dreier seg om at det skal bidra til at alle barn opplever et inkluderende oppvekst-, leke- og læringsmiljø (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12). Et annet mål med samarbeidet er å oppdage tidlig barn som trenger ekstra hjelp og støtte (Meld. St. 6 (2019-2020)). Glavin & Erdal (2018) mener det er nødvendig med en bevisstgjøring når det gjelder felles mål for å oppnå gode resultater i det tverrfaglige samarbeidet. Cameron og Tveit (2013) framhever at samarbeid ikke er et mål i seg selv, men et arbeidsredskap for å oppnå et mål. Aktørene bør forstå at samarbeidet er nyttig og nødvendig. Man trenger at de ansatte i barnehagen og PP-tjenesten drar i samme retning for hele tiden å være i stand til å utvikle og forbedre barnehagens kollektive profesjonelle kompetanse (Fasting & Breilid, 2020; Hargreaves & Fullan, 2012). Dette vil være svært viktig ut fra den utviklingsøkologiske modellen, som vil bli gjort rede for senere i kapittelet, og som er den teoretiske referanserammen denne studien bygger på.

Glavin & Erdal (2018) nevner ulike suksesskriterier for et godt samarbeid. *Felles forståelse* av hva som er viktige oppgaver og hvordan de skal løses, bør være grunnleggende (Glavin & Erdal, 2018). For at samarbeidet skal fungere og være meningsfylt, bør den enkelte aktøren oppleve det som nyttig. Både barnehagelærer og spesialpedagog bør se at de har bruk for hverandres kompetanse, og at det er nødvendig med en fordeling av ulike oppgaver og ansvar. Dette kan føre til mindre arbeidsbyrde og kan virke stimulerende for den enkelte (Glavin & Erdal, 2018).

Videre må de ulike aktørene ha kunnskap om den enkeltes *rolle* i samarbeidet, og det er viktig å gjøre hverandres ulikheter tilgjengelig. Det er viktig å anerkjenne at andre aktører har noe å bidra med, samt vilje til å endre egen praksis når det er behov for det. Et realistisk syn på samarbeidet innebærer evne til å være selvkritisk og ha kunnskap om hverandre (Glavin & Erdal, 2018). Denne studien vil bidra til å få frem barnehagelæreres syn på samarbeidet med PP- tjenesten. Som poengtert av i stortingsmelding 19 fremmes et godt samarbeid blant annet av klart definerte roller og gode rutiner og systemer for deling av informasjon (Meld. St. 19 (2015-2016), s. 34).

En rolle er individets sosiale posisjon, samt det settet av *forventninger* som knyttes til en bestemt stilling eller funksjon (Lauvås & Lauvås, 2004). De ulike rollene i et tverrfaglig samarbeid skaper ulike forventninger. I denne studien gjelder rolleforventninger handlinger og atferd i forhold til spesialpedagogen. Barnehagelærer og spesialpedagog vil stille forventninger til hverandre, samtidig som de stiller forventninger til egen rolle. Rolleforventninger dreier seg også om handlinger og atferd i forhold til barn som har særlige behov. Lauvås & Lauvås (2004) deler rolleforventninger inn i bør-, kan- og skal forventninger, og de er knyttet til lover, retningslinjer og rolleinnhavers kompetanse og handlinger. Det skapes læring og utvikling i forhold til oppgavene som skal løses, ved at barnehagelærer og spesialpedagog gir hverandre selvinnsikt i egen rolle og atferd, ved å sette ord på hvordan bidrag og væremåte fremmer og hemmer samarbeidet (Glavin & Erdal, 2018).

Forventninger farges av tidligere erfaringer og forståelse av fenomenet man har forventninger til (Svartdal, 2019). Forskningsprosjektet til Moen & Tveit (2012) viser at PP- rådgivere er usikre på hvilken rolle de skal spille, og hva de egentlig skal bidra med i samarbeid med lærere. Mens lærerne hadde tydelige forventninger til hva de så for seg PP-rådgiverne skulle bidra med i samarbeidet. Det utføres mye dobbeltarbeid i skolen på grunn av rolleforvirring

mellom lærere og PPT, det er lite helhet i tiltak, og ofte vet ikke skolen hva PPT gjør og motsatt (NOU 2009: 18).

Kommunikasjon er en forutsetning for å få til gode samtaler og diskusjoner rundt saker en jobber med, dessuten virker kommunikasjon inn på kvaliteten av det tverrfaglige samarbeidet og dermed på det utbyttet barnet får av de ulike aktørene som jobber sammen (Omdal & Barsøe, 2021). I denne studien kan det tenkes at kommunikasjonen mellom barnehagelærer og spesialpedagog vil påvirke hvilken forståelse og hvilke forventninger barnehagelærerne har til spesialpedagogens systemrettede arbeid. Samarbeid krever høy kompetanse i mellommenneskelig kommunikasjon og samhandling, noe som kan være utfordrende når fagpersoner har ståsted i hver sine fagtradisjoner (Mørland, 2017). For å lykkes i å etablere en god kommunikasjon er betingelsen at aktørene er ærlige og åpne for hverandre (Glavin & Erdal, 2018).

Røkenes og Hanssen (2012) poengterer at gjennom regelmessig kommunikasjon kan to fagpersoner sikre at de jobber i samme retning og har en felles forståelse, gjerne kalt intersubjektivitet. Videre er kommunikasjon en forutsetning for å få til gode samtaler og diskusjoner rundt saker en jobber med, og kommunikasjon virker inn på kvaliteten av det tverrfaglige samarbeidet og dermed på det utbyttet barnet får av de ulike aktørene som jobber sammen (Omdal & Barsøe, 2021).

Det finnes to hovedfunksjoner i kommunikasjonsprosessen i tverrfaglig samarbeid. Den første funksjonen er å sende relevant faglig informasjon, slik at faglig kunnskap kan integreres og beslutninger kan tas. Den andre funksjonen er å medvirke til en sosial interaksjon, hvor aktørenes holdninger og atferd tilpasses (Lauvås & Lauvås, 2004).

Å vise respekt betyr blant annet å ta den andre på alvor, anerkjenne andres synspunkter og erfaringer og kunne se en sak fra forskjellige perspektiv (Glavin & Erdal, 2018). *Gjensidig respekt* for hverandres ulikheter og faglighet bør stå sentralt i samarbeidet. Det er nødvendig å klargjøre hvilket barnesyn og hvilke holdninger som ligger til grunn hos den enkelte barnehagelærer og spesialpedagog, da ulike forutsetninger og ulik faglig og yrkesbakgrunn gjør at utgangspunktet for samarbeidet er ulikt (Glavin & Erdal, 2018).

En utfordring i skolen er at lærere ofte uttrykker skepsis til å bruke for mye tid på andre arbeidsoppgaver enn det som går på elevens faglige opplæring, da de allerede mener å ha en krevende og stressende arbeidshverdag (Weist et al., 2012). Man kan betrakte det som at lærere og spesialpedagoger har ulike mål. Spørsmålet er hva barnehagelærere, som har rammeplanen å forholde seg til, tenker om ekstra arbeidsoppgaver knyttet til spesialpedagogisk hjelp.

Forskning fra skolen viser at det er for stor avstand mellom arbeidet PPT utøver og den pedagogiske praksisen til den enkelte lærer (Kolnes et al., 2020; Nordahl et al., 2018). Tjenestene og kompetansen til PPT må i større grad må være tilgjengelige, og PPT må gjøre seg bedre kjent både med barna og miljøet rundt barna (Kunnskapsdepartementet, 2020). (Meld. St. 6 (2019-2020)). Denne stortingsmeldingen passer godt overens med det bioøkologiske perspektivet, da det er vesentlig å ha kunnskap om alle påvirkende faktorer rundt hvert enkelt barn, og barnehagemiljøet i sin helhet for best mulig å kunne samarbeide og legge til rette for mangfoldet av barn.

2.5 Systemarbeid i politiske dokumenter

I 1998 dukket begrepet «systemrettet arbeid» opp i Stortingsmelding 23: «Dels dreier det seg også om behov for meir generell pedagogisk rettleiing og hjelp til personalet i spørsmål om organisering og praktisk metode for å oppnå eit kvalitativt betre læringsmiljø, såkalla "systemretta arbeid" (St. Meld. 23 (1997-1998), kap. 1.3.1). Tanken var at PPT i større grad skulle hjelpe skolen med tilrettelegging av inkluderende- og utviklende læringsmiljøer (St. Meld. 23 (1997-1998)).

I NOU 2009: 18, *Rett til læring*, står det eksplisitt at PP-tjenesten har to oppgaver gjennom sitt mandat, systemrettede - og individrettede oppgaver: «Tjenesten skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å legge opplæringen bedre til rette for elever med særlige behov. Tjenesten skal sørge for at det blir utarbeidet sakkyndig vurdering der loven krever det (...) Mange steder deltar PP-tjenesten i kompetanse- og organisasjonsutvikling også i barnehagen» (NOU 2009: 18, s. 85). Dette finner man igjen i barnehageloven §33.

Skolene burde ha plikt til å vurdere og prøve ut tiltak som forbedrer den ordinære opplæringen, før de ber PP- tjenesten om utredning av sakkyndig vurdering, kom det fram i en høring i etterkant av stortingsmelding 18 (Meld. St. 18 (2010-2011)). Det vil si at man ikke ser på eleven som problemet og umiddelbart melder dette inn, men heller ser på muligheter til å hjelpe eleven ved å gjøre systemiske tilpasninger (Meld. St. 20 (2012-2013)).

I dagens rammeplan står det at «Barnehagen er en lærende organisasjon der hele personalet skal reflektere rundt faglige og etiske problemstillinger, oppdatere seg og være tydelige rollemodeller» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 14). «Barnehagelærere er den profesjonen som utdannes spesielt for å kunne ivareta barnehagens oppgaver» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 14). Barnehageloven indikerer at også PP- tjenesten skal være med på dette organisasjonsutviklingsarbeidet for å kunne legge opplæringen til rette for barn med særskilte behov (Barnehageloven, 2005, §33). Allikevel indikerer blant annet Nordahl- rapporten at PP- rådgiverne bruker mest tid på arbeid på individnivå, i forhold til arbeid med systemet (Nordahl et al., 2018).

I stortingsmelding 6 står det at «PP- tjenesten har to hovedoppgaver» og «Regjeringen er opptatt av at PP- tjenestene skal finne en riktig balanse mellom de to oppgavene, og at den skal se oppgavene i sammenheng» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 55). Det er mulig å forstå PP- tjenestens mandat gjennom politiske dokumenter som en dikotomi, altså som to konkurrerende oppgaver, eller man kan tenke det todelte mandatet deres som komplementært (Knudsen, 2019). Kolnes et al. (2020) har sett på erfaringer knyttet til en systembasert tilnærming til sakkyndighetsarbeidet til PPT. En slik tilnærming forener de to oppgavene som fremkommer av mandatet til PPT i barnehageloven. Et slikt perspektiv kan forstås og rettfærdiggjøres ut fra forståelsesrammen som den utviklingsøkologiske modellen gir, og en slik tilnærming stemmer godt overens med føringene om å se PP-tjenestens oppgaver i sammenheng på.

Ifølge Fasting & Breilid (2020) kan det virke som PP-tjenestens støtte først blir etterspurt av skolene når det foreligger utfordringer eller vansker – oftest knyttet til enkeltelever. Ved å se PP- tjenestens individrettede og systemrettede arbeid i sammenheng, vil man i større grad klare å jobbe for et mer inkluderende og helhetlig opplæringstilbud som omfavner alle barna (Knudsen, 2019). Dette er forenlig med den bioøkologiske utviklingsmodellen fordi man ser

alle interaksjonsprosessene knyttet både til individ og kontekst i sammenheng (Aasen, Nordtug, Ertesvåg & Leirvik, 2002).

2.6 Systemteori- et utviklingsøkologisk perspektiv som forståelsesramme

Systemarbeid er «systematisk samarbeid og samhandling om å forbedre og kvalitetssikre skolens samlede virksomhet der både aktørene i skolen og i PP-tjenesten har en rolle» (Fasting og Sundar, 2018, s.17). Det handler blant annet om hvordan barnehagelærere forstår inkludering, og om hvordan barnehagelærere og spesialpedagoger kan samarbeide om barn som mottar spesialpedagogisk hjelp slik at barna blir inkludert. Systemteori handler om å forstå individer i lys av deres handlinger, muligheter og begrensninger i det systemet de er en del av, samt undersøke sammenhengen mellom de ulike elementene i et system (Bateson, 1972).

Den utviklingsøkologiske modellen er utviklet av Urie Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1979). Han vektlegger samspeilet mellom individ og miljø. Ettersom de ulike systemene som inngår i den utviklingsøkologiske modellen inneholder ulike relasjoner som påvirker barnet både direkte og indirekte, vil Bronfenbrenners teoretiske perspektiv benyttes her for å forstå og forklare hvilke forventninger pedagoger har til spesialpedagogers systemrettede arbeid. Fasting & Breilid (2020) forklarer et systemperspektiv, som den bioøkologiske modellen representerer, ved at man ser på alle faktorer ved læringsmiljøet og relasjonene både mellom og rundt det enkelte barn for å forstå utfordringer man ser.

Tidligere hadde utviklingspsykologien et individorientert perspektiv på menneskelig utvikling, der man forklarte atferdsproblemer ut fra egenskaper og karakteristikk ved personen (Aasen et al., 2002). Ut fra dette perspektivet vil man tenke at problemet man opplever ligger hos barnet selv, for eksempel dersom barnet ikke utvikler seg slik som forventet (Fasting & Breilid, 2020). Bronfenbrenner reagerte på dette, ved ensidig å vektlegge innvirkningen omgivelsene har på menneskelig utvikling (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Senere, på slutten av 80- tallet, begynte man å rette fokuset mot interaksjonsprosessen mellom individet og omgivelsene, og Bronfenbrenner presenterte senere det bioøkologiske perspektivet som sa «[...] biopsykologiske faktorer i mennesket og omgivelsene er like viktige for menneskelig utvikling» (Aasen et al., 2002, s. 129). På den måten ble

Bronfenbrenner mer individorientert igjen, ved å rette fokus mot det biologiske aspektet ved utvikling, og barn og unges biologiske disposisjoners betydning (Ertesvåg & Bø, 2006).

I Bronfenbrenners bioøkologiske modell vektlegges sammenhengen mellom individets særegenheter og det særegne læringsmiljøet, og hvordan dette virker sammen. Menneskelig utvikling betraktes som en livslang prosess, og både det elevene har fått fra naturens side, og det de påvirkes av gjennom opphold i ulike systemer, vil til sammen være med på å fremme eller hemme elevenes utvikling (Aasen et al., 2002). Begrepet proksimale prosesser viser til en pågående og vedvarende interaksjon som er med på å fremme utvikling, det kan være utvikling mellom mennesker, eller mellom mennesker og objekter, og interaksjonsaktivitetene må vare over lengre tid for å virke utviklende (Bronfenbrenner & Morris, 1998). «Kvaliteten på proksimale prosesser vil avgjøre i hvilken grad de biologiske og psykologiske faktorene på den ene siden og de sosiale og fysiske faktorene på den andre siden vil være utviklingsfremmende eller utviklingshemmende» (Aasen et al., 2002, s. 136).

Bronfenbrenners bioøkologiske modell består av fire systemnivåer; mikro, meso, ekso og makro (Bronfenbrenner, 1979). Det man kan observere og finne på de ulike systemnivåene må ut fra et bioøkologisk perspektiv ikke ses på som lukkede systemer (Ertesvåg & Bø, 2006). Mikrosystemet består av de direkte relasjonene som barnet har til andre mennesker (Bronfenbrenner, 1979). På bakgrunn av oppgavens tema og problemstilling kan dette forstås som det direkte samspillet mellom barnet og barnehagelærer og/ eller spesialpedagoger.

Mesosystemet er forholdet mellom to eller flere miljøer barnet befinner seg i (Bronfenbrenner, 1979), og kan i denne studien forstås som samarbeidet mellom barnehagelærere og spesialpedagoger. Bronfenbrenner (1979) fremhever viktigheten av et mesosystem som fungerer optimalt. Et godt samarbeid og gjensidig forståelse mellom de ulike mikrosystemene på mesonivå, kan skape bedre muligheter for at barnet opplever trygghet og forutsigbarhet, og det vil gjøre det enklere å tilrettelegge barnehagetilbudet (Bronfenbrenner, 1979).

Eksosystemet viser til miljøer som barnet sjelden deltar i, men som likevel påvirker barnet indirekte (Bronfenbrenner, 1979). Det kan for eksempel være PP- tjenesten som påvirker hvilket tilbud barnet får i barnehagen ved utarbeidelsen av sakkyndig vurdering. En omfattende og detaljert sakkyndig vurdering kan danne et solid grunnlag for samarbeidet

mellom barnehagelærer og spesialpedagog. Det at PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid kan ses i sammenheng med systemarbeidet ut fra forståelsesrammen den bioøkologiske utviklingsmodellen gir, stemmer godt overens med de politiske føringene om å se PP-tjenesten hovedoppgaver i sammenheng (Kolnes, 2022; Kolnes et al., 2020; Meld. St. 6 (2019-2020)).

Makrosystemet omfatter blant annet lovverk, derfor vil faktorer på dette nivået påvirke alle de andre systemene (Bronfenbrenner, 1979). Med utgangspunkt i studien kan makrosystemet forstås som lover og regler knyttet til inkluderingsbegrepet, rett til spesialpedagogisk hjelp og lignende (Barnehageloven, 2005, § 31) og rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017a.)

Aasen et al. (2002) sier at tiltak for å sikre at hvert enkelt barn får et tilrettelagt tilbud både kan og bør settes inn på alle de fire systemnivåene. På denne måten kan det ut fra det bioøkologiske perspektivet tenkes at tiltak som settes inn i barnehagen i stor grad bør rettes mot systemet, da barnets utgangspunkt må sees i sammenheng med systemet rundt det.

I stortingsmelding 6, *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* står det at «Arbeid med å utrede et enkeltbarns eller en enkeltelevs behov virker inn på barnehagens eller skolens helhetlige arbeid, og motsatt. Tiltak som vil hjelpe ett barn, vil også kunne heve kvaliteten på tilbudet til flere av de andre barna» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 56). Her ser man at forebyggende arbeid i barnehagen, som PP-tjenesten bør bidra med, ikke står i motsetning til sakkyndighetsarbeidet. Oppgavene påvirker og forsterker hverandre, og må ses på som gjensidig avhengige (Meld. St. 6 (2019-2020)).

2.7 Inkluderings- et mål for systemrettet arbeid, og spesialpedagogisk hjelp som et ledd i inkluderingsarbeidet

Man kan finne utallige definisjoner av begrepet inkludering, men i denne utdanningskonteksten kan Hølland (2021, s. 11) sin definisjon brukes:

Inkludering handler om holdninger, tro og tankesett, og at det man som lærere må etterleve er «[...] å ta utgangspunkt i at alle, uansett individuelle forutsetninger, skal være fullverdige medlemmer av det samfunnet med like muligheter til å oppnå sitt potensial.

I grunnskoleloven av 1975 fikk barn i førskolealder for første gang rett til spesialpedagogisk hjelp. «Slik ble året 1975 en milepæl både for barnehagevirksomheten i landet vårt og for førskolebarn med behov for særskilt hjelp og støtte» (Sjøvik, 2007, s. 25). I 2016 ble bestemmelsen om spesialpedagogisk hjelp flyttet til Barnehageloven. Før loven som kom i 1975 var ulike segregerte tilbud den vanlige plasseringen av barn med ulike funksjonshemninger i førskolealderen (Sjøvik, 2007). I *Rett til læring* vises det til at «tanken om integrering av barn med funksjonshemninger i barnehagen og skolen var den etablerte segregeringen av de barn og unge som ikke passet inn i det normale fellesskapet» (NOU 2009: 18, s. 16). Å være plassert innenfor fellesskapet, ville ikke i alle tilfeller medføre at barn og unge hadde utbytte av denne plasseringen (Haug, 2014, s. 17; NOU 1995: 18, s. 16). Det ble et slags integreringsdilemma (Vislie, 2003, s. 8). Plasseringen i «et tenkt homogent normalfellesskap» og «normaliseringsprinsippet» utfordret prinsippene om likhet og likeverd (NOU 2009: 18, s. 16; NOU 1995: 18, s. 119). NOU 2009: 18 (s. 16) beskriver på en fin måte forskjellen mellom integrering og inkludering: «Inkluderingsbegrepet forutsetter at likeverdighet oppfattes som en rett til å være forskjellig, og ikke bare som en rett til å være i et fellesskap slik som i integreringsbegrepet». Likeverdighet i barnehagen kan vise til at alle barn skal ha tilgang til barnehagens fellesskap, og at man gjør tilpasninger med bakgrunn i de ulike barnas behov og forutsetninger, slik at alle barn har like muligheter for å delta. Dette forutsetter at det skjer en stadig utvikling av et mer inkluderende fellesskap innenfor barnehagens ordinære tilbud.

Med Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994) kom begrepet inkludering for alvor på dagsordenen, og de fleste vestlige land anerkjente inkludering som begrep. Skoler med en inkluderende orientering, er mest effektive med tanke på å motvirke diskriminerende holdninger, utvikle et inkluderende samfunn og oppnå utdanning for alle (UNESCO, 1994). I Norge sees barnehagen som første ledd i utdanningsløpet og på lik linje med inkluderende skolekulturer, vil barnehager som orienterer seg inkluderende være med å «motvirke alle former for diskriminering» (Kunnskapsdepartementet, 2017a) og fremme læring, demokrati, mangfoldet og «et inkluderende miljø der alle barn kan delta» (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

Inkludering er et viktig premiss for å sikre likeverdige rettigheter i opplæringssystemet for alle elever med varierende grad av spesielle opplæringsbehov, og i tillegg presiseres det at utdanningen skal gis i inkluderende miljøer med hensyn til hele mangfoldet av elever (Haug,

2017). Det interessante er at forskning viser at det forskjeller mellom hvordan man skal forstå og praktisere inkludering mellom skoler og innad på den enkelte skole i Norge. Det er et gap mellom inkludering som prinsipp og intensjon, og hvordan man praktiserer inkludering (Haug, 2017). Videre er det uvisshet knyttet til hvordan man oppnår et inkluderende miljø i skolen, og hvordan man kan undervise på en inkluderende måte (Allan, 2008).

Man kan som nevnt finne utallige definisjoner av begrepet inkludering, men under barnehagens formål og innhold står det «Alle barn i barnehagen skal kunne erfare å være betydningsfulle for fellesskapet og være i positivt samspill med barn og voksne» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 19). Å være betydningsfull for fellesskapet, kan betraktes som å være et fullverdig medlem av samfunnet.

Å jobbe med inkludering på et systemnivå, dreier seg om hvordan *all undervisning* i skolen drives, og ikke bare hvordan tiltaket spesialundervisning drives (Nordahl, 2012). Videre er barnas subjektive opplevelse av å være inkludert, viktig for å vurdere om man har lyktes med inkludering (Nilsen, 2017). Det handler om å ta høyde for hvert enkelt barns opplevelse av å være en del av fellesskapet (Befring, 2020; Haug, 2014). Haug (2014) deler inkludering i fire komponenter; felleskap, deltagelse, medvirkning og utbytte.

Å gi barna et likeverdig opplæringstilbud, handler ikke om å gi barna det samme, altså faglig og sosialt påfyll innenfor like rammer; men det handler om å gi barna «undervisning» som ivaretar deres forskjellighet (Buli-Holmberg & Nilsen, 2010, s. 19). Et bioøkologisk perspektiv kan brukes for å forstå det enkelte barns forskjellighet i hvert enkelt særegne barnehagemiljø, og hva barnet trenger for å føle seg inkludert (Aasen et al., 2002).

Festøy & Haug (2017) peker på at spesialpedagogiske tiltak rettet mot individet, kan gi grunnlag for avstand og ekskludering, selv om de er viktige for at enkelte skal få den hjelpen de trenger. I rammeplanen for barnehagen står det at «Barnehagen skal bruke mangfold som en ressurs i det pedagogiske arbeidet og støtte, styrke og følge opp barna ut fra deres egne kulturelle og individuelle forutsetninger» (KD, 2017, s. 12). Målet er ikke at barna skal bli mer like, men at hvert enkelt barn får muligheten til å ivareta og utvikle sin egen identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Vi må alle anerkjenne at vi har noe å lære av hverandre, og at det er på den måten vi kan få inkluderende fellesskap til å fungere.

Spesialpedagogisk hjelp er en rettighet barn under opplæringspliktig alder har, dersom de har særlig behov for det (Barnehageloven, 2005, § 31). For eventuelt å få tilbud om spesialpedagogisk hjelp som barn må man først ha på plass et enkeltvedtak som bygger på en sakkyndig vurdering gjort av PPT (Barnehageloven, 2005, § 34).

De siste fem årene har det vært en svak, men jevn økning i andelen barn som får spesialpedagogisk hjelp. I 2021 gjaldt det 3,6 prosent av barna i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2022a). I skolen øker andelen elever som får spesialundervisning. Hele tre ganger så mange elever mottar spesialundervisning på 10. trinn sammenlignet med 1. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Systemrettet hjelp og støtte fra PPT skal både bidra til å redusere behovet for spesialundervisning i skolen og øke fokuset på inkluderingsarbeidet for alle elever (NOU 2019: 23).

Det er mange faktorer som spiller inn på hvordan den spesialpedagogiske hjelpen organiseres fra barnehage til barnehage. I skolen har utdanningsdirektoratet de siste årene ønsket at flere skal få organisert spesialundervisningstilbudet sitt inn i ordinær klasse (Meld. St. 6 (2019-2020)). Det kan tenkes at det stiller andre krav til ledelse, barnehagelærere og PP- tjenesten i form av samarbeid, ressursfordeling og inkludering, når den spesialpedagogiske hjelpen gjennomføres på avdelingen.

Målet på lang sikt for barnehagen og laget rundt barnet, er at barnet skal være inkludert (Kunnskapsdepartementet, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2020). PPT, eller andre lokale støttesystem som representerer PPT, skal bidra med sin kunnskap. Et tett og velfungerende samarbeid mellom barnehagene og PPT vil være nødvendig for å nå målet om inkludering for alle barn.

3. Metode

3.1 Valg av metode

Valg av tema har vært styrende for valg av metode. I denne studien ønsket jeg å undersøke hvordan pedagoger forstår PPTs mandat knyttet til systemarbeid, og hvilke forventninger pedagoger har til samarbeidet med spesialpedagoger relatert til deres systemrettede arbeid.

Jeg har hatt til hensikt å beskrive og utforske barnehagelæreres erfaringer og forståelse av et sosialt fenomen, som samsvarte og ledet meg inn på bruk av kvalitativ metode og et fenomenologisk forskningsdesign (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Fenomenologien innebærer en subjektiv tilnærming til forskningen, og sentralt i fenomenologien er å forstå verden ut ifra informantenes perspektiv. Dette er en erfaringsorientert tradisjon som retter oppmerksomheten mot den subjektive opplevelsen av fenomenet, som i min studie er barnehagelærernes forståelse av og forventninger til PP-tjenestens systemrettede arbeid. Utgangspunktet i forskningen er ofte basert på refleksjoner over egne erfaringer i møte med ulike fenomener (Thagaard, 2018).

Fenomenologien bygger på en antakelse om at virkeligheten er slik folk oppfatter den, og en slik tilnærming har som mål å beskrive fellestrekkene ved de erfaringene deltakerne i studien gir uttrykk for (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Ved bruk av intervju har jeg kunnet utvikle forståelse for hvilke opplevelser og refleksjoner deltakerne i denne studien har gjort seg om fenomenet som har vært i fokus. Bruk av intervju gir deltakerne større mulighet til å fortelle om egne opplevelser og uttrykke hvordan de selv forstår sine egne erfaringer (Thagaard, 2018).

Som forsker var jeg bevisst på min egen forforståelse relatert til fenomenet PP-tjenestens systemrettede arbeid og de aktuelle forskningsspørsmålene. Jeg har relativt lite erfaring som barnehagelærer, noe som kan være en svakhet ved at jeg ikke har så god kjennskap til arenaen det er forsket på. Samtidig kan det å ikke ha så sterk forforståelse, bidra til at det er lettere å holde seg nøytral i tolkninger og analyse av datamaterialet. Alle har uansett en slags forforståelse, og jeg har vært bevisst på at egne erfaringer fra samarbeid med PPT kan ha vært med på å påvirke tolkninger og analyse. I kvalitative studier som denne dreier mye seg om forståelse og fortolkning av deltakernes uttalelser, og jeg var opptatt av å finne frem til

informantenes egne fortolkningsmønstre og forståelse av fenomenet PP- tjenestens systemrettede arbeid (Johannessen et al., 2010). Dette henger også sammen med hermeneutikk som dreier seg om at alt man tolker forstås i en kontekst – at det er en sammenheng mellom det man tolker, konteksten det tolkes i og min egen forforståelse som forsker (Johannessen et al., 2010; Thagaard, 2018). Hermeneutisk fortolkning kan forstås som at man søker å komme frem til gyldige fortolkninger av det man forsker på (Kvale & Brinkmann, 2015), og det er noe jeg har hatt fokus på gjennom hele prosessen. Hvordan min egen forforståelse har spilt inn på fortolkning og analyse av datamaterialet i denne studien kommer jeg nærmere inn på senere.

3.2 Utvalg og presentasjon av informanter

Kriteriet for utvalget i denne studien, var at alle informantene hadde grunnutdanning som barnehagelærer/ førskolelærer, samt at de hadde noe erfaring fra samarbeid med PP- tjenesten. De fire informantene som deltok i denne studien, representerte tre forskjellige barnehager/ enheter i en kommune i Norge. Jeg ønsker å gi en kort presentasjon av de fire informantene som deltok i studien. På denne måten tydeliggjøres hvilken bakgrunn og erfaring informantene hadde fra barnehagen, samt deres erfaring fra samarbeid med PP- tjenesten, og at alle oppfylte kriteriene som var satt til utvelgelse og rekruttering.

Barnehagelærer 1:

Førskolelærer/ barnehagelærer ferdig utdannet i 1990, så vedkomne har snart jobbet 33 år i barnehagefeltet, hovedsakelig som styrer, litt som barnehagerådgiver, bare to år som ren pedagogisk leder, og har jobbet en god del år som styrer og pedagogisk leder i kombinasjon. Førskolelæreren har jobbet som styrer i nåværende barnehage i snart 23 år. Vedkommende har etterutdanning i 60 studiepoeng ledelse, i tillegg til «coaching» og styrerutdanning. Da vedkomne begynte å jobbe i nåværende kommune måtte de selv ta ansvar for det spesialpedagogiske, med veiledning fra PPT. Informanten forteller at de nå stort sett alltid har noen enkeltvedtak i barnehagen, så de har ukentlig kontakt med «Spesialpedagogisk team».

Barnehagelærer 2:

Barnehagelærer ferdig utdannet i 2016, og har jobbet som pedagogisk leder siden da, men med to fødselspermisjoner. Vedkomne jobber på storebarnsavdeling med tolv fem og seks-åringer. Informanten har hatt ganske mye kontakt med spesialpedagogiske hjelpetjenester. I

fjor hadde de hjelp av Spesialpedagogisk team i forhold til dynamikken på barnegruppa, «en sånn kultur som var satt der på avdelingen». Informanten fikk da erfaring med samarbeid med Barnehageteam. Også i år har vedkomne kontakt med Spesialpedagogisk team, da det er noen barn med vedtak på avdelingen.

Barnehagelærer 3:

Barnehagelærer med litt over 18 års erfaring som det, i to forskjellige kommuner. Informanten har og jobbet som pedagogisk medarbeider, som innebærer at vedkomne hadde et pedagogisk ansvar for et barn gjennom to år. Med pedagogisk ansvar menes ansvar for oppfølgingen med forskjellige fagpersoner og det det innebærer. Vedkomne jobber nå som spesialpedagog på tredje året i samme kommune. Vedkomne er ansatt i Spesialpedagogisk team, og jobber i samarbeid med PPT. Vedkomne samarbeider også med blant andre HABU og Helsestasjonen.

Barnehagelærer 4:

Barnehagelærer med 10 års erfaring. Vedkomne jobbet som assistent i 13 år, og så som pedagogisk leder på dispensasjon i 5 år, før vedkomne tok utdannelsen. Vedkomne studerer nå noen emner i Spesialpedagogikk.

Vedkomne jobber som pedagogisk leder på småbarnsavdeling og har erfaring med å spørre Ressursteam om råd på systemnivå, for eksempel i forhold til barn som «sviver» en del og som ikke finner roen.

3.3 Rekruttering av informanter

Det var krevende å skaffe informanter til denne studien. Det jeg gjorde var å oppsøke fire forskjellige barnehager, hvor jeg snakket med styrerne om mitt prosjekt og om de kunne videreformidle til sine ansatte. I tre av barnehagene lyktes jeg å få informanter som ville stille til intervju. I en av disse ønsket styreren å stille som informant, og i en annen av barnehagene ønsket en som var ansatt i et lokalt støttesystem å delta i prosjektet. På grunn av informantmangel, ble disse også deltagere i studien. Begge hadde grunnutdanning som barnehagelærer, og av den grunn blir de i denne studien benevnt som barnehagelærere, og de svarte på spørsmålene ut fra et barnehagelærerperspektiv. Allikevel kan det tenkes at deres nåværende stillinger, er med på å farge svarene som er avgitt, noe som kan betraktes som en svakhet ved denne studien. For å få rekruttert den siste informanten, spurte jeg informanten som var styrer om hjelp til å komme i kontakt med en til person som vet mye om temaet som

skulle undersøkes. Det viste seg da at vedkomne hadde en ansatt som ønsket å stille til intervju. Dette kaller Johannesen et al. (2010) for *snøballmetoden* som rekrutteringsstrategi.

Informantene fikk så tilsendt et informasjonsskriv (se vedlegg 1). Før jul hadde jeg søkt om og fått godkjent prosjektet av NSD (se vedlegg 5). I begynnelsen av februar valgte jeg å endre problemstillingen, da jeg ikke fikk tak i nok informanter som var spesialpedagoger. Jeg valgte allikevel ikke å søke om ny godkjenning fra NSD, på grunn av mangel på tid, og at personopplysningene i det nye prosjektet ville være tilsvarende det som allerede var godkjent. Jeg tok kontakt med informantene og fortalte at problemstillingen var endret, og om de allikevel ville stille til intervju, noe alle ville. De fikk da tilsendt et nytt informasjonsskriv- et informasjonsark (se vedlegg 2).

I denne studien er problemstillingen spisset inn til å omhandle barnehagelæreres forståelse av - og forventninger til spesialpedagogers systemrettede arbeid i barnehagene. Ifølge Malterud et al. (2016) tilsier en spisset tematikk at man trenger færre informanter for å undersøke problemstillingen. Informantene i denne studien er valgt gjennom ikke-sannsynlighetsutvelging. Det vil si at deltakerne ikke er tilfeldig utvalgt, og vi kan ikke vite om utvalget representerer populasjonen (Larsen, 2017, s. 89), noe som heller ikke er hensikten med kvalitativ forskning.

Informasjonskraften (Malterud et al., 2016) blir i denne studien svekket ved at jeg som forsker har relativt lite erfaring og kunnskap fra feltet det blir forsket på. Intervjuene ble på denne måten ikke helt profesjonsfaglige samtaler, men var litt mer preget av monolog fra informantens side. Dette kan svekke studien, i tillegg til et lavt antall informanter (Malterud et al., 2016).

3.4 Intervju som metode

Jeg brukte et kvalitativt forskningsintervju for å svare på problemstillingen. I denne studien ønsket jeg å få innsikt i personers tanker og erfaringer, og da er intervju en velegnet metode for dette (Thagaard, 2018). Fordelen med å bruke intervju i forhold til spørreskjema, er at intervjuet åpner opp for at informantene i større grad kan uttrykke seg fritt om deres oppfatninger og erfaringer (Johannesen et al., 2010). Sosiale fenomener er ofte komplekse, og ved å velge intervju som metode fikk jeg fram noe av denne kompleksiteten ved at

informantene fritt fikk uttrykke seg i forhold til tematikken rundt PP- tjenestens systemrettede arbeid. Jeg tok i bruk et semistrukturert intervju, som vil si at intervjuet innebar en viss forhåndsbestemt struktur, men at det også var rom for oppfølgingsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015).

Ved å lage en intervjuguide (se vedlegg 4) med spørsmål jeg ønsket å finne svar på, og deretter strukturere disse i ulike kategorier, fikk jeg både innblikk i det jeg ønsket å rette søkelyset på samtidig som intervjuene ikke bar preg av å være for styrt (Johannessen et al., 2010). Kategoriene jeg delte spørsmålene inn i var systemarbeid, samarbeid med spesialpedagogiske hjelpetjenester, inkludering og spesialpedagogisk hjelp. Det ble mellom fire og tretten spørsmål i hver kategori. Dagen før hvert enkelt intervju, fikk informantene etter ønske tilsendt intervjuguiden. Intervjuene fant sted på informantenes kontorer, og hadde en varighet på 30- 40 minutter. Intervjuene ble gjennomført i perioden 10.- 22. mars.

Fordelen med et semistrukturert framfor et strukturert intervju i denne studien, var at det åpnet opp for informantenes frie uttalelser knyttet til spørsmålene, samt at det ga pedagogene mulighet for refleksjon rundt emner som inkludering, systemarbeid, samarbeid og spesialpedagogisk hjelp. Det semistrukturerte intervjuet skiller seg fra det strukturerte intervjuet på tre områder (Yin, 2016). 1) Man tilpasser måten man stiller spørsmålene på, samt hvilke spørsmål og tema man velger å fokusere mest på i hvert enkelt intervju 2) Forskeren lytter nøye til informantenes uttalelser 3) Forskeren stiller i større grad åpne enn lukkede spørsmål (Yin, 2016; Thagaard, 2018).

3.5 Transkribering og analyse

I denne studien har jeg foretatt en tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006), etter å ha transkribert lydopptakene fra en app på mobilen som var sendt til et nettskjema. Ifølge Tjora (2012) bør man gjerne være mer detaljert med transkripsjonen enn det man tenker kanskje er nødvendig for å gjennomføre analysen, fordi man ikke alltid vet hvilke temaer som til slutt kommer ut av datamaterialet som viktige. Jeg jobbet parallelt med både transkripsjoner og intervjuing. Etter å ha transkribert intervjuene, og lest igjennom alle, noterte jeg noen hovedpunkter på bakgrunn av hva som opplevdes som viktig for informantene, eller spørsmål som alle informantene svarte godt på. Hovedpunktene ble systemnivå, inkludering,

foreldresamarbeid, systemstrukturen innad i en organisasjon, tidlig innsats, bemanning i barnehagene og læringsmiljø. Jeg opprettet et word- dokument hvor de ulike informantenes svar ble markert i hver sin farge under hvert av hovedpunktene, og etterpå ble det laget et dokument med «Resultater og analyse 1 utkast». Senere fant jeg ut at resultatdelen måtte skrives på nytt, da et viktig poeng ville være å ta utgangspunkt i svarene som ville bidra til å belyse problemstillingen. Det måtte da foretas en ny tematisk analyse.

Jeg har valgt å skrive ned ordrett det informantene har uttalt i intervjuene, for ikke å legge egne tolkninger inn i transkripsjonene. Transkripsjonene er gjort på bokmål til tross for at informantene hadde ulike dialekter. Dette bidrar til økt anonymisering, og det er forskningsetisk viktig. Siden jeg bare tok lydopptak, vil kroppsspråk og visuelle uttrykk være noe som forsvinner i transkriberingsprosessen. Jeg noterte heller ikke disse faktorene for hånd. Dessuten tok det av ulike årsaker en god stund fra intervjuene ble gjennomført til de ble transkribert. Dette kan også betraktes som en svakhet ved studien.

Fenomenologiske studier, slik som denne, utforsker de meningene personer tillegger sine egne erfaringer av et fenomen (Thagaard, 2018). Med utgangspunkt i innsamlet data i dette prosjektet kan jeg på bakgrunn av de felles erfaringene barnehagelærene uttrykte, videre utvikle en mer generell forståelse av fenomenet jeg forsket på (Thagaard, 2018). Samtidig finnes det ikke én sannhet knyttet til ethvert fenomen, og hermeneutikken indikerer at meningen man får ut av studien må forstås i lys av sammenhengen fenomenet er studert i (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018).

3.6 Kvalitetskriterier

3.6.1 Reliabilitet

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015), handler reliabilitet om forskningsresultatenes konsistens og troverdighet. Larsen (2017) hevder at en kvalitativ studie aldri vil kunne gjøres helt likt om igjen, og vil heller ikke oppnå nøyaktig samme resultater. Derfor er det viktig at studien er transparent. Forskeren må redegjøre for alt han har gjort, og valg han har tatt underveis i forskningsprosessen. Ved at andre forskere kan følge trinn og faser ved studien, styrker man studiens troverdighet og reliabilitet (Thagaard, 2018).

I gjennomføringen av intervjuene har jeg vært bevisst på å ikke benytte ledende spørsmål. Det handler om at man ikke ønsker at informantenes svar skal påvirkes av måten spørsmålene blir stilt, eller at informantene svarer det de tror forskeren vil høre (Johannessen et al., 2010; Kvale & Brinkmann, 2015). Siden informantene fikk tilsendt intervjuguiden i forkant av intervjuene, kan dette ha påvirket deres svar, ved at de kan ha forberedt seg i varierende grad. Jeg har brukt lydopptaker for å styrke reliabiliteten (Thagaard, 2018), lyttet til opptakene flere ganger for å gjengi korrekt det som er uttalt i intervjuene, samt gjengitt flere direkte sitater i analysekapittelet.

3.6.2 Validitet

I kvalitative studier snakker man gjerne om overførbarhet mer enn generalisering (Thagaard, 2018). Min analyse av fire barnehagelæreres uttalelser knyttet til deres forståelse og forventninger til PP- tjenestens systemarbeid kan ikke generaliseres til å si noe tilsvarende om alle barnehagelæreres oppfatning av dette fenomenet, men sier kun noe om akkurat disse fire barnehagelærernes oppfatninger.

Fordi jeg har forsøkt å beskrive alle trinn, og begrunnet valg og avgjørelser som er tatt gjennom hele forskningsprosessen, sikrer jeg både en form for overføringsverdi og bekreftbarhet. Sistnevnte handler om i hvilken grad andre forskere ville støttet opp om resultatene i gjennomføring av tilsvarende studier (Johannessen et al., 2010). Det at lesere av denne oppgavens metoderedegjørelse og resultater har muligheten til å følge og vurdere alt som er gjort gjennom forskningsprosessen styrker bekreftbarheten. På bakgrunn av samme begrunnelse knyttet til transparens gjennom forskningsprosessen vil resultatene fra denne studien kunne ha en overføringsverdi til andre områder man ønsker å studere.

3.6.3 Forskningsetiske betraktninger

Det er flere forskningsetiske hensyn man må ta i studier som dette (Thagaard, 2018). Dette prosjektet er meldt inn og godkjent gjennomført slik det er beskrevet i dette metodekapittelet av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Godkjennelsen dreier seg primært om forhold relatert til behandling av personopplysninger i datainnsamlingen, lagring av datamaterialet, transkripsjon og analyse av datamaterialet (se vedlegg 2). Etske retningslinjer for forskning er fulgt opp og tatt hensyn til i denne studien (NESH, 2016). Eksempler på dette

er *informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet* (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018).

Jeg utarbeidet et informasjonsskriv til informantene med utgangspunkt i en mal fra NSD (se vedlegg 1). Dette fikk de tilsendt før intervjuene. På selve intervjudagen hadde jeg med et samtykkeskjema som informantene valgte å skrive under på (se vedlegg 3). Før intervjuene startet, gikk jeg igjen igjennom informasjon om prosjektet, intervjuet og informantens rettigheter. Jeg spurte om de hadde noen flere spørsmål knyttet til dette, hvilket de ikke hadde.

Konfidensialitet er viktig for å sikre at ikke innsamlet datamateriale kommer på avveie, da man i en kvalitativ studie som denne kommer tett på informantene som bidrar med informasjon om sine erfaringer og tanker (Tjora, 2012). For å ta opptak av intervjuene ble det derfor benyttet en diktafon- app på mobilen. Diktafon- appen sendte opptaket til et nettskjema for sikker lagring. Jeg har brukt kodenavn som for eksempel «Barnehagelærer 1», noe som bidrar til anonymisering. De som har deltatt i studien skal vite at informasjonen de har gitt ikke skal kunne tilbakeføres til dem (Johannesen et al., 2010).

De nasjonale forskningsetiske komiteene sier at: «Forskeren skal respektere deltakernes autonomi, integritet, frihet og medbestemmelse» (NESH, s. 12). Jeg opplevde at informantene i studien hadde mye å si om tematikken, og at de synes det var interessant å få være med å reflektere rundt fenomenet. Konsekvensene av valgene som har blitt tatt før, under og etter gjennomføringen av intervjuene har blitt tenkt nøye igjennom, men hensikt å beskytte informantenes integritet gjennom hele forskningsprosessen (Thagaard, 2018).

4. Resultater og analyse

Denne studiens forskningsfokus har vært hvordan barnehagelærere forstår PP- tjenestens mandat, hvordan de opplever samarbeidet med PP- tjenesten, hva de ønsker av PP- tjenesten, samt hvilke erfaringer de har gjort seg gjennom arbeid i barnehagen sammen med PP- tjenesten. I dette kapitlet presenteres resultatene av den tematiske analysen. Fem temaer ble skilt ut gjennom analyseprosessen, og disse var: *Ulik forståelse av PP- tjenestens mandat, hvordan informantene forsto inkludering, god spesialpedagogisk støtte i forlengelsen av sakkyndighetsarbeidet, god spesialpedagogisk kompetanseutveksling og tilgjengelige spesialpedagogiske hjelpetjenester.*

Temaene som kom fram gjennom analysen, representerer ulike aspekter ved forskningsspørsmålene (Braun & Clarke, 2006). I dette kapitlet gjennomgår jeg temaene grundig, og understøtter aspektene eksemplifisert med direkte sitater hentet fra transkripsjonene.

4.1 Ulik forståelse av PP- tjenestens mandat

Systemarbeid var et begrep barnehagelærerne i denne studien hadde tanker om:

For meg handler det litt om det systemet som er i den organisasjonen man jobber i da, i forbindelse med da enten som ped. leder er det da systemansvar i den avdeling som holder på med, samtidig som du har et ansvar for det som skjer rundt på hele barnehagen. (Barnehagelærer 3)

Når jeg bruker det begrepet tenker jeg mer på systemarbeid og hvordan vi organiserer arbeidet på avdeling for alle barn også som gagner de barn som har enkeltvedtak, men da tenker jeg jo jeg systemisk arbeid. (...) Men så kan man selvfølgelig tenke systemrettet arbeid opp mot enkeltbarn og da. (Barnehagelærer 1)

Det er vel det at det jobbes på systemnivå på en måte, ikke individnivå, at det ser på miljøet rundt barnet, på en måte hva en kan endre i omgivelsene eller med, det rundt barnet, istedenfor å se på barnet da som et problem. (Barnehagelærer 2)

Barnehagelærer 4 tenker at systemarbeid handler om å «utvikle organisasjonen eller utvikle kompetansen til de som jobber rundt barnet på en måte. At en ikke jobber individretta, men mer sånn på systemplan».

I intervjurundene fikk informantene lest opp PP-tjenestens mandat som står skrevet i barnehageloven, og på bakgrunn av dette gjorde de seg noen tanker om hva slags oppgaver PP-tjenesten har. Forståelsen av mandatet var litt forskjellig blant informantene. Jeg tolker det slik at to av informantene indirekte nevner at PP- tjenesten både har et individ- og et systemrettet arbeid. Illustrert ved følgende sitat:

Det handler om å være med å bidra opp mot de forskjellige behovene da, som barnet eller organisasjonen har. (...) Noen barnehager trenger hjelp på system (...) men også det å være helt konkret på individuelle tiltak da (Barnehagelærer 3).

Alle barn har rett til tilpassa opplæring i den grad hvis de da ikke har tilfredsstillende utbytte av det vanlige opplegget som vi kjører her i barnehagen. Jeg tenker at der kommer spes.ped teamet eller PPT inn med sin kompetanse (Barnehagelærer 4).

Barnehagelærer 3 virker som betrakter mandatet utelukkende som systemrettet arbeid: «At de skal veilede oss. Hjelp oss med kompetanseheving, utvikling. Ja, på et systemnivå da, tenker jeg. Høres det ut som». Barnehagelærer 1 svarer raskt at mandatet til PPT ligger i enkeltvedtaket hovedsakelig, at «det hovedsakelig er knyttet opp til enkeltvedtak, og oppfølging av enkeltbarn». Men etter en stund uttrykker vedkomne at det også dreier seg om veiledning av personalet, og også arbeid opp mot systemnivå på avdelingen, og det å jobbe forebyggende.

Flere av informantene nevnte under intervjuet temaet veiledning av ansatte i barnehagen, som er en del av PP- tjenestens systemrettede arbeid. I flere av barnehagene deltok PPT på avdelingsmøter og personalmøter. Det ble sett på som nyttig at PP- tjenesten deltok på disse møtene.

Det virket som en selvfølge for alle informantene i studien at PPT jobber med kompetanse- og organisasjonsutvikling. De var totalt sett veldig fornøyd med PP- tjenestens systemrettede arbeid. Med unntak av Barnehagelærer 2 som uttrykker: «Det er fint om de som kommer sier noe annet enn Vær tett på! og Vær i forkant! Det har vi hørt før, og prøvd, men det hjelper ikke».

Barnehagelærerne i studien opplever at PP-tjenesten har et helhetlig blick på enkeltbarnsaker. Barnehagelærer 2 nevner for eksempel at det er satt opp piktogrammer i gangen etter anbefaling fra PPT, da det er et barn på avdelingen som har særlig behov for forutsigbarhet, men at det er noe alle barn på avdelingen tar nytte av. Å ha et helhetlig blick er også noe Barnehagelærer 1 forventer av PP- tjenesten:

Jeg forventer jo også at de tør å si ifra! La oss si at de kommer på en avdeling, og skal følge opp et enkeltbarn, og så ser de at, kjære vene, hvordan er det, her var det et skrekkelig lekemiljø for eksempel, eller her ser vi at de voksne ikke er plassert riktig.. vi ser at.. ikke sant.. noe på systemnivå. Da har jeg en forventning om at det sier de noe om. At dem har et ansvar der.

Oppsummert kan man si at det er ulik forståelse av mandatet til PP- tjenesten i barnehagen blant informantene, men alle var klar over at de jobber med kompetanseheving på et systemnivå. Totalt sett kan man si at barnehagelærerne i denne studien hadde en relevant forståelse av mandatet.

4.2 Inkludering som tilrettelegging for deltagelse og utbytte av deltagelsen

Informantene hadde et ganske likt syn på hva inkludering handlet om. De er enige om at inkludering er å tilrettelegge sånn at alle barn kan delta. Barnehagelærer 2 forklarer det litt vagt: «Det at alle blir tatt hensyn til, blir hørt, altså uavhengig av alt (...)». Barnehagelærer 3 beskriver inkludering som at «det handler ikke bare om å være en del av gruppa, det er jo det å faktisk få ha et utbytte av det å være en del av gruppa, altså det å ha en egen medvirkning da».

Inkludering handler jo også om relasjoner. Om trygge og gode relasjoner til de voksne i barnehagen. Og til barn i barnehagen, og det med respekt og forståelse (...) Så tenker jeg det at alle er like mye verdt (Barnehagelærer 1).

Videre beskriver vedkomne forskjellen mellom integrering og inkludering på denne måten:

Bli med i fellesskapet vårt ikke sant. På en måte, men, men vi er ikke så interessert i din historie eller den du er, og da kan vi jo tenke fremmedspråklige folk fra andre kulturer, ikke sant, men det med inkludering det handler om at vi «du får bidra med ditt språk, med din kultur, dine interesser. Vi er interessert i deg og vi tilpasser på en måte miljøet til det» (Barnehagelærer 1).

Barnehagelærer 1 syntes spørsmålet om på hvilken måte PP- tjenesten kan bidra til en mer inkluderende barnehage, var interessant. Svaret var «Mest mulig av spesialundervisningen i gruppa og at de veileder oss på måten vi jobber med både med enkeltbarn og også i gruppa». Barnehagelærer 4 forsto spørsmålet på en annen måte og svarte:

Jeg synes det er kjempefint når de øver på ferdigheter som barna skal kunne for å gi de kompetanse til å kunne fungere i gruppa. Så kan de litt mer når de kommer inn enn kanskje de andre, og da kan de til og med brukes som ressurs

Barnehagelærer 2 foreslo at spesialpedagogene kan ta med noen flere barn ut av gruppa, enn bare barnet som har enkeltvedtak. Og at man er bevisst måten man snakker om barn: «det er ikke vanskelige barn, men barn som har det vanskelig». Barnehagelærer 3 jobber selv innen et lokalt støttesystem. Angående hvordan de kan bidra til en mer inkluderende barnehage uttrykker vedkomne at de kan løfte ganske mange barn med å bare komme inn og bare være.

Vi ser barn som på en måte forsvinner litt, fordi at vi kommer utenfra (...) Det er jo det man ønsker enda mer av nå og jobbe framover, med tidlig innsats, det at man kan komme inn, uten at man får vedtak på et barn, men rett og slett komme inn å se kanskje de barna som ikke helt blir sett da (Barnehagelærer 3).

Barnehagelærer 4, spesielt, var veldig åpen for å ta imot spesialpedagogers kompetanse:

Jeg tror vi i barnehagen tenker at vår kompetanse er den kompetansen vi har, og at noen andre har mer kompetanse enn oss det tar vi veldig gjerne nytte av, og det kan godt være vi har samme kompetansen selv, det gjør ingenting at vi tenker sammen, flere hoder er bedre.

Barnehagelærerne uttrykte at det lokale støttesystemet har stor forståelse for hvilket handlingsrom den enkelte barnehagelærer har med tanke på tilrettelegging. Men en ting er Barnehagelærer 2 misfornøyd med, og det er at spesialpedagogen ofte forsvinner bort fra avdelingen på veiledning.

Og det er jo litt sånn som vi da som er tre ansatte på tolv barn, så tar du vekk den personen så er vi jo to på tolv, som er grunnbemanning, som er greit, men du har jo fortsatt de barna med vedtak (Barnehagelærer 2).

En annen misnøye går på rådene som blir gitt av PPT på systemnivå, som «å være i forkant» og «være tett på». Som Barnehagelærer 2 uttrykker:

Det burde nok vært at de var der på en måte over flere dager. For å se en sammenheng i akkurat de situasjonene vi sliter i. (...) Det er litt sånn at de ikke klarer helt å se hva det egentlig er som skjer i barnehagen. Vi er ikke nok folk til å følge rådene. Hadde vi vært to personer ekstra kunne vi gjort det (Barnehagelærer 2).

Man kan betrakte det at barna føler seg inkludert som en forutsetning for å lære og utvikle seg. Derfor er det så viktig at PP- tjenestens fokus er på å løfte læringsmiljøet, noe informantene også uttrykker at de bidrar til. «Læringsmiljøet er avgjørende for om et barn trenger spesialpedagogisk hjelp, men mange ganger kanskje menneskesyn og barnesyn til de som jobber» (Barnehagelærer 1). Vedkomne mener det er trist hvis det er læringsmiljøet på en avdeling som gjør at barnet trenger spesialpedagogisk hjelp. «Men noen ganger klarer man ikke å legge til rette læringsmiljøet, fordi utfordringen er for store med de ressursene man har, fordi det er knappe ressurser i barnehage» (Barnehagelærer 1). Det er også forskjell mellom barnehager om de velger å henvise til PP- tjenesten:

Det er noen barnehager her i kommunen som sjelden eller aldri henviser noen barn til PPT. Mens noen barnehager har mange. Også er det litt interessant hvorfor er det sånn (Barnehagelærer 1).

I denne studien uttrykker barnehagelærerne en opplevelse av at PPT er tilgjengelig og til stede i barnehagen, og at de derfor får raskt hjelp ved spørsmål som melder seg, og i det daglige inkluderingsarbeidet.

Informantene snakker i liten grad om de sakkyndige vurderingene til PPT. Allikevel nevner Barnehagelærer 1 et viktig perspektiv i en barnehagekontekst:

Foreldrene er så utrolig viktig del av bildet. Jeg sa når dem laga enkeltvedtak at «det står ingenting om foreldre» i enkeltvedtaket. Det står barnehagen skal, det står spesialpedagogen skal, det er ikke et ord om foreldre!! Ikke et ord, annet enn at man har rett på foreldreveiledning hvis man, ikke sant (Barnehagelærer 1).

Informantene er fornøyde med at PPT, representert ved spesialpedagoger, jevnlig deltar på møter på ledernivå og med de pedagogiske lederne. Barnehagelærerne opplever at spesialpedagogene kjenner godt til barnehagen som system, som er en forutsetning for å kunne hjelpe til med inkluderingsarbeid. Unntaket er frustrasjonen til Barnehagelærer 2 som i sin fortvilelse over bemanningssituasjonen uttrykker «Det er litt sånn at de ikke klarer helt å se hva det egentlig er som skjer i barnehagen».

4.3 God spesialpedagogisk støtte i forlengelsen av sakkyndighetsarbeidet

Informantene i denne studien var ganske sikre på hvordan de skulle forstå spesialpedagogens rolle i barnehagen, og alle hadde en god forståelse av mandatet man finner i barnehageloven. Barnehagelærerne betrakter i stor grad spesialpedagogens oppgaver som knyttet til det å gi barnehagen hjelp til å tilrettelegge læringsmiljøet. Allikevel blir den sakkyndige vurderingen sett på som viktigst, da den er nødvendig for å få enkeltvedtak, som fører til flere folk i barnehagen. Som Barnehagelærer 2 uttrykker:

Altså vi ønsker jo masse flere vedtak enn det vi får!! (...) Læringsmiljøet har stor betydning, men igjen så tenker jeg at det viktigste er, eller en veldig viktig del er jo på en måte nok folk, nok ressurser, nok bemanning

Videre hadde barnehagelærerne få forventninger til de sakkyndige vurderingene, men de ble ikke spurt spesifikt om dette. Det virker som alle forventningene barnehagelærerne hadde til PPT og spesialpedagogene ble oppfylt, og de var å «være der timene de skal være der, være faglig oppdaterte, ha gode strukturer og systemer, kan veilede oss, at de tør å si ifra» (Barnehagelærer 1). «At de hjelper/ veileder» (Barnehagelærer 2). «At de kan noe som jeg ikke kan. De avklarer mandat og forventninger til oss «dette her er vår jobb, dette er deres

jobb». De samarbeider med oss» (Barnehagelærer 4). Barnehagelærer 3 forklarer forventningene på denne måten:

De kommer faktisk inn og bidrar med noe som hjelper, er raus og ydmyke i forhold til den jobben de kommer inn i, er veldig tilstedeværende, tar litt tak utover det som er oppgaven sin, bidrar litt ekstra inn. Gjensidige forventninger til barnehagen om et åpent samarbeid (Barnehagelærer 3)

En informant sa i intervjuet at spesialpedagogene har mer kompetanse på blant annet skjevutvikling, og da er det fint å få en bekreftelse på at arbeidet som gjøres i barnehagen er riktig.

De er flinke til å se flere sider og har enda mer kompetanse på skjevutvikling eller på ja, ting som er da. Så det kan tilføre oss den så vi går riktig vei i det arbeidet med enkeltbarnet det tenker jeg er fint (Barnehagelærer 4).

At barnehagelærerne opplevde et tett samarbeid mellom dem og PP- tjenesten, kan skyldes de hyppige treffpunktene. Som barnehagelærer 1 uttrykker: «Vi har jo jevnlig veiledninger, de er med på avdelingsmøter, de har mulighet til å være med på personalmøter dersom det er noe sånn som gjelder hele barnehagen».

Det virket som det at spesialpedagogene som kom inn i barnehagen fungerte som en ekstra ressurs, et par ekstra hender, i en barnehage med knappe ressurser, i størst grad var det som ble assosiert med spesialpedagogiske hjelpetjenester og deres oppgaver. Det virket som det i denne studien ble tatt hensyn til systemene rundt barnet i utarbeidelsen av sakkyndige vurderinger, med unntak av foreldrene og barnets hjemmemiljø. Hvilke hensyn som skal tas med i vurderingen av det enkelte barn er ikke eksplisitt presisert i PP-tjenestens mandat, og Barnehagelærer 1 uttrykte i denne studien en erfaring med at utenliggendifaktorer som foreldre og barnets hjemmemiljø ikke nevnes i sakkyndig vurdering. Da barnehagelærerne i denne studien stort sett var fornøyde med hjelpen de får av PPT, ble det ikke tema hvorvidt barnehagens læringsmiljø tillegges vekt i vurderingen av barnets utfordringer.

Den enkelte barnehages budsjett og handlingsrom med tanke på tilgjengelige ressurser vil være avgjørende for den videre tilretteleggingen og organiseringen av den spesialpedagogiske hjelpen. Og som tidligere nevnt er det ikke alltid spesialpedagogiske hjelpetjenester klarer å

se hva det egentlig er som skjer i barnehagen. «Hadde vi vært to personer ekstra så kunne vi vært i forkant og vært tett på» (Barnehagelærer 2).

4.4 God spesialpedagogisk kompetanseutveksling

En av informantene uttrykte et særlig syn på at spesialpedagogene hadde eller burde ha en annen kompetanse enn vedkomne selv hadde. Alle informantene mente at de var gode til å tilrettelegge læringsmiljøet på en god måte for hele barnegruppa med sin allmennpedagogiske kompetanse. Spesielt Barnehagelærer 4 mente at spesialpedagogens kompetanse burde være mer spesialpedagogisk.

Barnehagelærer 1 som har mange års erfaring fra barnehagefeltet, forklarer at det har skjedd mye positivt i forhold til spesialpedagogiske, og at «barn er sikret hjelp nå». Barnehagelærer 4 uttrykte et ønske om å samarbeide tett med PPT, da «de har en kompetanse som jeg ikke har».

Den fysiske tilgjengeligheten mellom to profesjonelle samarbeidspartnere, gjør at kompetanseutvekslingen blir oppfattet som sterk. Den spesialpedagogiske kompetansen som spesialpedagogene har, føles tilgjengelig for informantene. Selv om Barnehagelærer 2 gjerne skulle ønsket seg en spesialpedagog som var tilgjengelig hele tiden:

En spesialpedagog i hver barnehage som var der 100 %, eller en ekstra ressurs som var spesialpedagog hadde jo vært fantastisk! For da kunne du fått den oppbemanninga, du kunne fått den hjelpa du trengte da, også var den på topp på en måte.

I møte med spesialpedagogiske hjelpetjenester har en av barnehagelærerne uttrykt:

Jeg syns jo på en måte de fyller de forventningene som jeg har til dem, i forhold til både god informasjon, struktur, gode systemer, oppmøte, tilbakemeldinger, veiledninger, veiledning av foreldre. Så opplever jeg at det fungerer veldig bra (Barnehagelærer 1).

Barnehagelærerne uttalte seg om hvordan de oppfattet spesialpedagogenes egen forståelse for barnehagen som system, og spesialpedagogenes forståelse for hva barnehagelærerne trengte i samarbeidet med tjenesten.

Jeg opplever at de kjenner godt til barnehagehverdagen, de har jobba lenge i barnehage og har god erfaring med det. Jeg opplever å få anerkjennelse i forhold til det vi står i, samtidig som de er tydelig på hva som er vår plikt å følge opp. Sånn at det er veldig bra at dem kommer inn, for dem hjelper oss jo å holde kursen, ikke sant. Og hjelper oss å finne løsninger hvis vi syns at det har vi kanskje ikke tid til, så kommer dem med tips og ideer til «ja, men hvis dere legger det inn i måltidet, eller, hvis dere legger det inn i påkledningssituasjonen, den stimuleringa, ikke sant..» så hjelper dem oss å finne løsninger på det (Barnehagelærer 1)

«Noen har jobba i barnehage i 20 år, og har jobba ganske nylig, så der er det jo lettere å få på en måte noen råd som vi faktisk kan bruke» (Barnehagelærer 2). Videre er vedkomne ikke like fornøyd som informant 1, og utfordringen er frustrasjon knyttet til at de trenger flere folk, og da må de ha flere vedtak.

(...) Det er jo det de kan hjelpe oss med på en måte. Men det ser de på en måte ikke, at det er egentlig, det er jo generelt bemanninga i barnehagen som er for dårlig. (...) Det som hjelper oss da er hvis vi kan få inn noen ekstra på grunn av noen vedtak (Barnehagelærer 2).

De har grunnutdanning, de aller fleste, i barnehagelærerutdanning. Flere av dem har jo jobbet mye i barnehage (...) og de bruker mye tid i barnehagen når de først er her, de gjør en grundig undersøkelse i forkant (Barnehagelærer 4).

Barnehagelærer 3 som selv jobber som spesialpedagog forklarer at erfaringen vedkomne har fra barnehage blir satt pris på: «å så godt, du vet jo hvordan vi har det». Barnehagelæreren mener at det nok er et savn for noen barnehager, og at mange barnehagelærere syns det er fint, det at spesialpedagogen som kommer har en erfaring fra barnehage selv.

Altså det er noe med å forstå faktisk at man i forhold til begrenset voksentetthet for eksempel, også er det noe med det å veilede ut ifra de rammefaktorene som faktisk finns da (Barnehagelærer 3).

Barnehagelærere kan oppleve enkeltvedtak som overveldende: «Ja, så.. så det kan jo synes litt når de får vedtakene at de synes at det er litt sånn «Oj, skal vi fikse alt dette» (Barnehagelærer 3).

Når vi kommer ut, jobber vi litt med det å anerkjenne, vi prøver å finne ut av hvor skoen trykker (...) Jeg tenker jo det å anerkjenne hverandre uansett om man er enig eller ikke handler jo om å skape en trygghet, for det er klart at det at hvis man ikke klarer å bygge den tryggheten så vil nok noen pedagoger kjenne at her kommer man med masse krav på en måte uten at det er mulig å gjennomføre da (Barnehagelærer 3).

4.5 Tilgjengelige spesialpedagogiske hjelpetjenester

Ut fra intervjuene var det tydelig en ganske lik praksis i barnehagene med tanke på hvordan kontakten mellom den spesialpedagogiske hjelpetjenesten og barnehagene ble organisert og praktisert. Det som gikk igjen, var at det var regelmessig kontakt gjennom barnehageåret mellom barnehagelærerne og spesialpedagogene. Det var gjennomgående et godt samarbeid som var satt i system. Samtlige informanter forteller om faste spesialpedagoger som er tilknyttet sin barnehage.

Det gode samarbeidet mellom barnehagelærerne og spesialpedagogene skyldes blant annet alle de fysiske møtepunktene; ressursteam, barnehageteam, avdelingsmøter og personalmøter nevnes. I tillegg til at det er faste spesialpedagoger tilknyttet hver enkelt barnehage.

Det ble formidlet et ønske fra Barnehagelærer 2 om flere enkeltvedtak. Den hyppige kontakten og tilgjengeligheten for hverandre kan tenkes å bidra til å bygge opp en større forståelse for hverandres roller, og innsikt i hverandres kompetanse. Det gode samarbeidet mellom barnehagelærere og spesialpedagoger kan tenkes å bidra til et godt barnehagetilbud for barna, og kanskje spesielt barna med rett på spesialpedagogisk hjelp.

En av informantene mener at spesialpedagogene observerer for kort tid til at de kan klare å se hva det egentlig er som skjer i barnehagen.

Også observerer de en time og så.. gir de noen råd i forhold til at hva, de har på en måte ikke sett, at de ikke har observert god nok, eller observert lenge nok. Det burde nok vært at de var der på en måte over flere dager. For å se en sammenheng i akkurat de situasjonene vi sliter i (Barnehagelærer 2).

Barnehagelærer 4 uttrykte i studien et ønske om et fortsatt godt samarbeid med spesialpedagoger, da vedkomne så for seg at spesialpedagogene satt på en kompetanse som man trengte i barnehagen. Barnehagelærer 2 uttrykte et sterkt ønske om å ha en spesialpedagog som var ansatt i hver barnehage, som var i tillegg til den vanlige bemanningen.

Temaene som nå er presentert var hovedfunnene i studien. Temaene var oppsummert at barnehagelærerne hadde ulik forståelse av PP- tjenestens mandat, barnehagelærerne hadde en forståelse av inkludering som tilrettelegging sånn at alle barn kan delta og ha et utbytte av deltagelsen, barnehagelærerne opplevde god spesialpedagogisk støtte i forlengelsen av sakkyndighetsarbeidet, barnehagelærerne opplevde god spesialpedagogisk kompetanseutveksling og barnehagelærerne opplevde at spesialpedagogiske hjelpetjenester var tilgjengelige. Nå vil resultatene bli drøftet i forhold til konteksten og det teoretiske rammeverket.

5. Drøfting

I dette kapittelet vil funnene i studien bli drøftet i lys av oppgavens problemstilling, konkretisert i forskningsspørsmålene. Jeg vil drøfte resultatene i sammenheng med studiens kontekst og det teoretiske rammeverket gitt i oppgaven.

5.1 Samarbeid som nøkkel til inkludering

Resultatene viste at samarbeidet mellom barnehagelærere og spesialpedagoger var godt, noe som blant annet kan skyldes den regelmessige møtevirksomheten, hvor både barnehagelærere og spesialpedagoger er til stede. Som tidligere nevnt vil kommunikasjon være en forutsetning for et godt samarbeid, og kommunikasjonen virker inn på kvaliteten av det tverrfaglige samarbeidet og dermed på det utbyttet barnet får av de ulike aktørene som jobber sammen (Omdal & Barsøe, 2021). Gjennom regelmessig kommunikasjon kan to fagpersoner sikre at de jobber i samme retning og har felles forståelse (Røkenes & Hansen, 2012). I forlengelsen av dette mente en av barnehagelærerne av det var frustrerende dersom spesialpedagogen som kommer ikke kjenner barnehagehverdagen godt nok, og dermed kommer med oppfordringer som er urealistiske. Dette kan dreie seg om mangel på felles forståelse av oppgaver og hvordan de skal løses (Glavin & Erdal, 2018). Dersom spesialpedagogen ikke kjenner barnehagehverdagen godt, vil det være ekstra viktig med rolleavklaring (Lauvås & Lauvås, 2004). Dårlig kjennskap til barnehagehverdagen, vil føre til dårlige tiltaksforslag, som vil føre til dårligere inkludering av barn med særlige behov. Dessuten er mandatet til PP- tjenesten at de skal bistå barnehagen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling (Barnehageloven, 2005, § 33). Det krever spesialpedagoger med høy grad av kompetanse og erfaring.

I studien blir spesialpedagogene kritisert for å ikke observere lenge nok, selv om det er ulikt syn blant informantene rundt dette. Det kan tenkes at dette dreier seg om at de også har en travel arbeidshverdag. Dessuten er det problematisk når spesialpedagogen eller den som er satt inn på et vedtak, forsvinner ut på veiledning. Det kan tenkes at sistnevnte skyldes den generelle bemanningen i barnehagene, som informantene opplever som knapp. Allikevel viser statistikk at bemanningstettheten har økt betydelig (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Det kom i studien fram et ønske om et fortsatt tett samarbeid med spesialpedagoger. At PP-tjenesten oppleves som tett på barnehagen, er noe som stemmer godt overens med forventningen til tjenesten i de politiske føringene som er gitt (Kunnskapsdepartementet, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2020; NOU 2009: 18). Samarbeidet kan allikevel bli for tett, og som det kommer fram i studien kan en for god relasjon med spesialpedagogen føre til at det blir brukt for mye tid og krefter på å prate, og at de da mister fokus på det de egentlig skal gjøre. Det vil da være spesielt viktig å avklare en felles målsetting for det tverrfaglige samarbeidet (Glavin & Erdal, 2018; Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12).

Barnehagelærernes forståelse for PP-tjenestens oppgaver samsvarte med deres forventninger til tjenesten. De fleste barnehagelærerne hadde store forventninger til PP-tjenesten og spesialpedagogene. Forventninger farges blant annet av tidligere erfaring (Svartdal, 2019), og i denne studien hadde informantene erfaring med en PP-tjeneste som ofte var tilgjengelig. Ønsket som ble ytret om et tettere samarbeid, dreide seg om et ønske om å lære mer, og få mer innsikt i spesialpedagogenes kompetanse. Dette kan betraktes som å vise respekt for spesialpedagogene, ved at deres synspunkter og erfaringer blir anerkjent. Som Glavin & Erdal (2018) sier, bør gjensidig respekt for hverandres ulikheter og faglighet stå sentralt i samarbeidet.

Barnehagelærernes relevante forståelse av PP-tjenestens mandat i barnehagen, vil bidra til et velfungerende tverrfaglig samarbeid. Siden det er en sterk forbindelse mellom forståelsen av og forventningene til et fenomen (Svartdal, 2019), vil barnehagelærernes sterke forståelse av mandatet være en hjelp for at PP-tjenesten kommer i posisjon til faglig samarbeid i forhold til deres system- og inkluderingsarbeid inn mot barnehagen. Barnehagelærerne i denne studien nevner flere ganger anerkjennelse for hverandre og respekt som utgangspunkt for et godt samarbeid. Respekt og anerkjennelse for hverandre som likeverdige parter i samarbeidet, kombinert med en felles forståelse for hverandres ansvarsområder, bidrar til et godt profesjonsfaglig samarbeid (Tveitnes & Simonsen, 2019; Moen & Tveit, 2012; Weist et al., 2012).

Det barnehagelærerne forventet mer av i samarbeid med PP-tjenesten var inkludering av foreldre i spesialpedagogiske vedtak. Dessuten ble det uttrykt en forventning om grundigere observasjoner, slik at råd som ble gitt var basert på den faktiske situasjonen.

Barnehagelærerne mente at spesialpedagogene hadde spesialpedagogisk kompetanse som

barnehagen trengte, og som var tilgjengelig, da tjenesten brukte mye tid i barnehagene. Forskning har vist at det ikke er godt nok samsvar og forståelse for hverandres ansvarsområder og roller i samarbeidet mellom lærere og PP-tjeneste (Moen & Tveit, 2012; NOU 2009: 18), men denne studien viser at forståelsen mellom barnehagelærere og PP-tjeneste i stor grad er god og rollene er avklart. Med unntak av de barnehagelærerne som fraskriver seg ansvar da spesialpedagogene kommer. Barnehagelærerne er hovedansvarlige for den utfordringen som er på deres avdeling og spesialpedagogen skal være en støtte. Dette dreier seg igjen om at det må være en tydelig rolleavklaring mellom profesjonene (Lauvås & Lauvås, 2004), for å få til et godt samarbeid.

Det kan tenkes at rapporter, evalueringer og stortingsmeldinger som har vurdert PP- tjenestens arbeid og samarbeid med skolen (Fasting & Breilid, 2020; Kunnskapsdepartementet, 2020; Nordahl et al., 2018), har bidratt til å forbedre PP- tjenesten og spesialpedagogenes arbeid og tverrfaglige samarbeid både i skolen og barnehagen. Resultatene fra denne studien kan tyde på at positive endringer allerede har blitt implementert i barnehagen.

5.2 Inkludering som tilrettelegging for deltagelse og utbytte av deltagelsen

Resultatene viste at barnehagelærerne forsto inkludering som å tilrettelegge sånn at alle barn kan delta og ha utbytte av det å delta. Hvordan barnehagelærerne forsto PP- tjenestens rolle i inkluderingsarbeidet, kom det fram ulike perspektiver på. En av informantene mente at det å ta barnet ut av gruppa for å øve på ferdigheter bidrar til inkludering, fordi spesialpedagogene da gir barnet kompetanse til å kunne fungere i gruppa. Buli-Holmberg og Nilsen (2010, s. 19) sier at et likeverdig opplæringstilbud ikke handler om å gi barna faglig og sosialt påfyll innenfor like rammer, men å gi de en «undervisning» som ivaretar deres forskjellighet. Ut fra dette kan det argumenteres for at å ta barnet ut av gruppa kan være inkluderende. Denne tankegangen er også i tråd med et bioøkologisk perspektiv, der man tar hensyn til det enkelte barns forskjellighet i hvert enkelt særegne barnehagemiljø, og hva barnet trenger for å føle seg inkludert (Aasen et al., 2002).

Et annet perspektiv er det at spesialpedagogen tar med flere barn enn kun barnet med enkeltvedtak ut på gruppe. Å dele i grupper er en vanlig praksis i norske barnehager, og vil ikke føre til stigmatisering. Det tredje perspektivet dreier seg om et ønske om å ha mest mulig av spesialundervisningen i gruppa. Dette er i tråd med utdanningsdirektoratets ønsker

for skolen, om at flere skal få organisert spesialundervisningstilbudet sitt inn i ordinær klasse (Meld. St. 6 (2019-2020)). En utfordring knyttet til dette, som kommer fram i studien, er at denne måten å organisere på krever stor grad av samarbeid. Dette fordi spesialpedagogene gjerne har med noe spennende og blir da populære hos alle barna. Når det kommer mange barn, er det vanskelig å få gjort det man skal gjøre knyttet til enkeltbarnet. Igjen vil dette kreve stor grad av tverrfaglig samarbeid og kommunikasjon (Glavin & Erdal, 2018).

At det ikke er en entydig definisjon knyttet til inkludering, kan forklare hvorfor det er forskjeller mellom hvordan man skal forstå og praktisere inkludering i utdanningsinstitusjoner (Haug, 2017). Det viktigste er om barnet selv føler seg inkludert. Som Nilsen (2017) sier, er barnas subjektive opplevelse av å være inkludert viktig for å vurdere om man har lyktes med inkludering. Dette kan igjen knyttes til barns medvirkning, og barnesamtaler, som blir nevnt av barnehagelærerne i studien som inkluderende faktorer.

I tillegg kom veiledning i forhold til enkeltbarn og på gruppenivå fram som en viktig rolle for PP- tjenesten i inkluderingsarbeidet. Dette stemmer overens med føringene i PP- tjenestens mandat om å bistå barnehagen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling. Et godt samarbeid mellom de ulike mikrosystemene på mesonivå, kan skape bedre muligheter for at barnet opplever trygghet og forutsigbarhet, og det vil gjøre det enklere å tilrettelegge barnehagetilbudet (Bronfenbrenner, 1979).

Barnehagelærerne i studien forstår PP- tjenestens rolle i inkluderingsarbeidet som at de kan komme inn og se barna som på en måte forsvinner litt. Det ble beskrevet et ønske om at de framover jobber enda mer med tidlig innsats. Dette ønsket stemmer overens med ønsket til Regjeringen om at PP- tjenesten skal være mer tilstede i barnehagen og arbeide forebyggende og med tidlig innsats (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 57). Det ble også uttrykt et ønske om å ha spesialpedagoger tilstede i barnehagen uten at de har vedtak på et barn. At spesialpedagogen er tilstede til enhver tid vil gjøre det lettere å bistå med kompetanseutvikling. Dessuten vil det øke den generelle bemanningstettheten, som fører til større sikkerhet for at de voksne fanger opp barnas ulike behov for hjelp og støtte (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 45). En høyere bemanning vil kunne føre til at de usynlige barna blir sett og inkludert.

Ifølge Nordahl (2012) er ikke inkludering noe som bare handler om barn som møter problemer i barnehagen eller om spesialpedagogisk hjelp, men det omfatter alle barn og alt pedagogisk opplegg. Det gjelder at barnehagelæreren ut fra den bioøkologiske forståelsesrammen tar hensyn til hvert enkelt barns særegenheter, og ser dem i kombinasjon med faktorer i læringsmiljøet, og interaksjonsprosessene mellom dem, for å best mulig klare å inkludere alle barna.

Forventningene til PP- tjenestens bidrag i inkluderingsarbeidet kunne vært høyere. Det er for eksempel bare en av informantene som spesifikt nevner veiledning som en faktor. Enten var barnehagelærernes forståelse av PP- tjenestens mandat i barnehagen ikke like klart allikevel, eller så dreier det seg om at de var meget fornøyde med PP- tjenestens arbeid. En uklar forståelse av PP- tjenestens rolle, kan føre til lavere forventninger (Svartdal, 2019).

Stortingsmelding 6 viser også til viktigheten av at PP-tjenesten er tettere på skolene, slik at det ligger en politisk forventning om at PP-tjenesten skal være mer synlig ute i praksisfeltet der elevene befinner seg (Kunnskapsdepartementet, 2020). Det kan tenkes at dette er overførbart til en barnehagesammenheng, da barnehagen betraktes som en del av utdanningsløpet. Alle barnehagelærerne hadde tanker om hva PP- tjenesten kunne bidra med i inkluderingsarbeidet i barnehagen. Dette henger sammen med at de hadde relevant forståelse for PP- tjenestens mandat. Forventninger til et fenomen henger sammen med forståelse for fenomenet (Svartdal, 2019).

Barnehagelærerne forsto det slik at PP- tjenestens fokus ofte var rettet mot arbeid på systemnivå i den enkelte barnehage. Å ha et fokus på systemet er i tråd med Bronfenbrenners bioøkologiske modell, om å se barnet i sammenheng med omgivelsene rundt det (Bronfenbrenner, 1979). Det handler om å ikke se på barnet som et problem, men å se på hva man kan endre i miljøet rundt barnet, som flere av barnehagelærerne uttrykker.

Barnehagelærerne mente ulike faktorer i læringsmiljøet kan påvirke barnets behov for spesialpedagogisk hjelp, blant annet menneskesyn og barnesyn til de som jobber. Som Glavin & Erdal (2018) skriver, er det nødvendig å klargjøre hvilket barnesyn som ligger til grunn hos den enkelte barnehagelærer og spesialpedagog, da ulike forutsetninger og ulik faglig og yrkesbakgrunn gjør at utgangspunktet for samarbeidet er ulikt (Glavin & Erdal, 2018). De som arbeider direkte med barnet, er en del av barnets relasjoner på mikronivå ut fra den

bioøkologiske modellen (Bronfenbrenner, 1979). Derfor vil deres menneskesyn og barnesyn også påvirke barnet i stor grad. Det tverrfaglig samarbeidet skal bidra til at alle barn opplever et godt og inkluderende oppvekst-, leke- og læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 78).

PP- tjenesten skal bistå barnehagen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge barnehagetilbudet for barn med særlige behov (Barnehageloven, 2005, § 33). I skolen er det blitt tydeligere at PP-tjenestens overordnede mål gjennom sitt mandat er å bidra til en mer inkluderende skole for alle elever (Kolnes et al., 2020). Å tilrettelegge barnehagetilbudet for barn med særlige behov, vil i praksis bety å jobbe for inkludering. De fleste barnehagelærerne mente læringsmiljøet var av stor betydning, men at de viktigste faktorene for god inkludering i et systemperspektiv (Bateson, 1972), var nok bemanning og gode folk.

5.3 Barnehagelærernes forståelse av systemarbeid

Resultatene viser at barnehagelærernes forståelse av begrepet *systemarbeid* var ganske likt. Det var enighet om hvordan de skulle forstå begrepet og arbeidsoppgavene knyttet til det. Med unntak av en av informantene som mener man selvfølgelig også kan tenke systemrettet arbeid opp mot enkeltbarn også, uten at dette blir utdypet noe mer. Barnehagelærerne er enige om at systemrettet arbeid dreier seg om hvordan man organiserer en samlingsstund, hvordan man organiserer overganger, hva slags aktiviteter og rutiner man velger, hvordan man deler i grupper og hvordan man får leken til å fungere; og de tenker at spesialpedagogiske hjelpetjenester bidrar med konkrete forslag på systemnivå dersom man har en utfordring. Ifølge Fasting og Sundar (2018, s. 17) er systemarbeid: «systematisk samarbeid og samhandling om å forbedre og kvalitetssikre barnehagens samlede virksomhet der både aktørene i barnehagen og i PP-tjenesten har en rolle». Sett i lys av dette, dreier ikke systemrettet arbeid seg om hvordan man i barnehagen organiserer hverdagen, men det handler om et samarbeid med PP- tjenesten om å kvalitetssikre barnehagens samlede virksomhet.

Utdanningsdirektoratet nevner spesifikke arbeidsoppgaver relatert til PP-tjenestens systemarbeid. Det er blant annet at de skal holde foredrag, kurs og innlegg overfor lærere og ansatte i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2022b). I denne studien kommer det fram at spesialpedagoger deltar på avdelingsmøter og personalmøter i barnehagen. Dette kan

betraktes som en viktig del av et systemarbeid, og det vil bidra til å øke kompetansen i barnehagen.

Den umiddelbare forståelsen til en av informantene var at mandatet utelukkende var individrettet. Det måtte tenkes litt før systemperspektivet også ble nevnt. Den andre informanten nevnte utelukkende systemperspektivet. Et mål for studien har vært å undersøke om barnehagelærerne kan se PP- tjenestens to oppgaver i sammenheng, og ikke som en dikotomi med to adskilte og konkurrerende oppgaver. Resultatene viste at barnehagelærerne som oftest ser de to oppgavene i sammenheng. Med det mener jeg at de har en forståelse av at det må ligge en sakkyndig vurdering og et enkeltvedtak til grunn for at et barn skal få spesialpedagogisk hjelp. Samtidig har barnehagelærerne forventninger om bistand blant annet i form av veiledning i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge barnehagetilbudet for barn med særlige behov.

Ut fra en bioøkologisk forståelsesramme gir det mening å se PP- tjenestens mandat i sammenheng. Modellen gir en forståelsesramme for hvilke faktorer og prosesser man må se og forstå i sammenheng, og hva man må ta i betraktning når man skal prøve å forstå barns handlingsmønster og utvikling (Aasen et al., 2002; Ertesvåg & Bø, 2006). Den sakkyndige vurderingen regnes som individrettet, mens den spesialpedagogiske hjelpen bør ta systemet rundt barnet i betraktning. Det er viktig å forstå at interaksjonsprosessene og samspillet mellom alle faktorene i systemet rundt barnet, kombinert med barnets biologiske disposisjoner, må tas hensyn til i arbeid med å forstå barnet og hjelpe til videre utvikling (Ertesvåg & Bø, 2006; Kolnes, 2022). Resultatene fra studien viser at barnehagelærerne har et bioøkologisk perspektiv på sitt arbeid. Det er mulig å integrere systemarbeidet med sakkyndighetsarbeidet (Kolnes et al., 2020), noe resultatene fra dette studien viser. Ved å ta hensyn til faktorer i læringsmiljøet, eller i andre systemer rundt barnet og prosessene mellom dem (Kolnes, 2022; Kolnes et al., 2020), har man et bioøkologisk syn på barnets utfordring. I studien blir barnesynet til de som jobber i barnehagen, nevnt som en faktor i læringsmiljøet; samt hjemmemiljø og foreldre som eksempel på et system rundt barnet.

Fylling & Handegård (2009) mente at PP- rådgiverne aller helst ønsket å bruke tid på systemarbeid for tilpasning slik at alle elevene fikk et godt opplæringstilbud. Dette kan stemme overens med resultatene i denne studien, da det fremstår som at spesialpedagogene bruker mye tid i barnehagen på samarbeid med barnehagelærerne om å tilrettelegge for et

inkluderende læringsmiljø. Forventningene til samarbeidet samsvarte godt, da både barnehagelærere og spesialpedagoger hadde en felles forståelse av mål og hensikt med samarbeidet. Dersom aktørene har en felles forståelse, vil den enkelte også lettere se nødvendigheten av å samarbeide (Glavin & Erdal, 2018).

Barnehagelærernes mange forventninger til spesialpedagogenes systemarbeid henger tydelig sammen med barnehagelærernes relevante forståelse av PP- tjenestens systemarbeid. Hvilken forståelse man har av et fenomen vil farge hvilke forventninger man har til dette fenomenet. Som Svartdal (2019) sier er en forventning en innstilling man har til noe på bakgrunn av informasjon eller tidligere erfaring man har. Den systemrettede forståelsen til barnehagelærerne, vil føre til en forventning om mye hjelp på systemnivå.

Barnehagelærerne i studien er sikre på hvem som skal utføre hva når det gjelder arbeidsoppgaver knyttet til systemarbeid i barnehagen. Dette kommer av at forventninger er avklart tidlig i samarbeidet, som poengtert av en av barnehagelærerne i studien. Dessuten blir begreper som *ærlighet, skape gode dialoger, trygghet, respekt* løftet fram. Respekt for hverandre er en av suksesskriteriene for et godt samarbeid, som blant annet betyr å ta den andre på alvor, anerkjenne andres synspunkter og erfaringer og kunne se en sak fra forskjellige perspektiv (Glavin & Erdal, 2013; Glavin & Erdal, 2018).

I tråd med Stortingsmelding 6 (Kunnskapsdepartementet, 2020) om at PP- tjenesten må arbeide tettere på barnehagen, har samarbeidet mellom PPT og barnehagen blitt bedre, ifølge informantene i denne studien. Man kan tolke det som at PP- tjenesten i denne aktuelle kommunen har lyktes i å implementere gode rutiner for samarbeid med barnehagen (Midthassel & Ertesvåg, 2009). Barnehagelærerne formidler at PPT viser stor grad av engasjement i barnehagen, med barn og med barnehagelærere, noe som ble etterlyst i Nordahl- rapporten (Nordahl et al., 2018). En utfordring i rapporten var for stor avstand mellom PP- tjeneste og skole, og at tjenesten i større grad burde engasjere seg på skolene og med elever og lærere. Denne utfordringen kan tenkes å være overførbar til barnehagene. Ønsket fra barnehagelærerne om å ha et fortsatt tett samarbeid med PP- tjenesten betraktes som positivt, da endringsvilligheten blant barnehagelærerne er en viktig faktor for å få til en endring av praksis (Hargreaves & Fullan, 2012). Det handler om at barnehagelærerne er positivt innstilt til å motta hjelp på systemnivå.

Det er få av barnehagelærerne som nevner både det individrettede og det systemrettede, når de blir spurt om deres forståelse av PP- tjenestens mandat. Å se de to oppgavene i sammenheng er et mål uttrykt i stortingsmelding 6 (Kunnskapsdepartementet, 2020). Det har skjedd en utvikling fra 1998-2020 i hvordan begrepet *systemrettet arbeid* blir forstått. I stortingsmelding 23 (Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1998) kan man forstå de individrettede og systemrettede oppgavene til PP- tjenesten som tydelig adskilt. Det tar tid å implementere nye endringer (Midthassel & Ertesvåg, 2009), og det kan forklare hvorfor forståelsen fra 1998 til en viss grad henger igjen hos informantene.

Det som ble uttrykt av forventninger relatert til PP- tjenestens systemrettede arbeid inn mot barnehagen og barnehagelærerne var at de veiledet og var samarbeidsvillige. Ifølge Mørland (2017) strever praksisfeltet med å få til et velfungerende samarbeid på individ- og organisasjonsnivå, selv om betydningen av samarbeid har blitt understreket i forskningsrapporter og offentlige føringer gjennom flere tiår. Et godt samarbeid kjennetegnes av det å ha felles mål og felles forståelse, avklarte roller og forventninger, god kommunikasjon og gjensidig respekt (Glavin & Erdal, 2018). Å skape gode dialoger og ha gjensidig respekt blir også nevnt av barnehagelærerne i studien.

At PP- rådgiverne i størst grad bruker arbeidstiden sin på å kartlegge enkeltbarn individuelt, noe som fremkom i Nordahl- rapporten (2018), er ikke noe barnehagelærerne i denne studien har kommentert. De uttrykker derimot at spesialpedagogene i stor grad har forståelse for at det er faktorer i systemene rundt hvert enkelt barn som også har betydning for barnets læring og utvikling. Tanken om at det er faktorer i systemene rundt hvert enkelt barn som påvirker barnets læring og utvikling, som for eksempel læringsmiljø, blir nevnt i NOU (2009:18). Dette passer inn i forståelsesrammen til det bioøkologiske perspektivet. Resultatene av denne studien samsvarer derfor med utviklingen i de politiske dokumentene. Barnehagelærerne forstår i stor grad PP- tjenestens mandat som to oppgaver som må ses i sammenheng, og forståelsen for systemarbeidet var sterk. Det kan muligens ha bakgrunn i det gode samarbeidet med PP- rådgiverne, som kommer av gode og vedvarende relasjoner basert på tillit og ærlighet.

6. Avslutning

Hensikten med denne studien har vært å bidra med kunnskap om barnehagens ønsker og forventninger til PP- tjenestens systemarbeid, samt i hvilken grad barnehagen og barnehagelærerne opplever at de får den hjelpen de trenger, noe som ble påpekt av Moen et al. (2018) at det manglet kunnskap om. Denne studien har gitt kunnskap om barnehagelæreres forståelse av PP- tjenestens systemmandat og deres forventninger til samarbeidet med PP- tjenesten. At spesialpedagoger og barnehagelærere har en felles forståelse av mål og hensikt med samarbeidet, er vesentlig for å få samarbeidet til å fungere (Fasting & Breilid, 2020; Weist et al., 2012). Denne studien har vist at det eksisterer en felles forståelse, noe som er med på å bidra til det gode samarbeidet. Rapporter og utdanningspolitiske dokumenter fra 2018 og 2020 (Kunnskapsdirektoratet, 2020; Nordahl et al., 2018) påpekte viktigheten av at PP- tjenesten var tett på utdanningsinstitusjonene og at samarbeidet mellom dem og barnehagelærerne ble styrket. Kunnskapen fra denne studien viser at PP- tjenesten i samarbeid med barnehagen har lyktes i å implementere en praksis som samsvarer med disse føringene. Kunnskapen fra denne studien kan bidra til en forståelse av hva barnehagelærere forventer av PP- tjenesten, samt være en inspirasjonskilde for andre samarbeidende parter til hvordan man kan få til et godt samarbeid.

Resultatene og diskusjonen peker i retning av at barnehagelærerne har en nokså lik forståelse av de begrepene og fenomenene som er undersøkt i denne studien. Deres forståelse av PP- tjenestens mandat var i stor grad systemrettet, og inkludering som begrep og mål i barnehagen ble i stor grad forstått likt. Allikevel var det uenighet blant informantene om det å ta et barn ut fra gruppa for å øve på ferdigheter er inkluderende. Som Nilsen (2017) sier, er barnas subjektive opplevelse av å være inkludert viktig for å vurdere om man har lyktes med inkludering. Dette er i tråd med tankegangen i et bioøkologisk perspektiv, der man tar hensyn til det enkelte barns forskjellighet i hvert enkelt særegne barnehagemiljø, og hva barnet trenger for å føle seg inkludert (Aasen et al., 2002).

Barnehagelærerne ønsket et fortsatt tett samarbeid med PP- tjenesten, og de var enige om at veiledning var en viktig del av PP- tjenestens systemrettede arbeid. Det gode samarbeidet kan skyldes at det var basert på ærlighet, gode dialoger, trygghet og respekt.

Barnehagelærerne hadde store forventninger til hjelp og støtte innenfor PP- tjenestens systemmandat. Dette henger sammen med deres relevante forståelse for mandatet til PP- tjenesten om at de skal «bistå barnehagen i arbeidet med kompetanse og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge barnehagetilbudet for barn med særlige behov» (Barnehageloven, 2005, § 33). Det handler om at PP- tjenesten skal bidra til inkludering- at alle barn skal ha «like muligheter til å bli sett, hørt og oppmuntret til å delta i fellesskap i alle aktiviteter i barnehagen» (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 10). Forventninger til sakkyndighetsarbeidet med utgangspunkt i en individrettet forståelse av dette arbeidet, ble ikke spesifikt kommentert.

Resultatene viser at det kan se ut som at spesialpedagogene har et bioøkologisk perspektiv på barns utvikling, at de ser det særegne ved hvert enkelt barn i kombinasjon med hvert enkelt særegne læringsmiljø som barnet er en del av (Aasen et al., 2002; Ertesvåg & Bøe, 2006; Kolnes et al., 2020). At PP- tjenesten driver systemrettet arbeid ut fra et bioøkologisk perspektiv, gir en dyp forståelse av det enkelte barns behov, noe som bidrar til inkludering.

Jeg har i denne studien først kartlagt barnehagelæreres forståelse av fenomenet systemmandat. For å kunne si noe om personers - eller yrkesgruppers forventninger til et fenomen må man først kartlegge deres forståelse for fenomenet (Svartdal, 2019). Både barnehagen og PP- tjenesten skal jobbe for tilrettelegging og inkludering (KD, 2017; Barnehageloven, 2005, § 33). At barnehagen og PP- tjenesten hadde felles mål var noe barnehagelærerne forventet, da de hadde god forståelse av PP- tjenestens arbeidsoppgaver. Mål for tverrfaglig samarbeid dreier seg om at det skal bidra til at alle barn opplever et inkluderende oppvekst-, leke- og læringsmiljø (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12).

En travel og krevende arbeidshverdag for barnehagelærerne, kan føre til at noen av dem «slipper litt taket» da spesialpedagogene kommer for å hjelpe. Dette har sammenheng med de knappe ressursene som finnes i barnehagen, og bemanningsnormen (Utdanningsdirektoratet, 2020), som barnehagelærerne i studien mener er for lav. Barnehagelærerne ønsker seg flere enkeltvedtak, slik at de kan få flere ressurser i barnehagen.

Barnehagelærerne i studien var fornøyde med PP- tjenestens møtevirksomhet og involvering av barnehagelærerne i møter. Det kan tenkes at møtene bidrar til å belyse partenes forståelse for fenomenene man ønsker endringer rundt, noe som også er anbefalt av Hargreaves &

Fullan (2012) som utgangspunkt for endringsarbeid. Denne studien har bidratt med kunnskap om barnehagelærernes forståelse av systemmandatet og forventninger til samarbeidet med PP-tjenesten. Kunnskapen kan bidra til å bevare det gode tverrfaglige samarbeidet mellom PP-tjenesten og barnehagen.

Mulige fokus for fremtidig forskning på bakgrunn av denne studien kan være fordeler og konsekvenser av å ha en spesialpedagog som er fast ansatt i den enkelte barnehage, samt hvilke faktorer som fører til at en barnehage velger å sende henvisning til PPT.

Referanser

- Aasen, P., Nordtug, B, Ertesvåg, S.K. & Leirvik, B. (2002). *Atferdsproblemer: innføring i pedagogisk analyse*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Allan, J. (2008). *Rethinking Inclusive Education: The Philosophers of Difference in Practice*. Springer.
- Arnesen, A.-L. (2017). Perspektiver på inkludering i barnehagefaglige praksiser. I A.-L., Arnesen (Red.), *Inkludering: Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (2. utg., s. 19-35). Universitetsforlaget
- Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. Ballantine Books.
- Befring, E. (2020). *Grunnbok i spesialpedagogikk* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P.A. (1998). The Ecology of Developmental Processes. I W., Damon & R.M. Lerner (Red.), *Handbook of Child Psychology* (5.utg., s. 993-1028). John Wiley & Sons, Inc.
- Buli-Holmberg, J. & Nilsen, S. (2010). Sentrale samspillfaktorer i kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring og spesialundervisning. I J. Buli-Holmberg & S. Nilsen (Red.), *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring: Om forbedring av opplæringen for barn, unge og voksne med særskilte behov* (s. 13-33). Universitetsforlaget.
- Cameron, D. L. & Tveit, A. D. (2013). Profesjonsutøvelse i tverrfaglig samarbeid rundt et barn med spesielle behov i barnehagen. *FoU i Praksis*. ISSN: 1504-6893. 7(1). s 9 – 26.
- Cook, L., & Friend, M. (2010). The state of the art of collaboration on behalf of students with disabilities. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 1–8.
<https://doi.org/10.1080/10474410903535398>
- Ertesvåg, S.K. & Bø, I. (2006). Gjensyn med Urie Bronfenbrenner etter hans «arbeidsdag» på 60 år. *Nordic studies in education*, 26(3), 258-274.

- Fasting, R.B. & Breilid, N. (2020). PP-tjenesten som inkluderingsagent: retorikk eller handling?. *Psykologi i kommunen* 3/20. Hentet fra <https://psykisk-kommune.no/pptjenesten-som-inkluderingsagent-retorikk-eller-handling/19>
- Fasting, R.B. & Sundar, P.R. (2018). Introduksjon. I R.B Fasting (Red.), *Pedagogisk systemarbeid. Endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten* (s. 15-25). Cappelen Damm Akademisk.
- Festøy, A.R.F. & Haug, P. (2017). Sambandet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisningsinnhold og funksjon*. Det Norske Samlaget.
- Florian, L. (2014). Reimagining special education: Why new approaches are needed. I L. Florian (Red.), *The SAGE handbook of special education* (2. utg., s. 9–22). SAGE Publications Inc.
- Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. (2017). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. (FOR-2017-04-24-487). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-04-24-487>
- Franck, K. (2017). Neoliberalisering av normaliteten og det kompetente barnet. I E. J. Lyngseth & B. Mørland (Red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom* (s. 151–167). Gyldendal akademisk.
- Fylling, I. & Handegård, T.L. (2009). *Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten*. Nordlandsforskning.
- Glavin, K. & Erdal, B. (2018). *Tverrfaglig samarbeid i praksis: til beste for barn og unge i kommune-Norge* (4. utg.). Kommuneforlaget.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital: transforming teaching in every school*. Routledge.
- Haug, P. (2011). God opplæring for alle – eit felles ansvar. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(02), 129– 140. <https://www-idunn-no.ezproxy.uis.no/npt/2011/02/art04>
- Haug, P. (2012). Kvalitet i opplæringa. I P. Haug (Red.), *Kvalitet i opplæringa: Arbeid i grunnskolen observert og vurdert* (s. 9-32). Det Norske Samlaget.
- Haug, P. (2014). *Inkludering*. Gyldendal Akademisk.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206-217.
- Herlofsen, C. (2013). *Spesialundervisningens tiltakskjede- lokal praksis sett i forhold til regelverk og retningslinjer. En kvalitativ dokumentanalyse av elevsaker* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.

- Hølland, S. (2021). *Inkludering og tilpasset opplæring: Til alle elevers beste*. Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2004). Hvorfor er samarbeid så vanskelig? I P. Repstad (Red.), *Dugnadsånd og forsvarsverker: Tverretatlig samarbeid i teori og praksis* (s. 75–112). Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Abstrakt forlag.
- Knudsen, K. (2019). PP-rådgiveren i et pedagogisk systemarbeid. *Spesialpedagogikk* 6/19, 4-15.
- Kolnes, J. (2022). Arbeidsmodell for systemretting av sakkyndighetsarbeidet i pedagogisk-psykologisk tjeneste – en første utprøving. *Spesialpedagogikk* 3/22, 54-69.
- Kolnes, J., Øverland, K. & Midthassel, U.V. (2020). A System-Based Approach to Expert Assessment Work-Exploring Experiences among Professionals in the Norwegian Educational Psychological Service and Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(5), 783-801.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Larsen, A.K. (2017). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. (2.utg.) Fagbokforlaget.
- Lauvås, K. & Lauvås, P. (2004). *Tverrfaglig samarbeid: perspektiv og strategi* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Malterud, K., Siersma, V.D. & Guassora, A.D. (2016). Sample Size in Qualitative Interview Studies: Guided by Information Power. *Qualitative Health Research*, 26(13), 1753-1760.
- Meld. St.18 (2010-2011). *Læring og fellesskap*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/?ch=1>
- Meld. St. 20 (2012-2013). *På rett vei*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/?ch=1>
- Meld. St. 19 (2015-2016). *Tid for lek og læring- Bedre innhold i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>

- Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst—tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Moen, T. (2018). Individ- og systemrettet arbeid i PPT – er det behov for en ny begrepsbruk og forståelse?. *Spesialpedagogikk* 4/18, 4-12.
- Moen, T., Rismark, M, Samuelsen, A.S. & Sølvsberg, A. (2018). The Norwegian Educational Psychological Service: A systemic review of research from the period 2000-2015. *Nordic Studies in Education*, 38(2), 101-117.
- Moen, T. & Tveit, A. (2012). Faglig samarbeid: Teoretisk forankring, forskning og implikasjoner. I T. Moen & A. Tveit (Red.), *Samhandling mellom PP-rådgivere og lærere* (s. 17-32). Akademika forlag.
- Mørland, B. (2017). Samarbeid på tvers for barnets beste. I E. Johansen & B. Mørland (Red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- NESH (Red.). (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Nilsen, S. (2017). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold – sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 15-37). Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2012). Bedre læring for alle elever. I T. Nordahl (Red.), *Bedre læring for alle elever: Om skoler som har problemer med elever, og om elever som har problemer i skolen* (s. 192-210). Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C. B., Hennestad, B. W., Wang, M. V., Martinsen, J., Vold, E. K., Paulsrud, P. & Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
- NOU 1995: 18. (1995). *Ny lovgivning om opplæring- «...og for øvrig kan man gjøre som man vil»*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-1995-18/id140365/?ch=1>
- NOU 2009:18. (2009). *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/?ch=1>

- NOU 2019: 3. (2019). *Nye sjanser—Bedre læring. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/>
- NOU 2019: 23. (2019). *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/>
- Røkenes, O. H., Hanssen, P.-H. (2012). *Bære eller bryte. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Fagbokforlaget.
- Simonsen, E., & von Tetzchner, S. (2019). Spesialpedagogiske utfordringer. *StatpedMagasinet*, (3), 31–41. Hentet fra
https://www.statped.no/globalassets/statpedmagasinet/dokumenter/03_2019statpedmagasinet.pdf
- Sjøvik, P. (2007). Tiltak for barn med særskilte behov i et historisk perspektiv. I P. Sjøvik (Red.), *En barnehage for alle: Spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen* (2. utg., s. 17–31). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solli, K.-A. (2010). Inkludering og spesialpedagogiske tiltak—Motsetninger eller to sider av samme sak? *Tidsskriftet FoU i Praksis*, 4(1), 27–45. Hentet fra
<https://docplayer.me/366663-Inkludering-og-spesialpedagogiske-tiltak-motsetninger-eller-to-sider-av-samme-sak.html>
- Solli, K.-A. (2017). Inkludering i barnehagen i lys av forskning. I A.-L. Arnesen (Red.), *Inkludering: Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (2. utg., s. 35–68). Universitetsforlaget.
- St. Meld. 23 (1997-1998). *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov*. Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-23-1997-98-/id430480/?ch=1>
- Suter, E., Arnts, J., Arthur, N., Parboosingh, J., Taylor, E., Deutschlander, S. (2009). Role Understanding And Effective Communication As Core Competencies For Collaborative Practice. *Journal of Interprofessional Care*, 23(1), P.41–51, 23(1), 41–51. DOI: 10.1080/13561820802338579
- Svartdal, F. (2019). Forventning (psykologi). https://snl.no/forventning_-_psykologi
- Svennevig, J. (2019). Kontekst. I Store norske leksikon. Hentet fra <http://snl.no/kontekst>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.

UNESCO (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. I *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*, Salamanca, 1.-10. juni. UNESCO.

[Utdanningsdirektoratet. \(2017, 29. mars\). Veilederen Spesialpedagogisk hjelp.](#)

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialpedagogisk-hjelp/spesialpedagogisk-hjelp/>

Utdanningsdirektoratet. (2020, 25. februar). *Status for bemanningsnorm og pedagognorm i barnehagene*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/analyser/nye-bemanningsnormer--hva-er-status/>

[Utdanningsdirektoratet. \(2022a, 27. oktober\). Utdanningsspeilet 2022.](#)

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2022/>

[Utdanningsdirektoratet \(2022b, 7. juli\). PP- tjenesten \(PPT\). https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/pp-tjenesten/](#)

Vislie, L. (2003). Inkluderende opplæring. Idégrunnlag og politikk. Utopi—Realitet? *Spesialpedagogikk*, 68(6), 4–14.

Weist, M.D., Mellin, E.A., Chambers, K.L., Lever, N.A., Haber, D. & Blaber, C. (2012). Challenges to Collaboration in School Mental Health and Strategies for Overcoming Them. *Journal of School Health*, 82(2), 97-105.

Yin, R.K. (2016). *Qualitative Research from start to finish* (2. utg.). The Guilford Press.

Ødegaard, E. E. (2011). Deltakende handlingsrom i barnehagen—Dynamikk og vilkår. I T. Korsvold (Red.), *Barndom—Barnehage—Inkludering* (s. 130–150). Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

Hvilken rolle har spesialpedagoger i arbeidet med å inkludere sårbare barn i barnehagen?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt. Jeg er masterstudent ved Universitetet i Agder og studerer spesialpedagogikk. I den forbindelse skriver jeg min avsluttende masteroppgave. Tema for oppgaven er hvilken rolle pedagoger har i arbeidet med å inkludere sårbare barn i barnehagen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

«Fremtidens barnehager skal være inkluderende arenaer» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Formålet med oppgaven er å få en større forståelse av spesialpedagogenes arbeid i barnehagen. Hvilken utdanning har de? Hvordan rådgir/ veileder de barnehagelæreren? Hvordan koordineres samarbeidet om barnet? Hvilken forståelse har de av inkludering og tilknytning? På hvilken måte føler de at deres jobb har positiv effekt på barnet?

På bakgrunn av dette vil jeg undersøke følgende problemstilling:

Hvilken rolle har spesialpedagoger i arbeidet med å inkludere sårbare barn i barnehagen?

Forskningsspørsmål:

- 1) På hvilken måte samarbeider spesialpedagoger og barnehagelærere?
- 2) På hvilken måte samarbeider spesialpedagoger med barnehagelærere for å fremme et inkluderende læringsmiljø?

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg ønsker å undersøke og besvare problemstillingen kvalitativt, og vil derfor intervju fire til seks informanter som jobber som pedagogiske ledere/ barnehagelærere eller spesialpedagog. Jeg vil bruke en lydopptaker under intervjuene. Hvert intervju kommer til å vare i 30-40 minutter. Jeg er meget fleksibel med tanke på møtested og klokkeslett,

og du kan gjerne komme med eget ønske. Jeg planlegger å gjennomføre intervjuene i uke 7 og 9 (13.02.2023- 17.02.2023 og 27.02.2023- 01.03.2023).

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

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du blir anonymisert, og ingen kommer til å kunne kjenne deg igjen i det samlede datamaterialet som blir presentert i masteroppgaven. Jeg og min veileder Maryann Jortveit er de eneste som skal ha tilgang til opplysningene.

Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene fra lydopptak og transkribert tekst slettes/makuleres når prosjektet avsluttes, noe som etter planen er den 15. mai 2023.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. Prosjektet er godkjent av NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, 12.12.2022.

Hvis du har spørsmål til studien ta gjerne kontakt med:

Cecilie Victoria Eidet Bylund (masterstudent), e-post: ceciliebylund@msn.com, mobil: 930 97 981

Med vennlig hilsen
Cecilie Victoria Eidet Bylund

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Pedagoger og styreres forståelse og forventninger til spesialpedagogiske hjelpetjenester* sitt systemrettede arbeid?»

*Spesialpedagogiske hjelpetjenester: eks. spesialpedagogiske team, PPT, støttetjenester mm.

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvilken forståelse og hva slags forventninger pedagoger og styrere i barnehager har i forhold til spesialpedagogiske hjelpetjenester* sitt mandat knyttet til systemrettet arbeid.

På dette arket gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er et masterprosjekt som tar for seg pedagoger og styreres erfaringer og ønsker for spesialpedagogiske hjelpetjenester* sitt systemrettede arbeid i barnehagen. Jeg søker å finne svar på spørsmål om hvordan pedagoger/ styrere forstår spesialpedagogiske hjelpetjenester* sitt mandat, hvordan de opplever samarbeidet med spesialpedagogiske hjelpetjenester*, hva de ønsker av spesialpedagogiske hjelpetjenester* og hvilke erfaringer de har gjort seg gjennom arbeid i barnehagen sammen med spesialpedagogiske hjelpetjenester*.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta vil du være deltakende i et intervju alene med meg. Intervjuet vil bli tatt opp på lydopptaker. Jeg vil i selve intervjuet be deg om å si noe om din bakgrunn som pedagog/ styrer, hvor lenge du har jobbet og hvor mye erfaring du har med samarbeid med spesialpedagogiske hjelpetjenester*.

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.

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *pedagoger og styreres forståelse og forventninger til Spesialpedagogiske hjelpetjenester** sitt systemrettede arbeid og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i et intervju med lydopptak

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

*Spesialpedagogiske hjelpetjenester: eks. spesialpedagogiske team, PPT, støttetjenester mm.

Vedlegg 4: Intervjuguide

Spesialpedagogiske hjelpetjenester*= eks. spesialpedagogiske team, PPT, støttetjenester mm.

Intervjuguide:

Informasjon:

- Informere om prosjektet, dagens intervju og informantenes rettigheter
- Kan du fortelle litt om din bakgrunn som pedagog?

Systemarbeid:

- Hva legger du i begrepet systemarbeid (eller systemrettet arbeid)?
- Hvordan forstår du spesialpedagogiske hjelpetjenester* sitt mandat?

Kommunens pedagogisk-psykologiske tjeneste er sakkyndig instans i saker om spesialpedagogisk hjelp. Den pedagogisk-psykologiske tjenesten skal sørge for at det blir utarbeidet lovpålagte sakkyndige vurderinger. Den pedagogisk-psykologiske tjenesten skal bistå barnehagen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge barnehagetilbudet for barn med særlige behov.

(Barnehageloven, 2005, § 33)

- Kan du si noe om hvordan du opplever forholdet mellom spesialpedagogiske hjelpetjenester* sitt individrettede og systemrettede arbeid i barnehagen?
- Er det slik du ser det noen måte å tenke spesialpedagogiske hjelpetjenester* sine individrettede og systemrettede oppgaver i sammenheng?
- Hva vil du si er forskjellen på individ- og systemrettede tiltak?

Samarbeid med Spesialpedagogiske hjelpetjenester*:

- Hvilken erfaring har du med samarbeid med spesialpedagogiske hjelpetjenester*?
- Hvilke forventninger har du til spesialpedagogiske hjelpetjenester*/ hva forventer du av spesialpedagogiske hjelpetjenester*? (til samarbeid, til tilstedeværelse, til individ/system ...)
- Hvordan mener du spesialpedagogiske hjelpetjenester* skal drive systemrettet arbeid inn mot barnehagen?
- På hvilken måte opplever du at spesialpedagogiske hjelpetjenester* imøtekommer dine forventninger til tjenesten og samarbeidet?

- Hvordan tror du pedagogenes syn på egne arbeidsoppgaver og arbeidshverdag påvirker samarbeid og holdning ovenfor spesialpedagogiske hjelpetjenester*?
- Hvordan opplever du at de ansatte i spesialpedagogiske hjelpetjenester* kjenner til barnehagen som system?
- Hvordan opplever du at de ansatte i spesialpedagogiske hjelpetjenester* anerkjenner de utfordringene pedagoger kjenner på i barnehagen?
- På hvilken måte opplever du at rollene mellom pedagoger og ansatte i spesialpedagogiske hjelpetjenester* er avklart i samarbeidet? Og hvordan organisert?
- Hva mener du er viktig for å få til et godt profesjonsfaglig samarbeid mellom spesialpedagogiske hjelpetjenester* og barnehagen?
- Hvordan opplever du at spesialpedagogiske hjelpetjenester* selv forstår og bidrar med individrettet arbeid i barnehagen?
- Hvordan opplever du at spesialpedagogiske hjelpetjenester* selv forstår og bidrar med systemrettet arbeid i barnehagen?
- Hva bør man ta hensyn til i tiltaksplanleggingen rundt barn som strever med ulike utfordringer? A) Før spesialpedagogiske hjelpetjenester* er inne B) Når spesialpedagogiske hjelpetjenester* er inne
- I hvilken grad mener du læringsmiljøet på den enkelte avdeling har betydning for barnets behov for spesialpedagogisk hjelp?

Inkludering:

- Hvordan forstår du begrepet inkludering?
- Hvordan forstår du barnehagens formål og innhold, om at «*alle* barn i barnehagen skal kunne erfare å være betydningsfulle for fellesskapet og å være i positivt samspill med barn og voksne?» (Rammeplanen s. 19)
- Hvordan kan man som pedagog jobbe i retning av en mer inkluderende barnehage?
- På hvilken måte kan spesialpedagogiske hjelpetjenester* bidra til en mer inkluderende barnehage?

Spesialpedagogisk hjelp:

- Hvilke tanker gjør du deg om at 3,6 % av barna i barnehagen har rett på spesialpedagogisk hjelp etter enkeltvedtak (2021)?
- Hvordan tenker du at barnehagen kan bidra til å redusere behovet for spesialpedagogisk hjelp?
- Hvordan tenker du at spesialpedagogiske hjelpetjenester* kan jobbe forebyggende for barn med ulike utfordringer?
- Hvordan tenker du at spesialpedagogiske hjelpetjenester* i barnehagen kan bidra til å redusere behovet for spesialpedagogisk undervisning senere i livet?
- Hvordan tenker du at spesialpedagogiske hjelpetjenester* kan bidra positivt til barnets utvikling?

Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

376896

Vurderingstype

Automatisk

Dato

13.12.2022

Prosjektittel

Hvilken rolle har spesialpedagoger i arbeidet med å inkludere sårbare barn i barnehagen?

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Maryann Jortveit

Student

Cecilie Victoria Eidet Bylund

Prosjektperiode

12.01.2023 - 15.05.2023

Kategorier personopplysninger

- Alminnelige

Lovlig grunnlag

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.