



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i utdanningsvitenskap, spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2017 Åpen
Forfatter: May Britt Haga (signatur forfatter)
Veileder: Kirsti Tveitereid	
Tittel på masteroppgaven: Systemrettet arbeid i barnehagen med PPT som kompetansemiljø; En fokusgruppestudie Engelsk tittel: System-based work in kindergarden with PPT as a competence environment; A focus group study	
Emneord: PPT, PP-tjenesten, Pedagogisk psykologisk tjeneste, barnehage, systemrettet arbeid, systemarbeid, særlige behov, sosioemosjonelle utfordringer/vansker, gråsonerbarn	Antall ord: 27 112 + vedlegg/annet: 10 sider Stavanger, 09.06.2017 dato/år

Forord:

Etter flere år i barnehagen var jeg ved oppstarten av masteroppgaven nyansatt i PPT. Samtidig trådte ny barnehagelov i kraft, med et sterkere mandat til PPT om å arbeide systemrettet i barnehager. Det ble derfor et naturlig valg for meg å fordype meg i dette tema som omhandlet systemrettet arbeid i barnehager.

Ved veis ende i dette masterstudiet ser jeg tilbake med stolthet på den innsatsen som er lagt ned det siste året. Fulltidsstudier kombinert med deltidsstilling i PPT har vært tidkrevende og utfordrende. Samtidig som jeg har opplevd personlig og faglig vekst gjennom masterstudiet, ser jeg nå fram til full fokus på å bruke de nye kunnskapene i praktisk arbeid i PPT.

Det er flere som fortjener en stor takk. Jeg vil si takk til informantene som stilte som deltakere i fokusgruppeintervjuene. Denne oppgaven kunne ikke blitt skrevet uten dere. Jeg er takknemlig for at dere var villige til å dele erfaringer og bruke tid på dette. Håper dere liker oppgavens form, og at den kan bidra i videre arbeid for å kunne ivareta alle barn i barnehagen på en god måte. Takk til gode kolleger som har bidratt med erfaring og gode refleksjoner. Håper denne prosessen, og det jeg har lært gjennom dette masterstudiet kan gi noe tilbake til dere og arbeidet jeg skal fortsette å gjøre i PPT. Takk til Elisabeth og Lene som har lest korrektur på oppgaven. Takk til min veileder Kirsti Tveitereid ved Læringsmiljøsenteret. Du har støttet meg i hele prosessen med konstruktive tilbakemeldinger. Jeg har satt stor pris på inspirerende samtaler og er takknemlig for gode råd og veiledning.

Jeg vil til slutt takke familie og venner for oppmuntrende ord og hjelp med praktiske oppgaver. Jeg vil spesielt takke min mann Atle som har stått på ekstra i en allerede hektisk hverdag. Takk til barna mine Tuva, Tiril og Atle jr. som har bidratt med å være seg selv. Dere er alle tre min største motivasjonskilde, og jeg gleder meg nå til å tilbringe mer tid sammen igjen.

Forsand, juni 2017

May Britt Haga

Sammendrag

Denne studien handlet om hvordan Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) kan bidra i arbeidet for å øke kvaliteten i barnehagen for barn med sosiale og emosjonelle utfordringer.

Fra 1. august 2016 ble barns rett til spesialpedagogisk hjelp flyttet fra opplæringsloven (1998) til barnehageloven (2016). Samtidig fikk PPT et sterkere mandat til å bistå barnehagene med kompetanseheving og organisasjonsutvikling til fordel for barn med særlige behov. Denne endringen var sentral for denne studien.

Studiens problemstilling; *Hvordan kan PPT arbeide systemrettet med kompetanseheving i barnehager til fordel for barn med særlige behov?*, ble utforsket gjennom et kvalitativt forskningsdesign med fokusgruppeintervju som metode. Det ble gjennomført to fokusgruppeintervju med ansatte i PPT og to med ansatte i barnehage. Studien var ment til å peke på muligheter og forslag til hvordan PPT kan arbeide systemrettet med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å styrke barnehagetilbudet til barn som viser utfordringer i sosial og emosjonell utvikling. Både barnehagens og PPTs perspektiv ble undersøkt og diskutert i lys av politiske føringer og teori/nyere forskning.

Studiens resultater peker på at det er nødvendig med et tett samarbeid mellom PPT og barnehager for å sikre kvalitet i barnehagen som kan ivareta alle barn. Barnehager kan med fordel ha faste kontaktpersoner og faste møter med PPT, samtidig som PPT bør være mer synlige i barnehagenes endringsarbeid og kommunale satsninger. Veiledning skiller seg ut som en metode PPT kan nytte i systemrettet arbeid og et viktig bidrag i PPTs arbeid med tidlig innsats og kompetanseheving i barnehager.

Innholdsfortegnelse:

1.0 Innledning.....	6
1.1 Introduksjon av tema og studiens relevans	6
1.2 Oppgavens formål	7
1.3 Problemstilling.....	8
1.4 Avgrensning	8
1.5 Begrepsavklaring	9
1.6 Barnehage og PPT som institusjoner.....	10
1.7 Oppgavens oppbygging	12
2.0 Teori.....	12
2.1 Tidligere forskning.....	12
2.2 Tidlig innsats	14
2.3 Tilnærming til spesialpedagogikk	16
2.4 Sosial og emosjonell utvikling	17
2.4.1 Voksenrollen som støtte i sosial- og emosjonell utvikling	20
2.6 Endringsarbeid og kompetanseheving i barnehagen.....	22
2.6.1 Profesjonell veiledning	26
3.0 Metodeteori og metode.....	29
3.1. Prosjektets vitenskapsteoretiske før-forståelse.....	29
3.1 Valg av metode og metodiske overveielser	29
3.2 Fokusgruppeintervju	30
3.3 Utvalg.....	31
3.4 Intervjuguide	34
3.5 Klargjøring og gjennomføring av intervju, og innsamling av data.....	34
3.5.1 Moderatorrollen.....	35
3.5.2 Prøveintervju	36
3.6 Om Analyse og tolking.....	36
3.7 Forskningsetiske vurderinger	38
3.7.1 Forskningskvalitet.....	38
3.7.2 Etsiske refleksjoner	40
3.7.3 Informert samtykke	40
4.0 Resultater og det narrative perspektiv.....	41
4.1 Allmenpedagogikk versus spesialpedagogikk	42
4.1.1 Allmenpedagogikk - Ordinære rammer i barnehagen	42
4.1.2 Styrking av ordinære rammer	43
4.1.3 Spesialpedagogikk	44

4.1.4 Barn med særlige behov.....	45
4.2 Kvalitet og kompetanse blant personalet	48
4.2.2 PPTs perspektiv på viktige kvaliteter i personalgruppa.....	48
4.2.3 Barnehagens perspektiv på viktige kvaliteter i personalet	50
4.3 Institusjonenes forventninger til hverandre	52
4.3.1 Tidlig innsats.....	52
4.3.2 PPTs perspektiv på forventninger	54
4.3.3 Barnehagens perspektiv på forventninger	55
4.4 Samarbeid mellom institusjonene	56
4.5 Organisasjonsutvikling og endringsarbeid i barnehagen	57
5.0 Drøfting.....	59
5.1 Almenpedagogikk versus spesialpedagogikk	60
5.2 Viktige kvaliteter i personalgruppa for å ivareta barn med særlige behov.....	65
5.3 Institusjonenes forventninger til hverandre	68
5.4 Samarbeid mellom institusjonene	70
5.5 Organisasjonsutvikling og endringsarbeid	72
6.0 Oppsummering.....	73
6.1 Fast kontaktperson med faste møtepunkt.....	74
6.2 Synlige i kompetansehevingsprogram, organisasjonsutvikling og kommunal satsning	76
6.3 Videre forskning	77
7.0 Referanser	79

Oversikt over vedlegg:

Vedlegg 1: Mail til PPT med invitasjon om deltakelse i fokusgruppeintervju.

Vedlegg 2: Mail til barnehager med invitasjon om deltakelse i fokusgruppeintervju.

Vedlegg 3: Informasjonsbrev.

Vedlegg 4: Informasjon i forkant av intervjuet.

Vedlegg 5: Samtykkeskjema.

Vedlegg 6: Intervjuguide

Vedlegg 7: Melding fra NSD

1.0 Innledning

1.1 Introduksjon av tema og studiens relevans

Barn som er under opplæringspliktig alder har rett til spesialpedagogisk hjelp dersom de har særlige behov for det. I august 2016 ble «retten til spesialpedagogisk hjelp» flyttet fra opplæringsloven (1998) til barnehageloven (2016). Dette førte også med seg noen endringer. Det er spesielt en paragraf, som er det sentrale utgangspunktet for denne studien.

I barnehageloven §19 c. står det: "*Den pedagogisk-psykologiske tjenesten skal bistå barnehagen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge barnehage tilbudet for barn med særlige behov*" (Barnehageloven, 2017).

Denne endringen viser at myndighetene mener at Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) nå skal arbeide mer systemrettet i barnehager for å bistå med å tilrettelegge barnehage tilbudet for barn med særlige behov. Samtidig gir det barnehager større muligheter og legitimitet for bistand fra PPT, når det gjelder kompetanseheving og organisasjonsutvikling.

Endringen i barnehageloven er bakgrunn for studien, samtidig som jeg mener at det trengs økt bevissthet rundt PPTs arbeidsoppgaver i barnehager. Jeg har selv jobbet flere år i barnehage, og er nå nyansatt i PPT. Min erfaring er at barnehagens forventninger til PPT ikke alltid samsvarer med den måten PPT ønsker å arbeide på. Jeg håper derfor at denne masteroppgaven kan bidra i diskursen om hvordan PPT kan bli mer synlig i barnehagen og samfunnet generelt, og hvordan PPT i samarbeid med barnehage kan gjøre barnehagehverdagen bedre for barn med særlige behov gjennom å arbeide mer systemrettet.

Jarle Sjøvoll (2015) har gjort en oversiktsstudie over masteroppgaver som er skrevet av studenter som arbeider, eller er tett tilknyttet PPT. Analysene skulle identifisere hva systemrettede tiltak og tjenester består av. Studiene som var med i analysene benyttet begreper «system» og «systemarbeid» svært lite. På bakgrunn av denne studien kan en anta at det er skrevet lite om systemrettet arbeid kontra individrettet arbeid i masteroppgaver som har PPT som hovedfokus.

Marit Mjøs (2016, s. 5-13) skriver i sin artikkel "PPT- en viktig samfunnsaktør, men hvorfor og hvordan?" om PPTs arbeid. Hun viser til Midtlyngutvalget (NOU 2009:18) som konkluderte med at "*forbedring av de allmenne ordningene er det viktigste grepet overfor*

barn, unge og voksne med særskilte behov" (Mjøs, 2016, s. 11). Videre står det i artikkelen at det handler om å gjøre skoler og barnehager moden til å ta imot hele elev- og barnemangfoldet. Mjøs (2016) peker på at Midtlyngutvalget mente at det var behov for spesialisert kompetanse for å møte dette mangfoldet. PPT kan på denne måte være et avgjørende virkemiddel for at barnehager skal kunne ivareta barnemangfoldet på en måte som samsvarer med ambisjonene til det norske lovverket (Mjøs, 2016, s.11).

Jeg har i denne studien valgt å ha en bred tilnærming til systemrettet arbeid i barnehagen. Noe av grunnen til det er at det er gjort lite forskning på PPTs arbeid knyttet til barnehagen (Cameron, Kovac, Tveit, 2011). Jeg fant det utfordrende å spisse problemstillingen mer da systemrettet arbeid for noen er en forholdsvis ny tilnærming i et felt der individuelle saker er blitt prioritert (ibid.). Samtidig er jeg ny i arbeidet som pedagogisk psykologisk rådgiver, og har et personlig behov for å se de store linjene til å begynne med. Jeg regner med at interessen for å dykke dypere ned, og nysgjerrigheten min får et spissere særpreg med tiden.

1.2 Oppgavens formål

Oppgaven vil kunne bidra med en diskusjon og forslag til hvordan PPT kan arbeide systemrettet for å styrke barnehagetilbudet til barn med særlige behov. Gjennom fokusgruppeintervjuet vil jeg forsøke å få grep på tanker, meninger og refleksjoner ansatte i barnehager har om barn med særlige behov, og arbeidet med å ivareta disse barna i barnehagen. Dette vil jeg løfte fram og sammenligne med tanker, meninger og erfaringer ansatte i PPT har, sett i lys av deres mandat og arbeidsoppgaver. Oppgaven vil på denne måte kunne bidra med kunnskap om likheter og ulikheter mellom barnehagers og PPTs perspektiv på barn med særlige behov og syn på ivaretagelse av disse barna. Samtidig vil jeg undersøke hvilke forutsetninger som ligger til grunn for godt samarbeid mellom PPT og barnehagene i et systemrettet perspektiv. Jeg håper oppgaven kan bidra som et grunnlag for refleksjon og drøfting internt i barnehager, og blant ansatte i PPT. Kan et bedre samarbeid mellom barnehager og PPT gjennom systemrettet arbeid, bidra til tidligere innsats som igjen kan redusere behovet for spesialpedagogisk hjelp?

1.3 Problemstilling

Problemstillingen for denne studien er som følger:

Hvordan kan PPT arbeide systemrettet med kompetanseheving i barnehager til fordel for barn med særlige behov?

Med problemstillingen ønsker jeg å sette fokuset på samarbeidet mellom PPT og barnehager i et systemrettet perspektiv, for å ivareta barn med spesielle behov. Jeg vil benytte meg av barnehagens perspektiv på lik linje som PPTs perspektiv for å svare på problemstillingens «hvordan».

For å svare på problemstillingen har jeg utarbeidet noen forskningsspørsmål som jeg vil bruke som utgangspunkt i utformingen av en intervjuguide til fokusgruppeintervjuene.

- Hva legger PPT og barnehager i begrepene «allmennpedagogikk», og «spesialpedagogikk»?
- Hvilke kvaliteter i personalet er viktige for å ivareta barn med emosjonelle og/eller sosiale utfordringer i barnehagen?
- Hvilke forventninger har institusjonene til hverandre når det gjelder ivaretagelse av barn med særlige behov?
- Hvordan er samarbeidet mellom PPT og barnehage?
- Hva legges i begrepene «organisasjonsutvikling», «kompetanseheving» og «endringsarbeid» i barnehagen?

1.4 Avgrensning

Jeg har i denne oppgaven valgt å spisse oppgaven med å definere barn med særlige behov til en gruppe barn som viser utfordringer med det sosiale samspillet og/eller emosjonelle utfordringer.

Noe av teorien som blir presentert i teoridelen er først og fremst forskning knyttet til skole. Det er ikke gjort like mye forskning på endringsarbeid i barnehager. Men det er grunn til å tro at vi kan trekke lignende erfaringer også til å gjelde i barnehage, da likhetene er sterke mellom alle type organisasjoner i endring (Ertesvåg og Roland, 2013, s. 118).

1.5 Begrepsavklaring

Systemrettet arbeid

Det finnes i hovedsak to tilnærminger i PPTs arbeid (Tveit, Kovac, Cameron, 2012). På den ene side handler det om individuell tilnærming til oppgaver som er rettet mot enkeltbarn. For eksempel der det foregår en utredning og vurdering om barnet har en rettighet til å motta spesialpedagogisk hjelp. Denne individuelle forståelsesmåten som tar utgangspunkt i barnets iboende ressurser og vansker har historisk sett vært framtrædende innen spesialpedagogikk. På den andre siden har PPT en systembasert tilnærming rettet mot skole og barnehage som institusjoner. Denne tilnærmingen har preget utviklingen innen spesialpedagogikk de seneste årene i Norge og internasjonalt (Tveit, m.fl., 2012). PPTs arbeidsområde har med bakgrunn i politiske føringer endret seg fra et individrettet fokus til et systemrettet fokus. Hovedideen om systemrettet arbeid er at barns utvikling påvirkes gjensidig av omgivelsene barnet er en del av. Det vil si at tiltak må rettes både mot barnet og barnets omgivelser. For å skape et godt barnehage tilbud for barn med særlige behov, må man dermed arbeide både individuelt og systemrettet for å ivareta disse barna (ibid.). Systemrettet arbeid i denne oppgaven forstås som et arbeid som har tre sentrale aspekter. Det gjelder forebyggende arbeid, utvikling av læringsmiljøet og forståelse av barnets vansker som en interaksjon mellom barnet og barnets omgivelser (ibid.).

Barn med særlige behov/ sosiale og/eller emosjonelle utfordringer

I daglig tale og i de ulike fagdisiplinene blir det brukt overlappende betegnelser for å beskrive ulike typer atferdsproblemer (Nordahl, Sørli, Manger, Tveit, 2011). Barn som viser utfordringer i den sosiale og emosjonelle utviklingen vil i denne oppgaven ikke nødvendigvis bli definert til å ha en vanske. Men viser en form for atferd som vekker bekymring hos personalet i barnehagen. Denne atferden kan omtales som sosioemosjonelle utfordringer eller atferdsproblemer. Atferdsproblemer defineres ulikt i faglitteraturen. At et barn viser problematferd kan ikke alltid begrunnes med individets iboende ressurser. Problematferden kan komme som en reaksjon på ugunstige og skadelige oppvekst- og læringsbetingelser. Problematferden forstås da som en produkt av påvirkning mellom barnet og omgivelsene (Nordahl m.fl., 2011).

Sidset Germeten (2008) gjør rede for ulike makt-teknologier knyttet til spesialpedagogikk. Hun skriver at systemet måler for å finne ut hva som er normalt og ikke normalt. Å ikke

innordne seg ses på som en ikke-normalitet, og blir omtalt som en atferdsvanske og klassifisert som en vanske med å ikke passe inn i skolens system. Klassifisering vil i så fall sette navn på og betegne individer for å skape system. Det gir et bilde på hva som hører sammen, og hva som ikke hører sammen gitt ut fra kriterier eller kjennetegn (ibid.). Klassifisering kan ses i sammenheng med kategorisering og kan oppfattes som å sette barn i en bås «med en merkelapp». I denne oppgaven er det ikke min hensikt «å sette merkelapp» på barn. Jeg har valgt å definere barn med særlige behov, som barn som viser sosiale og/eller emosjonelle utfordringer. I det «særlige behov» benyttes som begrep, kan det oppfattes som at barnet trenger noe ekstra. Jeg vil her presisere at alle barn har ulike behov, og kan på den måte betegnes som at alle har særlige behov. I denne sammenheng vil barn med sosiale og emosjonelle utfordringer ikke nødvendigvis ha en definert vanske. Barna kan også være «gråsoner» barn. Med det mener jeg barn som ikke nødvendigvis er henvist til PPT, men barn som viser gjennom samspill med andre, en atferd man ser hindrer barnets trivsel og positive utvikling. Barna vekker en bekymring i personalet som gjør at de tar kontakt med PPT som ekstern hjelp og støtte, for å ivareta disse barna på best mulig måte. Fokuset i denne studien vil være å forstå sosiale og emosjonelle utfordringer i lys av et systemperspektiv. Denne tilnærmingen vil vektlegge å tilrettelegge systemet til fordel for barnet, og ikke at barnet skal tilpasse seg systemet (Hvidsten, 2014).

1.6 Barnehage og PPT som institusjoner

Barnehagens samfunnsmandat er, i samarbeid og forståelse med hjemmet, å ivareta barnas behov for omsorg og lek og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4).

I rammeplan for barnehager står det at barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet som har som mål å gi barna et tilrettelagt tilbud i tråd med barnehageloven og rammeplanen. For å oppnå dette skal barnehagen være en lærende organisasjon (Kunnskapsdepartementet, 2017). Barnehagen er forpliktet til å tilrettelegge det allmennpedagogiske tilbudet for barn som trenger ekstra støtte. Barnehagen skal sørge for at alle barn får den tilretteleggingen som er nødvendig for å gi barnet et inkluderende og likeverdig tilbud. Barnehagen må legge til rette for at alle barn blir inkludert i det sosiale fellesskapet, og innholdet må formidles på en måte som gjør at alle barn kan delta ut fra egne behov og forutsetninger. Tidlig innsats i barnehagen

kan for noen barn innebære at personalet arbeider særlig målrettet og systematisk i korte eller lengre perioder (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

Hvis det er grunn til å tro at barnets behov ikke kan dekkes innenfor det allmennpedagogiske tilbudet, skal barnehagen opplyse foreldrene om retten til å kreve en sakkyndig vurdering av om barnet har behov for spesialpedagogisk hjelp (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) er en kommunal eller fylkeskommunal rådgivende tjeneste. De fleste PPT kontorene er organisert som en sentral kommunal tjeneste med egen leder (Fylling og Handegård, 2009). PPTs arbeidsoppgaver knyttes til både barnehage og skole. Cirka en fjerdedel av den faglige arbeidstiden ved PPT kontorene er rettet mot barn i barnehagealder (0-6 år) (Cameron, m.fl., 2011, s. 32).

I Meld.St.18 (2010-2011) *Læring og fellesskap – Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*, ble det presisert at PPT skulle være tettere på skoler og barnehager for å bidra i tidlig innsats og i større grad arbeide systemrettet.

Stortingsmeldingen presenterer fire forventninger til PPT for å tydeliggjøre mandatet og oppgavene.

- PPT skal være tilgjengelig og bidra til helhet og sammenheng.
- PPT skal arbeide forebyggende.
- PPT skal bidra til tidlig innsats i barnehage og skole.
- PPT er en faglig kompetent tjeneste i alle kommuner og fylkeskommuner.

(Meld.st.18(2010-2011),2011, s. 91-98)

PPT er en sakkyndig instans i saker om spesialundervisning i skolen og spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. I barnehageloven (2016) beskrives PPTs primær oppgaver i barnehagen i hovedsak å utarbeide sakkyndige vurderinger for de barna som har behov for det. PPT skal også bistå barnehagen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge barnehagetilbudet for barn med særlige behov. Barn har ifølge barnehageloven paragraf 19 rett til spesialpedagogisk hjelp dersom de har særlige behov for det. Dette skal komme fram i en sakkyndig vurdering. I utarbeidelsen av sakkyndig vurdering skal PPT ta standpunkt til blant annet om barnets behov kan avhjelpes innenfor det ordinære barnehagetilbudet.

1.7 Oppgavens oppbygging

Oppgaven starter med en innledningsdel der oppgavens tema, studiets relevans, oppgavens formål og problemstilling blir presentert. Jeg gir også rede for oppgavens avgrensning og avklaring av begreper.

Kapittel 2 vil inneholde teori der vektleggingen er på ulike tilnærminger til spesialpedagogikk, voksenrollen i barnehagen og dens viktighet for ivaretagelse av barn med særlige behov, kompetanseheving og organisasjonsutvikling og veiledning som verktøy i kompetanseheving og endringsarbeid.

Kapittel 3 utgjør metodekapittelet som er en vesentlig del av denne masteroppgaven. I metodekapittelet beskrives fokusgruppeintervju som oppgavens metode. Fokusgruppeintervju blir presentert som et godt verktøy i denne studien fordi jeg mener en felles faglig samtale mellom kolleger gir et større utbytte, enn om temaet ble belyst ved en til en intervju.

I kapittel 4 presenteres resultatene fra fokusgruppeintervjuene.

I kapittel 5 drøftes disse resultatene opp mot teorien jeg viser til i kapittel 2.

Til slutt presenteres en oppsummering med svar på problemstillingen.

2.0 Teori

2.1 Tidligere forskning

Prosjektet «Kunnskapsstatus om PP-tjenestens arbeid med barnehagen» er et prosjekt som er gjennomført på oppdrag av Kunnskapsdepartementet, av Universitetet i Agder.

En del av prosjektet er en undersøkelse som Cameron, Kovac og Tveit (2011) presenterer i en sluttrapport kalt «En undersøkelse om PP tjenestens arbeid med barnehagen».

Undersøkelsen peker på at det det siste tiåret har vært flere forskningsprosjekter og evalueringer som har forsøkt å kaste lys over PPTs arbeid. I hovedsak har forskningen handlet utelukkende om PPTs forhold til skole, eller forholdet til skole og barnehage under ett. Derfor peker undersøkelsen på at det er gjort lite forskning på hvordan PPT samarbeider med barnehagen både med tanke på individuelle saker og systemrettet arbeid.

Mandatet for undersøkelsen var:

- Å kartlegge omfanget av arbeidet PPT gjør i barnehagen.
- Belyse arbeidsformer og omfanget av forskjellige former for samarbeid.
- Kartlegge vurderinger både av PPTs kompetanse og hvordan PPT vurderer den kompetansen ansatte i barnehagen besitter.
- Få innsikt i PPTs mening om spenningsfeltet mellom individ- og systemrettet arbeid.

I hovedsak består datagrunnlaget i rapporten av kvantitative data innsamlet gjennom en spørreundersøkelse gjennomført elektronisk via e-post. Og ble besvart av ledere i PP - tjenesten og ansatte som jobber med barn i førskolealder.

Stor variasjon i PPTs organisering og arbeidsmåter, og forholdet mellom system- og individbasert arbeid trekkes fram som viktige temaer rapporten drøfter.

Hovedkonklusjonene i undersøkelsen til Cameron, Kovac og Tveit (2011) som er relevante for denne studien kan sammenfattes med at det forekommer stor variasjon i Norge når det gjelder arbeidsorganisering av PPT og arbeidsmåter. De peker midlertidig på at det er usikkert om det kan ha sammenheng med kommunale versus interkommunale kontor, arbeidsomfang eller størrelse på kontorene. Funnene viser at PPT har en betydelig større mengde individuelle saker enn det antall barn som mottar spesialpedagogisk hjelp innenfor denne aldersgruppen (ibid., s. 95). Undersøkelsen peker også på at det er et klart mønster både i denne studien og tidligere forskning på at majoriteten av henviste saker til PPT handler om språkvansker og atferdsvansker. Disse kategoriene er tolket bredt og er i en viss grad overlappende (Cameron, m.fl., s. 95). Deltakerne i undersøkelsen mener kompetansen hos ansatte i barnehagen er tilfredsstillende, men at det finnes store variasjoner mellom barnehagene. Ledere i PPT rapporterer at den kompetansen ansatte i PPT besitter er høy. I hovedsak er det liten forskjell på svarene fra ledere og ansatte, men det pekes på at ledere i PPT konsekvent har et mer optimistisk eller idealistisk syn enn ansatte i forhold til arbeidet PPT utfører (ibid., s. 95). Undersøkelsen konkluderer med at det finnes et klart ønske om mer systemarbeid i barnehagen. Det må allikevel ikke gå utover fokuset på enkeltbarn. Som mulig årsak blir «alt for stort fokus på enkeltsaker», uklar organisering og selve mandatet i forhold til individ og systemarbeid trukket fram. Ansatte i barnehagen og barnehagen som institusjon blir omtalt som «ikke nevneverdige årsaker» til mangel på systemarbeid (ibid., s. 96).

Forskningsrapporten til Fylling og Handegård (2009) «*Kompetanse i krysspress*» konkluderer med at PPTs arbeid åpenbart er i press mellom ulike og kryssende forventninger til hva som

skal være tjenestens hovedfokus. Som primæroppgaver har PPT to fokusområder; PPTs ansvar for sakkyndighetsarbeid for å sikre barns og elevers individuelle rettigheter etter loven og arbeide systemrettet for å styrke opplæringsinstitusjonenes ivaretagelse av barn og elever. Det at skolesystemet, skolen og lærere fortsatt etterspør hjelp som preges av en forståelse av at barns problemer er individuelle mer en relasjonelle eller strukturelle, har sin påvirkning på at PPTs arbeid fortsatt er preget av individorientering (ibid.). Dermed ligger ikke utfordringen ensidig i å endre PPTs perspektiv fra individ-til systemorientering, men at skolens individorientering er grunnleggende og vanskelig å endre. Denne individorienteringen synes å være i mindre grad i barnehager. PPTs systemrettede arbeid kan lett havne i en situasjon der problemoppfatningen er individorientert, mens løsningen er systemorientert. Rapporten stiller i den forbindelse spørsmål til om PPT har rom og anledning til å være en endringsagent for skoler og barnehager (Fylling og Handegård, 2009).

2.2 Tidlig innsats

Offentlige styringsdokument som NOU og stortingsmeldinger legger føringer for det spesialpedagogiske arbeidet i praksis og bygger på aktuell kunnskap og forskning fra feltet.

I St.meld. nr. 16 (2006-2007) *...og ingen stod igjen – Tidlig innsats for livslang læring* står det om den innsatsen som må gjøres for å utvikle et sosialt utjevne utdannings- og kompetansesystem til beste for den enkelte og for samfunnet. Her legges det vekt på at det er systemet som feiler når barn og unges manglende læringsutvikling hindrer dem i å delta i kunnskapssamfunnet. Det legges videre vekt på viktigheten av å tilrettelegge opplæringen for å kunne møte den enkeltes behov, og at tidlig innsats er nøkkelen i dette arbeidet. Tidlig innsats må i denne sammenheng forstås som tidlig inngripen i barns liv når man oppdager eller avdekker problemer (ibid.).

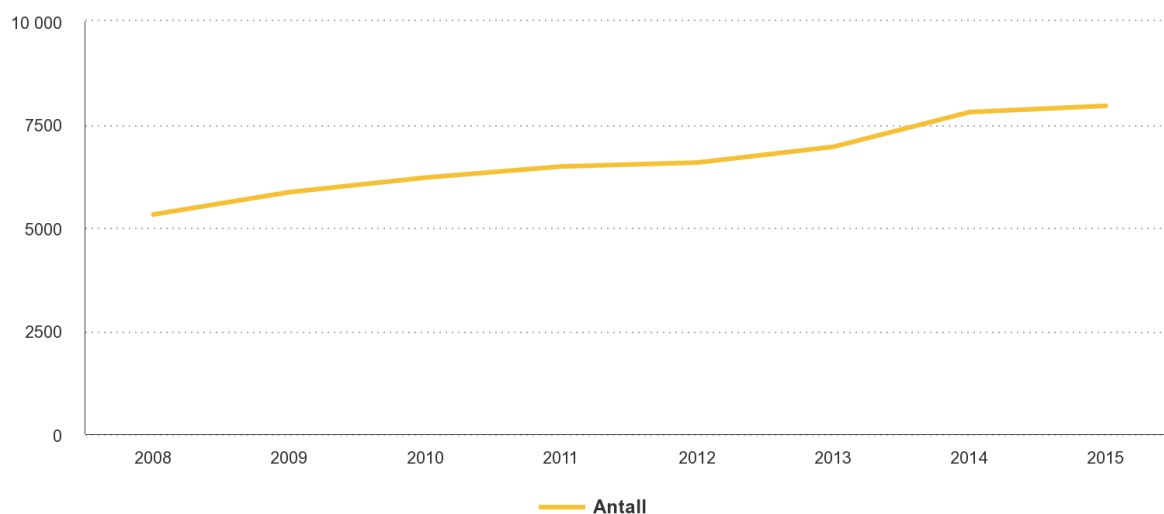
Full barnehagedekning er et politisk veivalg som langt på vei gir alle barn de samme formelle muligheter til opplæring. Til tross for formell likhet med tanke på deltakelse i barnehagen, er det fortsatt svært store forskjeller i utbytte av opplæringen. Utbygging av barnehager og full barnehagedekning er dermed ikke tilstrekkelig som tiltak for sosial utjevning. Variasjon i kompetanse og kvalitet i barnehager gjør at barn møter skolen med svært ulike utgangspunkt. Når seksåringen begynner på skolen vil han være preget av sin familiebakgrunn, sitt nærmiljø og sin barnehageerfaring. Barn som har fått rik stimulering av sosiale, emosjonelle, språklige,

motoriske og kognitive ferdigheter vil ha en betydelig fordel ved skolestart. Barnehagen vil spille en stor rolle for barn, som av ulike årsaker har behov for ekstra hjelp, i utvikling av disse ferdighetene (St.meld.nr.16 (2006-2007)).

Også i Stortingsmelding 19 (2015-2016) *Tid for lek og læring – Bedre innhold i barnehagen* blir tidlig innsats trukket frem som et viktig element i barns utvikling og for barn som trenger ekstra støtte. Der står det at det allmenpedagogiske barnehagetilbudet skal tilpasses barns behov og forutsetninger. Også når barn har behov for ekstra støtte. «*Tidlig innsats handler i stor grad om å gi et kvalitetsmessig godt barnehagetilbud til alle barn*» (Meld.st.19(2015-2016),2016, s. 55). For å si det på en annen måte; god kvalitet i barnehagetilbudet kan ses på som tidlig innsats i seg selv.

Stortingsmeldinger har understreket viktigheten av tidlig innsats over lang tid. Allikevel ser vi at det er en jevn økning med barn som mottar spesialpedagogisk hjelp de siste årene.

Antall barn i barnehagen som mottar spesialpedagogisk hjelp, 2008-2015.



Kilde: Utdanningsdirektoratet: Utdanningsspeilet 2016

(Utdanningsdirektoratet, 2016)

Vi ser at antall henvisninger til PPT har økt. Dette gjelder særlig i kommuner der barnehager ikke får øremerkede midler til barn med nedsatt funksjonsevne. Dette kan tyde på at disse øremerkede midlene gikk til mer generell styrkning i barnehagene, og at de nå søker enkeltvedtak fra PPT for å utløse ressurser (Wendelborg, m.fl., 2015).

I følge «Veileder for spesialpedagogisk hjelp» (Utdanningsdirektoratet, 2017) kan det i praksis være vanskelig å skille mellom spesialpedagogisk hjelp og et individuelt tilpasset og likeverdig ordinært barnehagehagetilbud. Et ordinært barnehagehagetilbud gjelder for alle barn i barnehagen.

2.3 Tilnærming til spesialpedagogikk

Det finnes ulike tilnærminger til spesialpedagogikk. Kari Nes (2014) beskriver tre paradigmer knyttet til hvordan vi ser på spesialundervisning. Det første paradigme beskriver spesialundervisning som en konsekvens av en individuell diagnose. Det neste paradigme beskriver spesialundervisning som en konsekvens av at individet ikke fungerer i samspill med andre. Det tredje, og siste paradigme hos Nes knyttes til at et endringsarbeid med fokus på inkludering vil medvirke til en mer inkluderende skole der spesielle behov blir mer ivaretatt (Nes, 2014, s. 860). Med tanke på at spesialundervisning og spesialpedagogikk har til felles å støtte barn med spesielle behov, er det grunn til å knytte disse tre paradigmene opp mot hvordan vi ser på spesialpedagogisk hjelp i barnehagen også.

Spesialpedagogikk omtales i dag som en egen fagdisiplin med fokus på opplæring og tilrettelegging for mennesker med særlige behov (Hvidsten, 2014, s. 17). Fagfeltet spesialpedagogikk er i kontinuerlig endring. Sett fra et historisk perspektiv har spesialpedagogikk gått fra å ha et individrettet fokus, til et fokus på hvordan samfunnet kan legge til rette for barn med særlige behov (ibid.).

Hvordan samfunnet forstår barn har endret seg gjennom de siste tiårene. Tidligere hadde man et individperspektiv der man betraktet barn som objekt og gjenstand for ensidig påvirkning. I dag ser man gjerne på barnet som et subjekt, som selv påvirker sin egen utvikling (Glaser, Størksen, Drugli, 2014, s. 17). Samtidig har man hatt en utvikling fra en sterk individfokuseret tilnærming i studier av barn, til en mer system- og kulturorientert tilnærming der systemer og faktorer rundt barnet vektlegges for å gi et mer helhetlig bilde av barns utvikling. Å ha fokus på sosioemosjonelle utfordringer i lys av et individperspektiv der mangler, vansker og svakheter identifiseres i barnet, kan føre til at systemet rundt blir undervurdert eller glemt (Nordahl, m.fl., 2011). I dag er man opptatt av systemene rundt barnet, og påvirkningen systemene har på barns utvikling (Glaser, Størksen, Drugli, 2014, s. 17).

I denne systemorienterte tenkningen finnes det to hovedretninger, det økologiske perspektivet og det kommunikasjonsteoretiske perspektivet. Det økologiske perspektivet fokuserer på at menneskers atferd påvirkes av miljøene rundt. Bronfenbrenner har utviklet en modell basert på hvordan barns utvikling påvirkes av kontinuerlig veksel mellom individ og miljø.

Modellen er delt inn i fire ulike nivå som representerer menneskers sosialisering. Mikronivået er det systemet barnet befinner seg i til vanlig. Mesonivået er det systemet som forbinder samspill mellom mikrosystemene. Eksonivået er et system som påvirkes av mikro- og mesosystemer, og som befinner seg utenfor barnets rekkevidde. Makronivået er det systemet som samfunnet representerer med sine politiske og kulturelle tradisjoner. Når man kartlegger barns atferd i et økologisk systemperspektiv vil utfordringene analyseres fra flere sider og ta utgangspunkt i individet, atferden og miljøet. De individuelle faktorene kan være barnets iboende forutsetninger og ressurser. Atferdsfaktoren er hvordan barnets atferd vises i ulike situasjoner. Og miljøfaktorer er ulike miljøfaktorer som spiller inn på barnets atferd. Hver faktor kan analyseres for seg selv, men det er også vesentlig å se på den gjensidige påvirkningen mellom disse forholdene (Bø og Schiefloe, 2007, s. 34-36).

I det kommunikasjonsteoretiske perspektivet i en systemorientert tenkning defineres systemet som flere faktorer som påvirker hverandre sirkulært. Gregory Bateson hevdet at et lineært perspektiv på årsaksforklaringer må forlates til fordel for et sirkulært perspektiv (Ulleberg, 2014, s. 35-36). Det finnes ingen begynnelse eller slutt i en sirkel, det vil si at andre del like gjerne påvirker første del osv. Hvordan delene er knyttet sammen er det interessante, mens årsaken er mindre interessant (ibid.). Batesons relasjonsperspektiv er en forståelsesmodell som sier at menneskers handlinger må forstås i relasjon til andre (ibid.).

2.4 Sosial og emosjonell utvikling

Nyere genforskning viser at gener kan «skrus på, eller av» med hjelp av miljøfaktorer (Drugli, 2015, s. 18). Det vil si at barn som er i risiko for å utvikle ulike type atferd på grunn av gener, ikke nødvendigvis vil utvikle disse vanskene dersom utviklingsmiljøet er optimalt. I så tilfelle vil barnets sårbarhetsgener ikke bli «skrudd på». Dersom utviklingsmiljøet er negativt, og barnets behov ikke blir sett og møtt, vil genene kunne bli aktivert og bidra til en negativ utvikling hos barnet (ibid., s. 18). Nyere forskning med vekt på gener, såkalt epigenetisk forskning har vist hvor viktig miljøet er for barns utvikling. Gener er ikke dirkede årsaker i

utviklingsprosessen, men representerer disposisjoner. Hvilken betydning disse disposisjonene får for barnets utvikling avhenger av samspillet mellom genene og miljøet (ibid., s. 18).

Transaksjonsmodellen er utviklet av Sameroff og viser hvordan barnets utvikling påvirkes av individuelle faktorer og miljøfaktorer som over tid har en gjensidig påvirkningskraft (Drugli, 2015, s. 17). De individuelle faktorene kan her ses på som gener eller medfødte disposisjoner. Det ligger i transaksjonsmodellen at barnet er aktør i egen utvikling. Barnet påvirker miljøet rundt seg og miljøet påvirker barnet. Foreldres reaksjoner på barns handlinger speiles tilbake til barnet. Og en gjensidig påvirkning fortsetter over tid. Transaksjon vil si en utveksling mellom minst to parter. Det vil også forekomme transaksjoner utenfor familien til barnet. Transaksjonsmodellen inkluderer Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, og denne modellen viser hvordan barnet selv påvirker og påvirkes av omgivelsene, og hvordan barnets utvikling indirekte blir påvirket av systemer utenfor barnets familie (Drugli, 2015, s. 19). Man kan for eksempel si at foreldres arbeid kan påvirke foreldres atferd, som igjen kan påvirke oppdragerrollen, som deretter påvirker barnet. Også andre miljøer barnet oppholder seg i, vil kunne påvirke utviklingen. Det kan være møte med barn og voksne på fritidsaktiviteter eller barn og voksne i barnehagen. Med unntak av noen tilfeller vil transaksjonsmodellen vise at ved å planlegge tiltak slik at barnet får den støtten det trenger, kan systemer rundt barnet kompensere for medfødt sårbarhet eller disposisjoner og belastninger barnet har vært utsatt for (ibid., s. 20).

Tilknytningsteori

I de første leveårene er den emosjonelle utviklingen svært sentral. I den tidlige utviklingen er opplevelsen av grunnleggende trygghet noe av det viktigste. Tilknytningsteorien forteller oss at denne tryggheten etableres gjennom samspill med nære omsorgspersoner. I førskolealderen trenger barn å utvikle evnen til å regulere følelser på en hensiktsmessig måte. Denne emosjonsreguleringen utvikler barn gradvis i positive samspill med nære omsorgspersoner. Emosjonsregulering spiller en stor rolle for barnets sosiale samspill med andre barn (Drugli, 2014, s. 47).

I objektrelasjonsperspektivet legges det blant annet vekt på betydningen av den følelsesmessige kvaliteten i barnets tidlige relasjoner som utgangspunkt for utvikling av barnets identitet. Altså at vår identitet dannes gjennom samspillserfaringer og relasjoner med våre nære omsorgspersoner (Abrahamsen, 2015).

Bions begreper handler om hvor viktig det er for oss voksne å kunne ta imot barnets følelser uten å selv bli «smittet». Han kaller det «container-contained». Voksne må kunne tenke hvordan barnet har det og gjøre vonde følelser bedre for barnet. Han kaller dette «reverie». Han beskriver «et tenkende par» som et samspill mellom voksne og barn, der voksne hjelper barnet å sette ord på og bearbeider følelser. For senere at barnet selv skal finne måter å uttrykke følelsene sine både kroppslig og verbalt, slik at andre kan forstå barnets følelser senere (Abrahamsen, 2015, s. 85-86).

Winnicott har et lignende begrep. Han sier at vi må holde barnet i favn, men også i tankene. Disse to dimensjonene sier han er basis for barnets selvutvikling. Barnet skal oppleve et holdende miljø, og møte samspillsopplevelser med voksne som prøver å forstå og tenke hvordan barnet har det. Barnet vil da selv bli i stand til å ta andres perspektiv, fordi de har opplevd å bli forstått og respektert av sine omsorgspersoner (Abrahamsen, 2015, s. 86-87).

John Bowlby sin forskning har i stor grad vært med på å prege vår tenkning og forståelse av hvor viktig små barns relasjoner til sine nære omsorgspersoner virker inn på barnas utvikling. Bowlbys forskning er en videreutvikling av objektrelasjonsperspektivet. Bowlby er kjent for begreper som «trygg base» og «emosjonell tilgjengelighet». Han mente at for at barn skulle oppleve en positiv utvikling er det nødvendig for barn å ha en trygg base å returnere til. De voksne som representerer den trygge basen må være emosjonelt tilstede for barnet (Abrahamsen, 2015). Kunnskapen vi har om tilknytningsteorien vil være relevant i systemrettet arbeid knyttet til barn som viser utfordringer i sosialt samspill, fordi måten barnet blir møtt i samspill henger sammen med hvordan barnet selv møter andre senere i livet.

Ifølge Abrahamsen (2015) er mentalisering en utvidelse i tilknytningsspektivet. I stedet for å fokusere på ulike tilknytningstyper er fokuset nå på evnen til mentalisering eller vår reflekterende fungering. Hun mener begrepet fanger noe vesentlig om vår psykiske helse. Begrepet belyser viktige sider i møte med relasjonsdannelse, og er særlig viktig for å forstå samspill som ikke går som det skal og som trenger hjelp til å repareres (Abrahamsen, 2015, s. 82). Vår evne til å mentalisere handler om vår evne til å lese og forstå både oss selv og andre. Det handler om en bevissthet overfor egne og andres sinnsstemninger og følelsesuttrykk, som er en forutsetning for samspill med andre og relasjonsbygging (ibid., s. 83). Mentalisering regnes som en viktig dimensjon i evnen til å avpasse følelser, og spiller en sentral rolle i barns sosiale utvikling. Svak eller hemmet evne til mentalisering kan føre til redusert evne til å avpasse følelser og kan gi utfordringer i sosialt samspill. Evne til mentalisering er en viktig del av tilknytningsprosessen. Omsorgspersonenes evne til å møte barnas emosjonelle

opplevelser og samtidig sette ord på det som skjer, gjør at barna lærer seg å sette ord på egne følelser og hjelper de til å forstå andres følelser. På denne måte bidrar de voksne i barnas utvikling i evnen til mentalisering. De lærer at vonde følelser og opplevelser kan mildnes og gå over. Og de lærer etter hvert å roe seg selv gjennom disse relasjonene til voksne. Viss en omsorgsperson blir redd når barnet blir redd, vil det øke barnets redsel istedenfor å mildne den (Abrahamsen, 2015, s. 84).

2.4.1 Voksenrollen som støtte i sosial- og emosjonell utvikling

Barn kommer til barnehagen med ulike forutsetninger og grad av sosial kompetanse. (Roland, 2011, s. 11). Samspillet mellom arv og miljø har sammen stor betydning med tanke på temperament og atferd. Tiden barna tilbringer i barnehagen er en viktig og stor del av barnas barndom der læring på ulike områder er i fokus. Barnehagen er en arena der barn lærer seg selv å kjenne. De lærer å fungere sammen med andre, utvikle selvstendighet og empati, og samtidig utvikler kognitive og kreative sider. For å støtte barna best mulig i utviklingen må barna treffe voksne som har kunnskaper og kompetanse til å sette inn tidlige tiltak for å motvirke en uheldig utvikling (ibid.).

Abrahamsen (2004) mener at små barns læring og utvikling avhenger i stor grad av oss voksne, og dette legger et stort press på oss voksne. I og med at mange barn i dag begynner i barnehagen i ett årsalder, er det viktig at voksne i barnehagen også er bevisst sitt ansvar som trygghetspersoner for barna i barnehagen. Det er viktig å se på kvaliteten på voksen-barn relasjonen, fordi det er dette samspillet som utgjør barnets trygghetsfundament, og som gjør det mulig for barnet å benytte seg av barnehagens pedagogiske tilbud. Hun introduserer begreper «god nok fagperson». Abrahamsen (2004) mener at fagutdanning er viktig, men fagutdanning er ikke i seg selv tilstrekkelig for å sikre god kvalitet på samspill i barnehagen. Hun mener at vi må være åpne for at fagpersonens egne følelser, reaksjoner og eventuelle problemer vil ha betydning for relasjonsbyggingen og samspillet som inngås mellom voksen og barn. Hun mener at når vi skal sikre god kvalitet i den offentlige omsorg må vi se på sammenhengen mellom faktorer som personlighetsfungering, fagkunnskap og evne til å overføre teori til praksis (Abrahamsen, 2004, s. 51).

Det er bred enighet om at voksen- barn og barn-barn relasjoner er viktig for barns positive utvikling. I neste avsnitt vil jeg redegjøre for hvordan vi kan påvirke læringsmiljøet i

barnehagen, med vekt på voksenrollen, til å være positivt for barn som viser sosioemosjonelle utfordringer. Jeg vil legge vekt på de voksnes evne til positive samspill og relasjonskompetanse, til styrking av barns sosiale kompetanse.

De voksnes evne til mentalisering

Fordi voksne og barn deltar med helt ulike forutsetninger, er det alltid de voksne som skal ivareta barns behov og ikke motsatt. Det er derfor avgjørende at voksne tåler barns følelsesmessige reaksjoner uten å bli overveldet eller gjengjeldende (Abrahamsen, 2015, s. 87). De voksne må ha en evne til å være i kontakt med de indre følelsesmessige reaksjonene og reflektere over det som er i ferd med å skje i motsetning til å agere. Dette gir oss voksne forutsetninger som gjør oss følelsesmessig sterkere og mer modne enn barna vi har omsorg for. Et viktig aspekt ved denne reflekterende væremåten, er å kunne ta et skritt tilbake, og ikke la egne følelser ta overhånd og i veien for barnets subjektive intensjoner og følelser i vanskelige og konfliktfylte situasjoner. Abrahamsen (2015) mener dette er avgjørende for ansatte i barnehagen. Hun mener at å bevisstgjøre seg sin egen evne til å reflektere, er et avgjørende steg i deres profesjonelle utvikling (Abrahamsen, 2015, s. 88).

Voksnes relasjonskompetanse

Ifølge Emilie Kinge (2008) erfarer pedagoger at ulike tilnærminger med utgangspunkt i bestemte teoretiske modeller, ikke alltid fører til forventet endring. En tilnærming som tidligere har virket på ett barn, virker ikke alltid på et annet. Disse erfaringene kan føre til en slags utilstrekkelighetsfølelse og utbrenthet og hindrer en viss innsikt og forståelse som er viktig og nødvendig for å kunne hjelpe barn i de situasjonene de befinner seg i. Med dette som bakgrunn problematiserer Kinge (2008) bruken av generelle, fastsatte program, bestemte teknikker og standard formuleringer. Hun mener at praksisen bør være variert og tilpasset barns individuelle, særegne og sammensatte situasjon (Kinge, 2008, s. 13). En viktig faktor for å kunne praktisere på denne måten, mener Kinge er pedagogens evne til empati. Også andre forskere deler skepsisen til å tilby samme type opplegg og stimuli til barn med tilnærmet samme vansker. Man må studere barnets ressurser, disposisjoner og miljø hver for seg (Glaser, Størksen, Drugli, 2014, s. 18).

Også Kinge (2008) løfter fram voksenrollen som den viktigste faktoren i arbeidet med barn med spesielle behov. Hun hevder at i faglitteraturen beskriver ofte begrepene barnet og barnets vanske, og ikke det samspillet barnet er en del av. Kinge (2008) viser til Eva Johannessen sitt doktorgradsarbeid. Der Johannessen beskriver samspillsvansker som et

komplisert samspill mellom individuelle disposisjoner eller «muligheter» og hvordan omgivelsene svarer på dem. Barns relasjonserfaringer fremmer noen væremåter på bekostning av andre. Og atferden avhenger dermed av omgivelsene (Kinge, 2008, s. 22-23).

Personalet er barnehagens viktigste ressurs og de voksnes evne til positive og gode relasjoner i barnehagen er en viktig faktor for å bidra til barns positive utvikling. Barnehagelærere er en viktig brikke i barnehagetilbudet. «*Barnehagelærerne må ha kompetanse til å se barnets behov, kunne støtte i lek og legge til rette for et helhetlig og inkluderende barnehagetilbud*» (Meld.St.19(2015-2016), 2016, s. 55).

Autoritativ voksenrolle

Baumrind (1991) er kjent for sitt perspektiv på fire foreldrestiler, der den autoritative foreldrestilen er den som gir best utvikling på barn. En autoritativ foreldrestil har tre hoveddimensjoner. Den ene er stor grad av positiv relasjonsbygging. Den neste er stor grad av kontroll og krav. Og den siste er blandingen av disse. Walker (2009) presenterer autoritativ klasseledelse som en form for klasseledelse med autoritativ lærerstil. Han tar utgangspunkt i Baumrinds (1991) foreldrestil. Han beskriver lærerstilen som en varm grensesetter. Det vil si å opprettholde krav og kontroll samtidig som man bygger gode relasjoner til elevene (Walker 2009). I det forskningsbaserte kompetansehevingsprogrammet «Være sammen»¹ blir den autoritative voksenstilen presentert som en varm og grensesettende voksenstil, som også vil gi best utvikling på barn i barnehagen. Programmet er godt kjent og i bruk blant barnehagene i denne studien.

2.6 Endringsarbeid og kompetanseheving i barnehagen

Endringsarbeid i barnehagen

Ertesvåg og Roland (2013) har forsket på endringsprosesser i barnehager. Deres forskning viser hvor viktig det er for en positiv endring at tiltakene blir implementert godt nok i barnehagene. De viser til at ledelse og samarbeid er vesentlige faktorer i et endringsarbeid.

For at barn med sosioemosjonelle utfordringer skal bli møtt på en måte som gir mening for barnet, bør det legges til rette for et endringsarbeid i barnehager for å styrke personalets kompetanse på dette området. Ertesvåg og Roland (2013) viser til Miles og Ekholm (1985)

¹ Være sammen er et kompetansehevingsprogram primært til bruk i barnehager, som gir verktøy for å implementere en autoritativ voksenstil i personalet.

som beskriver «vurdering for effektivitet» som en sentral oppgave man må ta tak i ved endringsprosesser. For å vurdere egen effektivitet, må barnehager forstå sin egen ideologi. Det vil si at den enkelte barnehage må uttrykke og forstå de generelle målene man arbeider for å nå (Ertesvåg og Roland, 2013). Det er stor variasjon mellom barnehagers bevissthet på hvilke mål de har for virksomheten. Noen barnehager drives profesjonelt med en tydelig og bevisst målstyring med kontinuerlige vurderinger om hvor man er, hva som må justeres og eventuelt endres for å nå målene. Andre barnehager må lete i virksomhetsplaner og kan knapt svare på hvilke mål organisasjonen har (ibid.). Når man ser de oppgaver barnehagen skal fylle, og med tanke på at oppgavene er i stadig endring er barnehagens virksomhet relativt kompleks. Og det at det er grunn til å tro at alle barnehager, uansett utgangspunkt, har utviklingspotensial og behov for kontinuerlig utvikling (Ertesvåg og Roland, 2013, s. 119).

Når et endringsarbeid settes i gang i barnehagen innebærer det flere faser som overlapper hverandre. De fleste forskere beskriver tre hovedfaser; initieringsfasen, implementeringsfasen og videreføringsfasen (Ertesvåg og Roland, 2013, s. 26).

Initieringsfasen blir også kalt forberedelsesfase eller motiveringsfase. Det er i denne fasen organisasjonen skal klargjøre seg for endring og inneholder prosesser som ender i en beslutning om å sette i gang. Dersom endringsforsøket omhandler hele personalet i barnehagen vil kompetansebyggingen foregå for hele personalet. Initiativ til endring kan komme fra ulike steder i organisasjonen. Dersom det er ledelsen, eventuelt kommuneledelse eller departementet som setter i gang endringsprosessen kalles det *top-down*. Dersom initiativet kommer nedenfra i organisasjonen, som i barnehage vil si fra de ansatte som jobber direkte med barna, kaller vi det for *bottom-up*. Arbeidet i initieringsfasen er ofte avgjørende for om endringsarbeidet vil lykkes. Og en kombinasjon av *bottom-up* og *top-down* er ofte mest hensiktsmessige. Det er fordi at man i komplekse endringsarbeid, er avhengig av god forankring og motivasjon hos de ansatte i organisasjonen, samtidig som de vil ha nytte av god drahjelp gjennom støtte og oppfølging av ledelse i organisasjonen og ledelse på kommunalt nivå (Ertesvåg og Roland 2013, s. 27-28).

Implementeringsfasen er den fasen der intervensjonen eller endringen blir gjennomført. Denne fasen blir også kalt leveringsfasen (Ertesvåg og Roland 2013, s. 26). I oppstarten av et endringsarbeid i barnehagen er det vanlig med kompetansebygging i personalet. Og denne kompetansebyggingen er ment å påvirke det daglige arbeidet med barna, slik at det gjennomføres med bedre kvalitet (ibid., s. 33).

Videreføringsfasen eller institusjonaliserings- eller konsolideringsfasen dreier seg om tiden etter at endringsarbeidet er formelt avsluttet (Ertesvåg og Roland, 2013, s. 27). Fullan (2007) mener at det tar en skole 3-5 år å implementere varige endringer i en skole der endringene omfatter hele organisasjonen. Og man kan anta at det vil gjelde for barnehager også. I denne fasen skal de nye kunnskapene og endringen sette *seg i veggene* i barnehagen og bli en del av den daglige driften. Stor utskifting av personalet er en sentral utfordring i endringsarbeid (Ertesvåg og Roland 2013, s. 39).

Aktører i et endringsarbeid

Oppgavene og roller et endringsarbeid inneholder er i stor grad rettet mot de ulike gruppene av de ansatte i virksomheten. Men det er også andre aktører i endringsarbeid. Personer både eksternt og internt vil kunne påvirke utfallet av endringsarbeid (Ertesvåg og Roland, 2013, s. 127).

Barnehageeierens rolle er svært sentral og viktig. Barnehageeier eller representanter for eieren er viktig for å få endringsarbeidet i gang og er avgjørende for det langsiktige resultatet av endringsarbeidet (Ertesvåg og Roland, 2013, s. 127). Fullan (2007) hevder lærere, foreldre, elever og samfunnet har ulike roller i et endringsarbeid i skolen. Han mener likevel at ledelsen er den viktigste aktøren i endringsarbeidet. I en virksomhet som skole og barnehage vil det alltid dukke opp viktige ting og ytre påvirkninger, som kan ta fokuset vekk fra endringsarbeidet. Han mener ledelsen har en viktig rolle i å beskytte virksomheten mot disse ytre påvirkningene som han kaller «sidevind» (Fullan, 2007).

Interne tilretteleggere i endringsarbeid kan være personer i formelle roller som fagutvikler, koordinatore, pedagogiske ledere, osv. Disse kan gjerne ha en spesiell kompetanse knyttet til endringsarbeidet, målene de ønsker å oppnå eller tidligere prosjekterfaringer. Dette kan gjøre personen spesielt kompetent til en rolle i endringsarbeidet. Personen kan lede deler av, eller hele den praktiske gjennomføringen av en intervensjon (Ertesvåg og Roland, 2013, s. 129).

Som eksterne tilretteleggere kan PPT, kompetansesentre i Statped eller andre kompetansemiljøer bistå barnehagen i endringsarbeid (Ertesvåg og Roland, 2013). Det er barnehagen som har ansvaret for endringsarbeid, men PPT har som mål i systemrettet arbeid til å kunne påvirke til endringer som gjør at barnehagen fungerer bedre på et eller flere områder, gjennom en sentral rådgiverrolle (Hesselberg og Tetzchner, 2016, s. 300). Når PPT blir bedt om å bidra i et endringsarbeid, er det viktig å avklare roller og ansvar (ibid., s. 283). Med unntak av PPT kan eksterne tilretteleggere vanligvis ikke ha vedvarende tett oppfølging

og kontinuerlig kontakt med barnehagene utover endringsarbeidet. Posisjonen deres som utenforstående og eksperter, kan uansett innebære at de kan være nyttige som visjonære, oppfinnere, pådrivere og noen ganger motstandere hevder Miles og Ekholm (Ertesvåg og Roland, 2013, s. 128).

Andre interessegrupper som fagforeninger og foreldregruppen er også nevnt av Ertesvåg og Roland (2013) som aktører i et endringsarbeid.

Kapasitet for utvikling og endringsberedskap

Kapasitet for utvikling handler om barnehagens forutsetninger for å implementere endringsarbeid. Begrepet kapasitet er nært knyttet til endringsberedskap. Endringsberedskap kan beskrives som de ressursene og den kunnskapen barnehagen innehar, som skal til for å få til et effektivt endringsarbeid. Man kan se på det som en mental tilstand, der de ansatte i barnehagen ser at det er behov for endringsarbeid. De må være motiverte, og har tro på seg selv, for at barnehagen skal kunne lykkes med endringsarbeidet (Westergård, 2015, s. 50). I skolesammenheng kan kapasitet for utvikling beskrives som en styrke eller en «vane» som vektlegger det å kunne engasjere seg i og opprettholde læring blant ansatte på alle nivåer i skolen. Dette gjelder alle fra lærer og rektor til skoleeier og PPT, med det felles mål å forbedre elevenes læring (ibid.).

Dersom man ser dette i et barnehageperspektiv kan kapasitet for utvikling være alle ansatte i barnehagen, samt styrer og barnehageeier, sammen med PPT sin evne til å engasjere seg og opprettholde læring med mål om å forbedre ivaretagelsen av barn i barnehagen.

Durlak og Dupre (2008) skriver at kapasitet for endring er forutsetninger organisasjoner har for å implementere endringsarbeid. Forutsetninger som ferdigheter, kunnskap eller handlinger. De bruker begrepet «readiness» om viljen, interessen, behovet, holdninger/innstilling, overskudd, motivasjon eller gløden for endring et individ eller en organisasjon har. Det er flere faktorer som påvirker kapasitet for endring og endringsberedskap. Det er faktorer på eksternt nivå, faktorer på skolenivå og faktorer på individnivå (ibid.).

Fullan (2007) skriver om Rosenholtz (1989) begreper «moving schools» og «stuck school» når det gjelder endringer i skolen som organisasjon. «Moving school» er en skole som til stadighet er i endring. Det er skoler som ofte har lyktes i endringsarbeid før og har større forutsetninger for å klare det igjen. Man kan beskrive det som at skolen har stor grad av «self-efficacy», som vil si mestringstro. Dette vil påvirke i positiv grad ved at skolen har tro på at

de kan lykkes i endringsarbeid. «Stuck-schools» evner i liten grad å være i endring, og vil slite med å lykkes i et endringsarbeid (Fullan 2007). Det er nærliggende å tro at dette også vil gjelde for barnehager. En barnehage som har lykkes i endringsarbeid vil også kunne opparbeide seg stor grad av «self-efficacy» som kan bidra til at barnehagen stadig er i endring og lykkes med endringsarbeid, og dermed sammenlignes med en «moving school».

«Når det skjer profesjonell utvikling, vil det samtidig forbedre kapasiteten til å møte nye og eksisterende utfordringer (Levine og Marcus 2007, Stoll 2009, i Ertesvåg og Roland 2013, s. 104). På denne måte vil barnehager som jobber for og oppnår profesjonell utvikling, stadig kunne møte nye utfordringer med å være i endring.

Samarbeid som grunnlag for endringsarbeid

Det er bred enighet i forskningsmiljøer at for å lykkes i endringsarbeid må det legges til rette for et profesjonelt læringsfellesskap. Stoll m. fl (2006) har forsket på professional learning communities. Dette profesjonelle læringsfellesskapet skal inneholde felles verdier og visjon, kollektivt ansvar, refleksjon, individuell og kollektiv læring og samarbeid. I et læringsfellesskap er samarbeid svært viktig. Ertesvåg og Roland (2013) beskriver samarbeid, i forbindelse med utvikling og endring i barnehager, som at det medfører læring både på individnivå og organisasjonsnivå (Ertesvåg og Roland 2013, s.103). Oppgaver som personalet deler seg imellom ses i denne sammenheng ikke på som samarbeid, men administrering av arbeidsoppgaver.

2.6.1 Profesjonell veiledning

Liv M. Lassen (2014) beskriver veiledning som en form for rådgivning som kan bidra i utviklingsfremmende prosesser. Veiledning har flere fellestrekk med direkte rådgivning. I direkte rådgivning er det et møte med en råde søker som ønsker hjelp med et problem. Problemet kan være personlig eller tilknyttet arbeidsoppgaver råde søkeren har. Foreldre, lærere, barn og ungdom kan alle være råde søkere. Som rådgiver blir du en del av en prosess som går over tid (ibid., s. 29). De samme ferdighetene rådgiveren bruker i sine møter er viktige for en veileders møte med veisøkere. Den største forskjellen mellom veiledning og direkte rådgivning, er at gjennom veiledning blir det *fokusert på opplæring av en profesjonell person av en mer erfaren fagperson av samme profesjon* (ibid., s. 29). Veilederen har en spisskompetanse som er grunnlaget for veiledningen. Veiledningen kan være rettet til foreldre

og fagpersonell som ønsker å utvikle sin kompetanse. De kan inneholde opplæring i metodiske fremgangsmåter, problemforståelse eller bidra til at veisøkeren ivaretar og utvikler sin egen opplæring (ibid., s. 30). Veilederens oppgave er å bidra til at den som blir veiledet bedre kan ivareta sine arbeidsoppgaver og utvikler sin kompetanse gjennom relevant opplæring og oppmuntring (ibid., s. 30).

Det finnes tre vesentlige holdninger som er viktige for en rådgiver for å sette i gang en positiv bevegelse. Den primære holdningen er at andre opplever rådgiveren som autentisk og troverdig. Rådgiveren bør kunne bruke deler av seg selv på en konstruktiv og relevant måte i den situasjonen han befinner seg i. Dette kan også kalles å være kongruent (Lassen, 2014, s. 66). En ubetinget positiv aktelse innebærer at rådgiver bidrar til et forhold der radsøker blir sett og hørt i en ikke-truende kontekst. Rådgiveren skal akseptere radsøkeren på en helhetlig måte med positive responser uten å være dømmende (ibid., s. 67-68). Den tredje viktige holdning for en rådgiver er empati. Innen rådgivning kan empati bety at rådgiveren ikke nødvendigvis bruker egne erfaringer og perspektiv for å forstå radsøkeren. Men at rådgiver kan stille seg følelsesmessig inn i radsøkers perspektiv og oppfatte radsøkers følelser (ibid., s. 69-70).

Andre holdninger forskere har lagt vekt på innen rådgivning og veiledning er ydmykhet i form av at rådgiveren kjenner til sine sterke og svake sider og godtar at andre også kan bidra, uten å være overlegen andre. Å være dempet, men entusiastisk, innebærer å gi klar positiv respons uten å verken overdrive eller opptre kjølig. Å anerkjenne radsøkers iboende kompetanse så vel som anerkjennelse av utgangspunktet for rådgivninger, synes også å være grunnleggende holdninger en rådgiver bør ha (Lassen, 2014, s. 72-73).

I tillegg til disse grunnleggende holdningene er det flere ferdigheter som er viktige i en rådgivers rolle. Oppmerksomhetsferdigheter handler om at rådgiver er oppmerksom på radsøkers situasjon. Eksempelvis gjennom engasjert observasjon eller aktiv lytting (Lassen, 2014, s. 77). Systemrettet rådgivning omhandler flere aktører som er tilknyttet samme system. Rådgiveren må i systemrettet rådgivning ha en utvidet evne til oppmerksomhet ved å være fleksibel og kunne møte flere samtidig, slik at kommunikasjonen omfatter alle aktørene. Det er viktig at alle aktørene føler seg anerkjent og som viktige deltakere i utviklingsprosessen. Denne gruppedynamikken kan føre til at aktørene bidrar med sitt engasjement til en kollektiv utvikling i rådgivningssituasjonen (ibid., s. 85).

Rådgivers evne til å bidra i rådsøkers prosess med å identifisere problemet eller situasjonen som er grunnlaget for rådgivningen kalles responsferdighet (Lassen, 2014, s. 88). I et systemrettet perspektiv vil det innebære å involvere aktuelle aktører i en kartleggingsprosess. Rådgivers rolle er å styre kommunikasjonen og sikre bruken av et felles språk som alle forstår. For å oppklare eventuelle misforståelser kan muntlige oppsummeringer brukes (ibid., s. 101).

Personliggjøringsferdighet handler om å påvirke rådsøkers evne til å forstå sin egen rolle i utgangspunktet for rådgivningssituasjonen (Lassen, 2014, s. 106). Ved systemrettet arbeid handler det om å skape en felles forståelse og fokus som kan medføre at alle aktørene ser sin rolle i systemet, sett i lys av hvordan de kan påvirke utviklingsprosessen (ibid., s. 119-120).

En siste ferdighet som blir beskrevet av Lassen (2014) er igangsettingsferdigheter. Å kunne stimulere rådsøker til å handle, prøve nye metoder eller sette i gang intervensjoner er en viktig ferdighet for en rådgiver (ibid., s. 125). Dette blir mer kompleks i et systemrettet rådgivningsarbeid kontra individrettet. Siden det her er flere aktører kan forslaget til nye handlinger bli stort. Rådgivers oppgave kan derfor bli å «rydde» litt i fremgangsmåtene, og bidra med ulike perspektiv i forhold til prioriteringer og realistisk gjennomførbarhet. Ved valg av strategi er det ønskelig å få aktørene til å komme til en enighet. Om det ikke går er det viktig at alle likevel forplikter seg til å gjennomføre de strategiene som blir valgt (ibid., s. 139-140).

Ekspertrolle og partnerskapsrolle er to roller som beskrives i ulike modeller for rådgivning (Schnell og Solberg, 2013). Partnerskapsrollen innebærer at rådgiver og rådsøker anerkjenner hverandre som likeverdige deltakere som gjensidig utfyller hverandre. I motsetning er ekspertrollen den profesjonelle som har som oppgave å løse rådsøkers problemer. I dette forholdet vil rådgiver ta kontroll og markere seg som ekspert, uten å anerkjenne rådsøkers kompetanse (ibid.). I ekspertmodellen er kommunikasjonen preget av et subjekt-objekt forhold der man ser etter likheter, kategoriserer og handler ut i fra det. Eksempelvis «sykdomsmodellen» (problem-diagnose-medisin). I en veiledningssituasjon mellom PPT og barnehage kan dette forstås som at barnehagen kommer med et problem. Og PPT kartlegger, konkluderer og gir barnehagen instruksjoner om hvordan de skal løse problemet. I en partnerskapsmodell er det likevekt mellom deltakerne. Det er et subjekt-subjekt forhold, der relasjonen er det sentrale sammen med en anerkjennende kommunikasjon (ibid.). Ved denne tilnærmingen vil PPT kunne bidra med å stille utdypende spørsmål som bringer nye perspektiver inn i barnehagens vurdering. PPT anerkjenner barnehagens kompetanse, og gir

barnehagen selv ansvaret for å velge strategi til å løse problemet. Men kan bistå med faglige tyngde og erfaringskompetanse.

3.0 Metodeteori og metode

3.1. Prosjektets vitenskapsteoretiske før-forståelse

Den vitenskapsteoretiske før-forståelsen for studiet er en fenomenologisk inspirert tilnærming til et kvalitativ forskningsprosjekt. Fenomenologisk orientert kvalitativ forskning ønsker å beskrive verden slik den oppleves av deltakerne, sett ifra deltakernes perspektiv (Thagaard, 2013, s. 40). Der erfaringer er grunnlaget for meninger personer konstruerer (ibid.).

Studiet vil også ha en etnografisk tilnærming. Ved å studere et samarbeid som i noen tilfeller kan tas for gitt, kan vi gjennom etnometodologi finne svar på hvilke prinsipper som er styrende for en gruppes handlinger (ibid., s. 39). Å sammenligne og beskrive ulike kulturer i PPT og barnehage vil dermed kunne forstås i et etnografisk perspektiv.

Forskningkunnskapen som produseres i studiet vil være et resultat av et samspill mellom deltakerne og moderator i fokusgruppeintervjuene. En sosialkonstruktivistisk tilnærming bekrefter perspektivet der man ser kunnskap konstruert av de som deltar i sosiale sammenhenger (ibid.). Dette perspektivet peker på at kunnskapen kontinuerlig formes i relasjoner mellom mennesker (ibid.).

3.1 Valg av metode og metodiske overveielser

Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder har hver sine sterke og svake sider. Og forskningsmetodene kan fungere supplerende for hverandre. Valget av metode bør ifølge Thor Arnfinn Kleven (2014) tas med bakgrunn i hva metoden kan tilby den aktuelle problemstillingen som skal undersøkes istedenfor et rent vitenskapsfilosofisk grunnlag (Kleven, 2014).

Ifølge Thagaard (2013) tar et forskningsprosjekt utgangspunkt i noe en forsker eller forskningsmiljø ønsker å utforske. Forskningsspørsmålet blir utformet med bakgrunn i hva

forskeren vil forstå (Maxwell 2009). Og metoden forklarer hvordan forskeren skal komme fram til svar på forskningsspørsmålet (Thagaard, 2013). Kvalitativ forskningsmetode kan gi forskeren tilgang til en mer dypere kunnskap enn den overflatekunnskapen som enkelte kvantitative metoder gir (Kleven, 2014). Jeg ønsket tilgang til en slik dyp kunnskap. Og spørsmål jeg stilte meg selv var; hvordan få tak i denne dype kunnskapen? Kan jeg bruke eksisterende data, eller må jeg ut i feltet og skaffe meg ny data? Det ble klart for meg at å bruke intervju som innsamlingsmetode trolig ville gi meg data som jeg trenger for å svare på problemstillingen. Og valget falt derfor på kvalitativ forskningsmetode som tilnærming på forskningsprosjektet. Kleven (2014) skriver at ved datainnsamlingsmetoder som ustrukturert intervju kan forskeren utnytte seg selv og sin fagkunnskap i innsamlings situasjonen. Dette var noe som motiverte meg. Område jeg ville forske på er et område jeg selv har kunnskap og erfaringer i gjennom arbeid både i barnehage og PPT. Dermed ble tanken om et ustrukturert intervju interessant. Problemstillingen for oppgaven formuleres ved hjelp av «hvordan». Kvale og Brinkman (2015) skriver at et forskningsspørsmål som er formulert med hjelp av ordet «hvordan» med stor sannsynlighet vil kunne utforskes med å foreta kvalitative intervju. En kvalitativ studie kan preges av både induktiv og deduktiv tilnærming (Thagaard, 2013, s. 197). En abduktiv tilnærming handler om at teorien utvikles på grunnlag av analysen, og står som en kombinasjon av induktiv og deduktiv tilnærming. Forskerens førforståelse og teoretiske bakgrunn vil påvirke analyse og fortolkning av dataen, og forskningens teoretiske forankring er mellom teori og empiri (ibid.).

3.2 Fokusgruppeintervju

Intervju er en mye brukt metode i kvalitativ forskning. Intervjuet kan ses på som en aktiv kunnskapsproduksjonsprosess, der intervjueren og deltakeren produserer kunnskap sammen (Kvale og Brinkman, 2015, s. 36). Thagaard (2013) beskriver at formålet med et intervju kan være å få synspunkter og perspektiver andre mennesker har på temaer som blir tatt opp i intervjuet. Man kan få fylldige og omfattende informasjon om andre personers erfaringer, følelser, tanker og om hvordan de opplever sin livssituasjon (ibid., s.95).

Ifølge Thagaard (2013, s. 95) finnes det ulike perspektiver på hva intervjudata egentlig sier noe om. I et positivistisk perspektiv beskrives deltakernes hendelser, kunnskaper og synspunkter, og gir informasjon om deltakerens *ytre* verden, med grunnlag i deltakerens

tidligere erfaringer. I et konstruktivistisk perspektiv bidrar både forsker og deltaker i intervjuet til den kunnskap og informasjon som kommer frem. Og denne intervjudataen ses på som et resultat av den sosiale interaksjonen mellom forskeren og deltakeren (ibid.). I denne studien vil jeg ha en tilnærming til intervjudataene fra begge perspektivene. På den ene siden handler det om deltakernes ytre verden. Hvilke erfaringer sitter deltakerne med som kan være fruktbart å trekke fram som utgangspunkt for sammen å kunne komme fram til forslag til å forbedre en praksis alle deltakerne er en del av. Jeg kan trekke ut informasjon fra sitater fra deltakerne og bruke de i analysearbeidet. På den andre side vil den sosiale interaksjonen mellom moderator og deltakerne påvirke intervjudataene. Informasjonen formes i relasjonen mellom meg som moderator og deltakerne.

Fokusgruppeintervjuer blir i stigende grad brukt som metode i akademiske intervju (Kvale og Brinkman, 2015, s. 179). Jeg har valgt å gjennomføre fokusgruppeintervju fordi det vil få frem mange ulike synspunkter og holdninger knyttet til den aktuelle tematikken (ibid.). Ifølge Morgan (1998) er det ved bruk av fokusgrupper et grunnleggende ønske om å lære av andre. I fokusgruppeintervjuene ønsker jeg å lære og forstå PPT og barnehagers arbeidsmåter og holdninger knyttet til barn med særlige behov. Fokusgruppene vil kunne bidra med mange ulike forslag til systemrettet arbeid som vil bli diskutert i lys av forskning. I fokusgruppeintervjuet vil deltakerne diskutere bestemte temaer. Jeg vil benytte meg av en gruppe kolleger som deltakere i fokusgruppen, fordi de kan stimulere hverandre faglig og dermed har mer å tilføre en faglig samtale enn om bare en og en intervjues. Jeg mener at å benytte meg av fokusgrupper med deltakere fra PPT og barnehage, som bruker egen faglig kompetanse og erfaringer som bakgrunn for faglige diskusjoner, vil gi meg rikere og mer dyptgående empiri. Ifølge Knut Halvorsen (2008) vil samhandlingen mellom deltakere i et fokusgruppeintervju kunne føre til at glemte erfaringer aktiveres og dermed stimulere til at informasjon som ellers kunne blitt holdt tilbake kommer fram. Informasjonen blir på denne måten mer omfattende og vil føre til et rikere datatilfang (ibid, s. 139). Empirien gav meg muligheter til å undersøke likheter og ulikheter, noe fokusgrupper er en god metode for å gjøre (Morgan 1998, s. 59).

3.3 Utvalg

For å få tak i informanter sendte jeg ut en mail til PPT (vedlegg 1) og barnehager (vedlegg 2) i Rogaland, som ble formet som en invitasjon og la ved et informasjonsbrev (vedlegg 3) med

ekstra informasjon for de som var interessert. I informasjonsskrivet skrev jeg om hva masteroppgaven skulle omhandle, problemstilling, bakgrunnen for valg av tema, hensikten og hvilke metoder jeg ville benytte meg av.

For å gjennomføre fokusgruppeintervju trenger man flere informanter pr. intervju. I følge Kvale og Brinkmann (2015) består vanligvis en fokusgruppe av seks til ti personer.

I utgangspunktet hadde jeg et håp om å få et utvalg med stor variasjon. Det vil si ansatte i PPT i forskjellige kommuner. Og styrere i barnehager fra forskjellige kommuner. Dette for å unngå opplagte skeivheter som kan oppstå med liten variasjon i utvelgelsen (Halkier 2006, s. 37).

For å få tak i utvalg til fokusgruppeintervjuene vurderte jeg det som mest sannsynlig å få tak i deltakere gjennom allerede etablerte nettverk, som en styrergruppe eller et personal på et PPT-kontor. Jeg støtter meg her på Halkier (2006) som mener at denne måten for utvelgelse gjør det lettere å få tak i utvalg. Å bruke nettverk der deltakerne allerede kjenner hverandre kan være hensiktsmessig. Dette begrunner hun med at utvalget ofte gir mer av seg selv i møte med deltakere de allerede kjenner. Deltakerne kan også utdype hverandres perspektiv på grunn av delte erfaringer og opplevelser. Samtidig må deltakerne stå ansvarlige for det de sier i fokusgruppeintervjuet, da de skal fortsette å ha en relasjon og arbeide sammen med de andre deltakerne i ettertid (Halkier, 2008, s. 33-35). Wibeck (2011) mener også at det kan være hensiktsmessig med grupper bestående av deltakere som har en personlig relasjon fra før. Hun setter midlertidig fokus på noen elementer moderatoren bør vær bevisst på i fokusgruppeintervjuene. Deltakerne som kjenner hverandre kan gjerne unnlate visse elementer fordi de tar for gitt at de andre deltakerne vet hva de snakker om. De kan referere til forhold som de andre kjenner til, men som er ukjent for forskeren. Deltakere kan også unnlate å ta opp temaer de vet er følsomme for andre deltakere i frykt for konflikt. Dette byr på utfordringer for forskeren. Dermed er det viktig at forskeren stiller inngående spørsmål for ikke å gå glipp av relevant informasjon (Wibeck, 2011).

Jeg sendte ut en mail til ni nærliggende PPT-kontor med invitasjon om deltakelse i et mastergradsstudie som deltakere i to fokusgruppeintervju. Samtidig som jeg sendte mailen fikk jeg bistand fra min leder på PPT-kontoret jeg selv jobber på. Hun tilbød seg å sende mailen til andre ledere på PPT kontor som hun selv er med i, med oppfordring om deltakelse. For å få tak i barnehageledere sendte jeg mail til 22 private barnehager fordelt på seks kommuner. Og 22 kommunale barnehager fordelt på samme antall kommuner. Også her ble invitasjon om deltakelse i mastergradsstudie sendt. Jeg tilpasset invitasjonene til hver av institusjonene og invitasjonene ble dermed ikke helt, men tilnærmet like.

Utvelgingen av deltakere baseres på denne måten ved et strategisk utvalg. Det vil si at deltakerne skal ha egenskaper eller kvalifikasjoner, som er nødvendige med tanke på problemstillingen, og en bakenforliggende teoretisk kompetanse (Thagaard, 2013). I selve mailen jeg sendte stod det informasjon om hvorfor jeg tok kontakt. Jeg la også ved et informasjonsskriv som det stod mer utfyllende om prosjektet. Jeg ba om å bli kontaktet dersom det var av interesse å delta i fokusgruppeintervjuet. På denne måten stiller deltakerne seg tilgjengelige og jeg bruker dermed tilgjengelighetsutvalg som metode for å få tak i deltakere til fokusgruppeintervjuet (Thagaard, 2013).

Det første PPT kontoret som sendte svar var et interkommunalt kontor. De opplyste om at de kunne stille med to saksbehandlere fra barnehagen og lederen for kontoret. Det ble til sammen tre deltakere. I metodeteori blir ofte fire deltakere satt som et «minstekrav» i et fokusgruppeintervju (Ringdal, 2014; Halkier, 2006). Det er ulike teorier på hvor stor en fokusgruppe bør være. Wibeck (2011) skriver at et utgangspunkt i gruppesamtaler er at alle deltakerne skal kunne ha øyekontakt med hverandre. I en liten gruppe vil hvert medlem få større «plass». Tiden rekker til at alle deltakerne får sagt sitt. Ved flere deltakere vil den fysiske avstanden øke og det vil være vanskeligere å få øyekontakt. Samtalen blir da mer upersonlig. Ved større grupper kreves det mer av moderatoren i form av struktur og tildeling av taletid (Wibeck, 2011).

Jeg tok da kontakt igjen og spurte PPT-kontoret om de hadde en fra skolesektoren også som kunne delta. Mitt inntrykk er at skolesektoren har jobbet systemrettet i større grad en barnehager, og det var derfor nyttig for studiet å ha en deltaker i fokusgruppa som har erfaring i dette arbeidet. Da kontoret ga positiv tilbakemelding om dette, ble det avgjort at dette kontoret ble deltakere i fokusgruppen, basert på at de var de første som stilte seg til disposisjon. Jeg stilte meg selv til disposisjon når det måtte passe best for dem og PPT-kontoret gav rask tilbakemelding om hvilke datoer de ønsket intervjuet og at de stilte med møtelokale.

Fra barnehagene fikk jeg svar fra et etablert nettverk med styrere fra fire private barnehager i samme kommune. Begge fokusgruppene ble dermed bestående av fire deltakere.

3.4 Intervjuguide

En intervjuguide kan betraktes som en manuskript for intervjuet. Manuskriptet strukturerer intervjuet til å ha en fast eller løs struktur (Kvale og Brinkman, 2015, s. 162). Dermed vil valget av innhold og form i intervjuguiden henge sammen med valget av struktur.

Jeg benyttet meg av både løs og stram struktur med åpne spørsmål til å begynne med i første intervju. Spørsmålene ble mer beskrivende i andre intervju. Ifølge Halkier (2006) kan denne type struktur i et fokusgruppeintervju omtales som traktmodell. Intervjuguiden starter med åpne, etnografisk inspirerte spørsmål. I andre intervju blir intervjuet preget av strammere og mer direkte spørsmål, som er spesifikke, målrettede og teoretisk inspirerende oppfølgings spørsmål. Disse spørsmålene er med på å sikre å få belyst egne forskningsinteresser. (ibid., s. 45-47).

Jeg har valgt å ha ulik struktur på første og andre intervju. Det første intervjuet er preget av en stram struktur der de samme spørsmålene blir stilt til alle deltakerne. Etter hver deltaker har svart åpnes det for oppfølgings spørsmål, både fra meg, som er moderator og fra de andre deltakerne. Jeg benytter meg også av fortolkende spørsmål, der jeg spør «Du mener altså at...?» eller «Har jeg forstått deg rett...?» (Kvale og Brinkman, 2015, s. 167). Dette gjør jeg for å avklare eventuelle misforståelser og ikke nødvendigvis å få mer inngående informasjon. Samtidig er jeg ute etter en interaksjon mellom deltakerne. Der de utfyller, stiller spørsmål til og kommenterer hverandres svar og kommentarer.

I det andre intervjuet la jeg opp til en løsere struktur. Jeg var mer opptatt av at deltakerne skulle utvide og komplimentere hverandres svar, snarere enn å gi svar på samme spørsmål. Til dette intervjuet utarbeidet jeg noen inngående oppfølgings spørsmål ut fra svarene på det første intervjuet, eksempelvis «Kan dere fortelle mer om dette..?». De inngående spørsmålene var ment til å utforske innholdet i svarene ytterligere (Kvale og Brinkman 2015, s. 166).

3.5 Klargjøring og gjennomføring av intervju, og innsamling av data

En uke i forkant av første intervju sendte jeg en mail til deltakerne. Der informerte jeg litt mer om meg selv, og minnet om at deltakelsen er frivillig og at de når som helst kan trekke seg (vedlegg 4) Jeg ba også om et skriftlig samtykke om deltakelse (vedlegg 5). Jeg la også ved intervjuguiden (vedlegg 6).

Innsamlingen av data skjer gjennom to fokusgruppeintervju. Det kjennetegnes av en ikke-styrende intervjustil, der det viktigste er å få fram mange synspunkt om tematikken som gruppen har som fokus (Kvale og Brinkmann, 2015). Tematikken til det første fokusgruppeintervjuet vil være det samme for begge fokusgruppene. Tematikken vil omhandle tilnærminger til spesialpedagogikk og barns særlige behov, kvalitet i barnehagen med særlig vekt på relasjonskompetanse og organisasjonsutvikling og praktisk gjennomføring av tiltak på systemnivå. Målet med fokusgruppeintervjuet er å få frem ulike synspunkter på tematikken, ikke at deltakerne i fokusgruppene blir enige eller presenterer en felles løsning.

3.5.1 Moderatorrollen

Jeg vil opptre som moderator i fokusgruppeintervjuet, og vil benytte meg av båndopptaker. Slik vil jeg kvalitetssikre at ingen synspunkter og kommentarer blir utelatt.

Når deltakerne kjenner hverandre fra før, kan det være lett for dem å falle inn i eksisterende roller (Wibeck, 2011). Dette vil være vanskelig for meg som moderator å få med meg, siden jeg selv ikke har en personlig relasjon til deltakerne. I sosiale settinger er det naturlig at noen sier mer enn andre og tar større plass i en gruppe. For meg i fokusgruppeintervjuet med flere deltakere var det viktig for meg at alle deltakerne opplevde seg selv som likeverdige deltakere. For å få med deltakere som tidvis var stille, stilte jeg direkte spørsmål for å få de med inn i samtalen igjen.

For meg som moderator var det viktig å få fyldige beskrivelser og begrunnelser for utsagn deltakerne hadde. For å få tak i deltakernes perspektiv stilte jeg utfyllende spørsmål som skulle få deltakerne til å reflektere. Utfordringen var å få den informasjonen som ikke sier seg selv. Jeg ville at deltakerne skulle fortelle om egne erfaringer og at man fikk en interaksjon mellom deltakerne. Et overordnet mål for meg som moderator var å bidra til et positivt klima som førte til at deltakerne opplevde deltakelsen som positiv.

Thagaard (2013) beskriver *regi* over intervjusituasjonen som et viktig element for forskeren. Det innebærer at forskeren bidrar til en tillitsfull og fortrolig atmosfære. Forskeren må utforme en kontakt med intervjupersonen som gjør at vedkommende føler seg trygg og ønsker å dele erfaringen og synspunkt med forskeren (Thagaard, 2013, s. 109-110). Som moderator forsøkte jeg å få til en atmosfære i fokusgruppa der ingen kommentarer, meninger, synspunkter opplevdes som «feil». Det var viktig å balansere mellom å gi uttrykk for bekræftende og utdypende kommentarer til deltakernes utsagn. Denne balansen ble påvirket av

balansen mellom å stille spørsmål, lytte til deltakerne og gi kommentarer og tilbakemeldinger som kunne utvikle samtalen videre (ibid., s. 109-110).

3.5.2 Prøveintervju

I følge Dalen (2004) må det alltid gjøres et eller flere prøveintervju for å teste intervjuguiden og teste seg selv som intervjuer. Man kan bruke prøveintervjuene som en treningssituasjon og be deltakerne om tilbakemelding om hvordan de opplevde meg som intervjuer og utformingen av spørsmålene. Man får også testet ut hvordan det tekniske utstyret virker. I etterkant av prøveintervjuet kan det være nødvendig å justere eller endre på intervjuguiden. Kanskje det skal fjernes, tilføyes eller endres på spørsmål og tematikk. Lydopptaket kan også brukes til å selv reflektere over rollen som intervjuer (Dalen, 2004, s. 34-35). Etter første prøveintervju ble min erfaring at jeg hadde for mange spørsmål i intervjuguiden. Jeg tok derfor vekk et par spørsmål og noterte meg spørsmålene som oppfølgingsspørsmål dersom det skulle være behov for det. Jeg fikk også erfaring på å være i moderatorrollen. Refleksjoner jeg gjorde meg i etterkant, var at det var nyttig å trene seg på å innlede oppfølgingsspørsmål med å oppsummere det som deltakeren har svart, for å sikre at jeg har forstått det riktig. På denne måten vil jeg kunne unngå feiltolkninger i analysearbeidet.

3.6 Om Analyse og tolking

Nvivo er et analyseprogram for kvalitative analyser. Jeg benyttet meg av dette programmet for transkribering og analyseredskap. Nvivo gir ikke analyseresultater, men er et verktøy som kan gjøre analysen mer effektiv og oversiktlig. I Nvivo transkriberer jeg fokusgruppeintervjuene og lager koder som jeg kan sortere dataene i. Dataene blir på denne måten strukturert og lettere tilgjengelig for tolkning. Å transkribere handler om å skifte fra talespråk til skriftspråk (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 205). Transkriberingen ble gjort av meg personlig og var en tidkrevende prosess. Jeg hadde fire intervju, alle på ca. en time hver. Det var tidvis vanskelig å transkribere når flere personer snakket på likt. Dette var ikke et gjennomgående problem, og ikke noe jeg så på som et problem i selve fokusgruppeintervjuet. Men en utfordring og tidkrevende når jeg transkriberte. Nvivo gir muligheter for lettere å høre opptaket flere ganger, da programmet registrerer tid på transkripsjonen. I analysearbeidet kunne jeg dermed lettere gå tilbake å høre opptaket på ny. Det er ikke ukomplisert å transkribere. Det er viktig å være bevisst på at en muntlig samtale er et sosialt samspill som

preges av stemmeleie og kroppsspråk. Dette vil ikke være like lett å transformere til skrift (ibid.). Jeg forsøkte derfor å bevare det muntlige preget over samtalen ved å tilføre informasjon (memoer) i transkripsjonen som gjorde det lettere å tolke i ettertid.

Det var utfordrende å finne en måte å analysere datamaterialet på. Jeg mente at den beste måte å starte analysearbeidet for meg, ville være å kode datamaterialet ut ifra forskningsspørsmålene som også var utgangspunktet for de åpne innledende temasentrerte spørsmålene i intervjuguiden. Å kode datamateriell er å bryte teksten ned i mindre enheter (Kvale og Brinkman, 2015, s. 230). For å peke på aktuelle poeng og vise sammenhenger kan meningstolkning utvide den opprinnelige teksten, ved å legge til hermeneutiske lag. Vi kan da få grep på og utvide forståelsen av noe, som ikke umiddelbart framtrer i en tekst (ibid.) Ved å knytte til begreper til disse enhetene og reflektere over hvordan vi kan forstå sammenhenger mellom de ulike kodene vi bruker har en lang tradisjon innen kvalitativ forskning (Thagaard, 2013, s. 159).

Analysen er gjort på en systematisk måte der jeg i etterkant av koding har klassifisert utsnittene til ulike kategorier (Thagaard, 2013). Det vil si at jeg har samlet ulike koder som omhandler samme tema i en kategori. Kategoriene kan ha direkte tilknytning til forskningsspørsmålene eller blitt utviklet i løpet av analysen (ibid., s. 160).

I analysearbeidet var jeg opptatt av å skille mellom det som ble sagt fra PPT og fra barnehagene. Jeg benytter meg derfor av en kombinasjon av personsentrert og temasentrert tilnærming til analysen. I kvalitative studier er det vanlig å kombinere disse tilnærmingene, og resultatene fremstilles både som beskrivelse av temaer og som presentasjon av grupper av personer (Thagaard, 2013). Tilnærmingene kan utfylle hverandre ved at de representerer ulike fremgangsmåter for tolkningen av datamaterialet (ibid.). Gjennom temasentrert analyse kan vi sammenligne hva som blir sagt om ulike temaer. Et kritisk blikk på denne tilnærmingen kan være at informasjonen om temaene løsriver fra sin kontekst, og vil dermed ikke representere en helhet (ibid.). Når det gjelder personsentrert tilnærming gir denne et helhetlig perspektiv i forhold til personer. Det vil dermed være en fordel for meg å benytte meg av begge disse tilnærmingene, da min studie vil handle om å få kunnskap om ulike temaer, samtidig som jeg vil sammenligne svar fra PPT og barnehage.

Jeg vil gjennom analysen ta utgangspunkt i datamaterialet og utvikle en forståelse knyttet til begreper og teori og på den måte utforske meningsinnholdet. Jeg vil også ta utgangspunkt i begreper og teorier som allerede er brukt i lignende studier eller i styringsdokumenter som

omhandler samme tematikk. Ved å veksle mellom disse tilnærmingene veksler jeg mellom en induktiv- og deduktiv prosess. Den induktive prosessen er preget av en forståelse fra empiri til teori, mens en deduktiv prosess knytter teori til empiri (Thagaard, 2013).

3.7 Forskningsetiske vurderinger

Det ble sendt meldeskjema til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S, (NSD) 08.12.16. Personvernombudet for forskning vurderte studiet som meldepliktig med tilbakemelding 19.01.17 (vedlegg 7).

Jeg er kjent med de forskningsetiske retningslinjene og vil la disse retningslinjene være rådgivende og veiledende i dette prosjektet.

Ved å bruke egne felldata i forskningen er det flere utfordringer med tanke på etikk, enn om man bruker «naturlig forekommende data» (Silverman, 2011). Jeg ser på det som en viktig oppgave for meg selv å bruke empirien på en måte som ikke får deltakerne i ettertid til å angre på deltakelsen. Jeg har valgt en tilnærming til empirien der jeg fokuserer på muligheter for et godt samarbeid mellom PPT og barnehager, mer enn en evaluering av samarbeidet mellom de to gruppene som deltar i fokusgruppeintervjuene.

3.7.1 Forskningskvalitet

Som moderator i fokusgruppeintervjuene var det opp til meg selv å få mest mulig empiri gjennom fokusgruppeintervjuene som kunne gi svar på min problemstilling. Jeg forsøkte å få fram historier som kunne beskrive og underbygge viktige poeng som kom fram i fokusgruppeintervjuene. Moderatoren spiller en viktig rolle med tanke på forskningskvalitet. Moderatorrollen kan med stor fordel gjøres av en erfaren profesjonell moderator, men fokusgruppeintervju kan også gjennomføres av en uerfaren moderator med gode resultater (Morgan, 1998, s. 47-48). Han legger vekt på at uerfarne moderatorer også med sin nysgjerrighet kan få fram data som en erfaren tar for gitt (ibid.). I ettertid når jeg har jobbet mye med de innsamlede dataene, er mitt inntrykk at flere spørsmål kunne blitt stilt for å få frem flere beskrivende historier om de temaene de faglige samtalene handlet om. Som moderator var dette mitt hele og fulle ansvar og kan ikke legges på deltakerne. I mangel på de forventede historiene har jeg benyttet meg av egen historie i oppsummeringen, som beskrivende historier knyttet til empirien. Med tanke på at erfaring kan ha innvirkning på

moderatorrollen, kan rekkefølgen på fokusgruppeintervjuene være en påvirkende faktor på innsamlingen av data. På tross av at fire fokusgruppeintervju gir en begrenset erfaring med fokusgruppeintervju. Kan det tenkes at jeg i de to siste intervjuene var tryggere i moderatorrollen. Begge intervjuene med barnehagen var til slutt, og det kan dermed tenkes at refleksjoner jeg gjorde meg etter de første intervjuene påvirket disse intervjuene.

Det er også andre egenskaper hos moderatoren som er viktig med tanke på forskningskvalitet. Moderatoren bør kunne bli en naturlig del av fokusgruppen. Det vil si at det kan være en fordel om moderatoren og deltakerne føler en viss tilhørighet (ibid.) I analyse og tolkning var det viktig for meg at jeg som forsker ikke overvurderte min egen evne (Wibeck, 2012). Jeg har erfaring fra både barnehage og PPT. Erfaringen fra PPT er mer begrenset med underkant av et år i mitt nye arbeid. Dermed kan det tenkes at analysearbeidet ble påvirket med tanke på at jeg har lengre erfaring fra barnehage, som speiles i min førforståelse. Det var dermed viktig for meg å drøfte ulike synspunkt med kolleger og andre i samme fagfelt.

Ved å bruke fokusgruppeintervju med delvis løs struktur ble spørsmål og tematikker tatt opp med institusjonene på ulike måter. Spørsmålene var ikke identiske og oppfølgingsspørsmål ble formet etter hvordan de faglige samtalene ble til. Jeg understreker derfor her, at selv om ulike faktorer ble lagt vekt på eller unnlatt av de to institusjonene, gjenspeiler det ikke synet på viktigheten av de. Men viser heller et resultat av hvordan den faglige samtalen tok form.

Reliabilitet

Reliabilitet handler om at forskere skal kunne komme fram til samme resultat ved å bruke samme empiri (Wibeck, 2012, s. 143). For å styrke reliabiliteten kan det ved fokusgruppeintervju være en fordel at to eller flere forskere analyserer empirien, for så å se om de vurderer samme kategori og koder som viktige (ibid.). Dette er svært tidkrevende så det kan også gjøres med deler av empirien, for å sikre at forskeren er på rett spor (ibid.). I analysearbeidet benyttet jeg meg av faglige diskusjoner med andre fra samme fagfelt for å sikre at analyse og tolkning kunne vurderes likt av andre. Å selv opptre som moderator i alle fokusgruppeintervjuene knyttet til studien er også en faktor som styrker reliabiliteten (ibid., s. 143).

Validitet

Validitet handler i forskning om tolkning som blir gjort knyttet til det man studerer (Wibeck, 2012, s. 144). Validiteten kan også ses på som troverdighet (ibid.) En utfordring for

validiteten kan være at deltakerne ikke uttrykker egne meninger, men forteller det som de tror de andre deltakerne forventer. De kan velge å avstå fra å kommentere eller komme med poeng som de mener kan slå tilbake på en selv i etterkant (Krueger, 1997, s. 68-69). Det er også viktig for validiteten at deltakerne føler seg vel i det miljøet fokusgruppeintervjuet finner sted (Wibeck, 2012, s. 145). Noe som var grunnen til at jeg stilte meg til disposisjon både til tidspunkt og sted for intervjuet. For å kunne bedømme validiteten kan forskeren i etterkant se på konteksten i en helhet og innta deltakernes perspektiv og stille seg spørsmål rundt opplevelsen til deltakerne (ibid., s. 145). Spørsmål jeg stilte meg i etterkant var om det opplevdes positivt for deltakerne i den grad at de følte de fritt kunne fortelle uten å hemmes av ytre faktorer. Jeg var også opptatt av om alle deltakerne hadde fått rom til å ha ordet, og at alle ble betraktet som likeverdige deltakere.

3.7.2 Etske refleksjoner

Da det viste seg at både PPT kontoret og barnehagene kom fra samme kommune ble jeg usikker på om det ville bli et problem for deltakerne. Jeg valgte derfor å sende de en ny mail og informere om dette. Mine tanker var at jeg ikke ville at deltakerne i ettertid skulle angre på deltakelsen om de følte anonymiteten ble mer begrenset. Alle deltakerne stilte seg fortsatt positive til deltakelsen. Min vurdering var også at det kanskje også kunne påvirke svarene til deltakerne og dermed validiteten. Selv om ingen vil vite hvem av deltakerne som har sagt hva, kan det være utfordrende å være helt ærlig når man vet at framtidige samarbeidspartnere kanskje kan komme til å lese oppgaven og dermed lese det andre har uttalt om samarbeidet slik det ligger nå. Av praktiske hensyn valgte jeg å gjennomføre med begge gruppene i samme kommune, med en bevissthet rundt utfordringen det kunne medføre.

Kvale og Brinkman (2015) problematiserer bruken av traktintervju ved å beskrive tilnærmingen som indirekte og først avsløre formålet når intervjuet er overstått (ibid., s. 162). Denne bruken må overveies i forhold til etiske retningslinjer for informert samtykke, men vil ikke være gjeldene i denne oppgaven da deltakerne har fått god informasjon om studiets formål.

3.7.3 Informert samtykke

Forskningsdeltakere skal få tilstrekkelig med informasjon om prosjektet og om hvordan dataene skal brukes (NESH, 2016, s. 13). Deltakerne fikk denne informasjonen i mailen med invitasjon om deltakelse som jeg sendte ut (vedlegg 3).

Med tanke på de forskningsetiske retningslinjene og hensynet til personer som er deltakere i studier skal disse ikke utsettes for utilbørlig press (NESH, 2016, s. 14-15). Jeg sendte i forkant av intervjuet mer informasjon om meg selv og studiet, og intervjuguide. Dette ba jeg leder viderefremme til de andre deltakerne. Deltakerne fikk også informasjon om at de kunne trekke seg uten grunn når som helst. Samtykke skulle skje uten ytre press og begrensninger av handlefrihet (ibid.). For å være helt sikker på at alle deltakerne ønsket å være deltaker gav jeg i forkant av intervjuet muntlig informasjon om studiet og om at de når som helst kunne trekke seg fra intervjuene. De skrev også under på en samtykkeskjema (vedlegg 5).

Deltakerne fikk opplysning om at alle involverte ville bli anonymisert i oppgaven. Og at studien var blitt innmeldt til NSD.

4.0 Resultater og det narrative perspektiv

Gjennom fortellinger kan fortelleren formidle en forståelse av sammenhenger mellom de hendelser fortelleren beskriver (Thagaard, 2013, s. 123). En historie er ikke like omfattende som en fortelling, da tidsdimensjonen ikke har samme betydning (ibid., s. 139). Innenfor organisasjoner kan historier benyttes som en måte å konstruere og formidle kulturelle verdier og personlige erfaringer. Forskere kan få tilgang til slike historier ved å oppmuntre deltakere i intervju til å gi eksempler på sentrale temaer (ibid., s. 140). I resultatdelen har jeg valgt å kalle erfaringer og historier fra deltakerne for det narrative perspektiv. Jeg vil nå presentere dette gjennom å kategorisere de ulike elementene jeg presenterte for deltakerne i fokusgruppeintervjuene. Kategoriene skal være med på å belyse og besvare problemstillingen.

Hvordan kan PPT arbeide systemrettet med kompetanseheving i barnehager til fordel for barn med særlige behov?

Gjennom intervjuene forsøkte jeg å få grep på tanker, meninger og refleksjoner ansatte i barnehagen og ansatte i PPT har om barn med særlige behov og begreper knyttet til dette. Og om arbeidet med å ivareta disse barna.

4.1 Allmenpedagogikk versus spesialpedagogikk

4.1.1 Allmennpedagogikk - Ordinære rammer i barnehagen

Det var bred enighet mellom både PPT og styrere fra barnehagene om at allmennpedagogikk er den pedagogikken og det arbeidet som barnehagen utfører daglig med alle barn i barnehagen. Allmennpedagogikken vil på denne måten være grunnlaget for de ordinære rammene i barnehagen. Allmenpedagogikken skal tilrettelegges for alle barn. PPT understrekte omsorg, lek og læring som viktige begrep i allmenpedagogikken. Og var enige om at de ordinære rammene helst bør ivareta et mangfold med barn.

Det ble sagt: *«I forhold til allmenpedagogikk og det vi gjør for alle, det er på en måte tilpasset for alle. Og alt det vi gjør med tanke på sosial kompetanse, omsorg og språktrening og sånn, er det mange unger som ikke passer helt inn i fordi det kan bli for snevert. Så jeg synes allmenpedagogikken skal være litt videre enn den muligens høres ut som»* (PPT).

Samtidig uttrykte PPT en forståelse for at kanskje en del ansatte i barnehagen føler en utilstrekkelighet, fordi de skal favne så mange forskjellige barn.

«Jeg tenker at en del ansatte kanskje føler en utilstrekkelighet, fordi de skal favne så mange barn» (PPT).

Deltakerne fra PPT var enige i at et barn med særlige behov i en barnehage, ikke nødvendigvis ville gått under samme kategori i en annen. De mente det henger sammen med at noen barnehager er bedre på å ivareta mangfoldet.

PPT sammenlignet dette med arbeidet i skolen. *«Ja, før så var loven slik at vi skulle vurdere på individuelt grunnlag, nå skal vi jo se på konteksten. Det har vi jo hatt erfaring og kultur for å gjøre i skolen. Så der har vi sett at noen skoler og lærere er flinke til å romme mangfoldet, mens andre er det ikke i samme grad. Så den individuelle vurderingen, den blir jo nå erstattet med mer av kontekstvurdering i barnehagen også, og det er jo bra»* (PPT).

PPT tenkte at årsakene til den varierende kvaliteten på de ordinære rammene i barnehagen kan være ulike. Økonomiske rammer og kompetanse blir nevnt.

Styrerne fortalte at de styrker allmenpedagogiske tiltak, og utnytter de ressursene de har, i større grad nå enn før med tanke på henvisninger til PPT. De opplever at det er større krav for når de kan be om hjelp eller henvise et barn. Mye skal ha vært prøvd ut på forhånd og

terskelen er høyere. Det må gjøres et grundigere arbeid som dokumenteres på egenhånd i større grad enn de gjorde for ti år siden. Så når de da eventuelt henviser til PPT skal de være ganske sikre på at det meste innenfor de ordinære rammene allerede er prøvd ut.

«PPT snakker jo varmt om dette med systemtenkning, og det å se heilheten» (Barnehagen).

Styrerne forteller at PPT veileder, og ber barnehagene jobbe spesifikt med områder på systemnivå og se om barnehagen ser resultater. Styrerne var enige om at dette er positivt.

Styrerne mente også at det er viktig for de ansatte i barnehagene om å stole på egen kompetanse. De mente det var masse god kompetanse i barnehagene, og at de ikke trenger hente ekstern hjelp fra PPT i alle saker.

«Det å jobbe med mål og tiltaksplan, klarer vi fint uten PPT sin hjelp» (Barnehagen).

4.1.2 Styrking av ordinære rammer

PPT fortalte at de noen ganger ser barn som har behov for noe barnet ikke får gjennom allmenpedagogikken. Og de tenker da at disse behovene er noe som barnehagen faktisk burde få til i de ordinære rammene.

«Vi ser jo unger som har ulike behov. Og ofte tenker vi at dette burde vært en del av det du faktisk skal få til i det daglige» (PPT).

PPT fortalte at de da forsøker å kartlegge hva de ordinære rammene inneholder. Noen ganger kan det da avdekkes at barnehagen for eksempel ikke leser eller driver med språkstimulerende aktiviteter. Og det kan tenkes at allmenpedagogikken ikke er helt på plass. PPT iverksetter da tiltak med veiledning og tilbakemelding, for å styrke allmenpedagogikken, før det eventuelt konkluderes med at barnets behov må dekkes gjennom spesialpedagogiske virkemidler. På denne måte gir PPT veiledning på tiltak de kan gjøre for å styrke allmenpedagogikken som favner alle barn i barnehagen. Noen ganger blir det en tre måneders prøveperiode der barnehagen i samarbeid med PPT, prøver ut ulike tiltak. Barnehagen er i denne perioden i dialog med PPT, og PPT vurderer om barnet kan ivaretas i de ordinære rammene. Ellers kan det vise seg at det handler om noe spesifikt, som krever et utredningsarbeid, som igjen kan ende i en sakkyndig vurdering. Dette med at PPT driver veiledning og prøver ut tiltak i en periode før utredningsarbeidet starter peker PPT på som en mulig framtidig måte å jobbe på i enda større grad.

4.1.3 Spesialpedagogikk

Både PPT og styrerne pekte på at det ikke alltid er like lett å definere hva som er spesialpedagogikk. Spesielt med tanke på barn med sosiale og emosjonelle vansker kan spesialpedagogikken se ganske lik ut som allmenpedagogikken.

«Spesialpedagogikk er jo mer i forhold til enkeltbarn. I praksis trenger det ikke være så stor forskjell, bortsett fra den individuelle oppfølgingen, og rettigheten det enkelte barnet har» (PPT).

PPT sa at spesialpedagogikk fra deres perspektiv, ofte handler om enkeltbarn. I praksis vil det si at det ikke er veldig stor forskjell bortsett fra den individuelle oppfølgingen som barnets rettighet utløser, med IOP arbeid og evalueringer. Det ble nevnt flere ganger at det ikke er lett å skille mellom allmenpedagogikk og spesialpedagogikk fordi det er mye av det samme. Spesifikke utviklingsforstyrrelser og utviklingshemninger, er lettere å definere som spesialpedagogiske behov. Noen ganger gjør man det samme som i allmenpedagogikken, bare enda mer tydelig, spesifikt og mer tilrettelagt for enkeltbarnets behov.

«Så det er ikke lett å skille, men der ligger en vanske eller noe som er annerledes hos et barn som trenger spesialpedagogikk, de trenger noe på en annen måte. Ja, selv om det ikke nødvendigvis trenger å være så veldig annerledes» (PPT).

Det ble sagt av en styrer at det noen ganger knyttes frustrasjon til at barnehagen mener de trenger mer ressurser for å ivareta et barn PPT mener skal ivaretas i de ordinære rammene.

Hun sa: *«Hvor mye skal man liksom klare med allmenpedagogiske tiltak? Hvor går grensen for når en spesialpedagog trengs? Det er jo ingen fasit på det egentlig. For det er jo så individuelt hva som er utfordringer. Og spesielt med barn som har sosiale, ja vanskelig med tilpasning» (Barnehage).*

Videre ble det konkretisert ved at hun fortalte at det var lettere å definere å sette inn spesialpedagogiske tiltak med konkrete språkvansker og andre mer synlige vansker. Her finnes det lettere tilgang til verktøy og det er lettere å vite hva man må få inn av virkemidler. Sosiale utfordringer ble sett på som mer diffuse vansker, som ofte befinner seg i en gråsoner mellom å kunne bli ivaretatt i de ordinære rammene, eller ha et behov for spesialpedagogisk hjelp. Styrere mente at barnehagene ofte kan klare å ivareta disse barna på en god måte innen

de rammene de har, men det avhenger av om de har gode fagpersoner tilgjengelig, for eksempel nok pedagoger.

Når barnehagene hadde jobbet med allmenpedagogiske virkemidler over tid, både med tanke på systemene og tenkningen rundt barna, og erfarte at de med sine ressurser trengte mer hjelp, definerte barnehagen det som et spesialpedagogisk tilfelle og henviser til PPT. Da kunne det både dreie seg om tiltak knyttet til barnet og de voksne i form av veiledning. De opplevde at grensen for når tid det blir definert som spesialpedagogikk ofte er uklar. De beskrev at det mellom allmenpedagogikken og spesialpedagogikken ofte er en periode barnehagen famler litt selv. De fortalte at de selv ofte *utvider* allmenpedagogikken og setter inn tiltak som nærmer seg spesialpedagogiske tenkninger før de eventuelt henviser. Når de kommer så langt at det henvises til PPT er allerede barnehagen kommet ganske langt i prosessen at de tenker at dette må dreie seg om en sakkyndig vurdering av barnet.

PPT var klar på at rammene i barnehagen har en del å si for ivaretagelsen av barn med særlige behov. Noen ganger møter de barn med sine tydelige ferdigheter og behov der rammene ikke gjør barnets behov mindre.

«Altså, hvorfor skal dette barnet bli spesialpedagogisk behandlet, når det egentlig kunne blitt ivaretatt i det allmenpedagogiske» (PPT).

Andre ganger er rammene så gode, men til tross for dette så trenger barna noe mer. Barn med sosiale og emosjonelle vansker kan da trenge mer individuelt tilrettelagt oppfølging.

«I utgangspunktet tenker jeg at det ikke er så stor forskjell på det en gjør, men at noen har behov for..., ja, for mer direkte veiledning av voksne. Mer enn det som er mulig å gi innen de allmenpedagogiske rammene. Da kan vi styrke bemanningen, tiltakene skal favne de allmenpedagogiske tiltakene, men samtidig da gi litt styrkning» (PPT).

Det ble også tatt opp at overgangen til skolen kunne bli problematisk dersom barnehagen ikke får meldt tydelig nok om utfordringer barn kan ha. Utfordringene kan gjerne dekkes i barnehagen, men ikke i overgangen til skole.

4.1.4 Barn med særlige behov

Styrerne mente at det er store forandringer i hva som legges i begrepet barn med særlige behov i løpet av årene de har arbeidet i barnehage. Styrerne er erfarne i barnehagesektoren og mener at begreper er blitt videre og rommer mer nå, enn før.

«Jeg tenker nok at før var barn med særlige behov de som på en måte var snekra inn i systemet, med masse tillegg og papirer» (Barnehagehage).

Før var det mindre tvil om hva som gikk under begrepet, nå er grensene blitt mer diffuse.

«Jeg føler vi har flere barn nå, som har de der diffuse tingene. Egentlig kan man si at alle barn har særlige behov. Fordi de er den de er, og det skal de faktisk få lov til å være» (Barnehage).

Styreren mente at det kunne komme av påvirkningsfaktorer i miljøet de var en del av. Samfunnsstrukturen og familiestrukturen har endret seg, og disse faktorene påvirker barn.

På tross av at man kan si at alle barn har særlige behov ble det i løpet av intervjuet enighet om at barn med særlige behov i denne sammenheng måtte gjelde barn som har behov de ordinære rammene i barnehagen ikke kan dekke. Ikke bare gjelder det når det er snakk om begrenset kunnskap, men også når barnehagen ikke har ressurser til å dekke behovet.

«Det er de barna barnehagen ender opp med å henvise til PPT. Barn som trenger en form for spesialpedagogisk hjelp for å klare livet sitt, og fungerer i samfunnet på en måte» (Barnehage).

Når det er snakk om store alvorlige diagnoser og definerte utviklingsvansker, er behovet mer konkret, og det er lettere å definere som *særlig behov*. Og så finnes de behovene som er mer diffuse og kan være avgrenset til en periode. Sosiale og emosjonelle vansker kan på noen måter være vanskeligere å definere som *særlige behov*, fordi disse sakene er så komplekse og sammensatte.

Styrerne brukte ikke *særlige behov* som et begrep, og en del av språket i barnehagen. De mente begrepet fortsatt kan oppleves stigmatiserende. Spesielt med tanke på foreldrene. Begrepet blir sjeldent brukt i samtale med foreldre. De mente begrepet er utgått og snakker mer i termer som «*barnet har behov for spesialpedagogisk hjelp*». Grunnen til at begrepet kanskje er blitt vannet ut, mente de var på grunn av at det kan oppleves som svært sårbart å ha barn med særlige behov i dag.

«Fordi trykket og kravet fra samfunnet, det å ha et barn som strever med noe.... Det ser vi er veldig sårbart for foreldre» (Barnehage).

De hevdet at det oppleves sårbart i samfunnet generelt, å ha barn som kanskje strever med noe.

«Og at vi kanskje justerer ordbruken vår noe for å kunne gå litt vekk fra det med særlige behov. Det blir et spesielt ord å bruke, fordi det stigmatiserer litt. I min tanke er det ulike ting som gjør at ordet viskes litt vekk» (Barnehage).

I intervjuet med PPT ble spørsmålet stilt på en måte der jeg spurte hvem barn med spesielle behov er. Vi begynte dermed å snakke om hvem disse barna er. PPT mente at barn med spesielle behov innen sosiale og emosjonelle vansker på en side kan være svært stille, sjenerte og forsiktige barn. På den andre siden kunne også barna være utaggerende. De sakkyndige vurderingene inneholder ofte beskrivelser av barn som viser en form for atferd som utfordrer de voksne og går ut over andre barn. Det kan være barn som ikke takler overganger, ikke takler skifte i personalet, ikke tåler å bli instruert, svært aktive barn, barn som i stor grad trenger hjelp til å regulere følelser eller barn med store atferdsendringer. Det er også en del barn som strever med lekekoder. Barn som ikke leker, barn som ikke blir inkludert i lek, eller barn som rett og slett blir oversett av andre barn.

PPT-rådgiverne fortalte at barn med spesielle behov ikke alltid har en sakkyndig vurdering.

«Dersom tiltak knyttet til systemene gir positive endringer ender det ikke nødvendigvis i en sakkyndig vurdering med mål og spesialpedagogiske tiltak skrevet inn» (PPT).

Med tanke på barn med sosiale og emosjonelle vansker kan det i første omgang hjelpe å observere på systemene rundt barnet. Avdekninger om konteksten som for eksempel er det noe i barnehagen som trigger til atferden; overgangssituasjoner, brukermedvirkning osv.

«Vi har et stort behov for å være der å observere. Er dette et barn som rett og slett sliter i seg selv, eller er det noe med hele miljøet som gjør at dette barnet er der det er?» (PPT).

PPT la vekt på at det alltid er svært viktig å få med foreldrenes perspektiv på barnet også. Det kan i noen tilfeller være at barnehagen og foreldre ser forskjellig på barnets behov. Noen kan definere barnet med særlige behov, mens andre ikke er enig i det. Det er her viktig å få en god dialog mellom barnehagen og hjemmet.

4.2 Kvalitet og kompetanse blant personalet

4.2.2 PPTs perspektiv på viktige kvaliteter i personalgruppa

Som gode egenskaper i ei personalgruppe ble det nevnt viktigheten av en trygg leder på øverste nivå. Som har fokuset på at personalet ser hverandre, er trygge på hverandre og støtter hverandre når de jobber så tett. Det er viktig for ei personalgruppe å ha et godt samarbeid, og som støtter og ivaretar hverandre. Det blir sagt at det er viktig å bygge opp en personalgruppe der de vet hva de er gode på, hva trenger de å bli bedre på, og samtidig jobbe med verdigrunnlaget sitt. Hva synes barnehagen er viktig og hva er mindre viktig? Er spørsmål PPT mener barnehagen bør stille seg selv.

«Å det å så ha et etisk fundament i barnehagen, når vi møter unger som er utfordrende. Hvordan beskriver vi de, og hvordan kan vi hjelpe de?» (PPT).

PPT har opplevd og erfart at barnehager noen ganger egenskapsforklarer ungene, og lager betegnelser på de. At barna for eksempel blir kalt slemme. Da tenker PPT at barnehagen må gjøre noe med sine egne holdninger.

Fra PPTs perspektiv ble det også lagt vekt på at personalet må være så pass trygge på hverandre at en er ærlig og forteller om utfordrende situasjoner. Det er viktig med konstruktiv kritikk og ærlige tilbakemeldinger. En deltaker fra PPT sier:

«Dersom noen i personalet ser noe som en mener er bra, må en kunne gi tilbakemelding om dette. Også motsatt, når en ser ting som ikke er så bra, må en våge å kunne si, dette reagerte jeg på. Dette synes jeg egentlig ikke var greit. Kunne du løst det på en annen måte?»

Barnehagen kan være gode på å gjennomføre kurs og lignende, men det er like viktig å drøfte ulike element i personalgruppa. Snakke om situasjoner som kan oppstå. Et eksempel som ble nevnt fra PPT var:

«Når du sitter der rundt bordet, og ungene plutselig spytter og hiver rundt på maten. Hva gjør vi da?» «Personalet bør snakke om konsekvenser eller reaksjoner på forhånd, for å få en trygghet og en god base i de voksne».

Som personlige egenskaper ble trygge, tydelige, bevisste, sensitive, humorfylte voksne trukket fram som viktige egenskaper for voksne som jobber med barn med særlige behov. De voksne må være så trygge på seg selv at de tåler å bli avvist eller spytta på.

De må tåle å bli kalt stygge ting, men fortsatt vise omsorg. PPT mente at det er en del sårbarhet ute og går blant de som jobber i barnehage. Og denne sårbarheten må jobbes med og ikke vises til barna. Samtidig som en voksen skal være en trygg base, skal en også være tydelig.

«Man ser ofte at barn som strever emosjonelt og har utfordringer, har behov for å få gjentakende repetisjon, om faste regler og rutiner i barnehagen. At det er bevisste voksne som er, ja eller at det er voksne som er bevisste på, i forhold til sin egen verbale kommunikasjon, men også den non-verbale kommunikasjonen. Dette med å stå ovenfra og snakke ned til et barn, når en skal fortelle noe. Istedenfor å sette seg ned med barnet å ha øyekontakt å være på en måte... Det tenker jeg er viktig!» (PPT).

Humør er viktig i barnehagen. Både med tanke på at voksne kan bli slitne av å arbeide i barnehage. Det er viktig å passe på å ha overskudd til å være den en ønsker å være i lag med barn. Samtidig kan det også være viktig med humor.

«Hvis de ikke har humor til å ta brodden av ting, så kan det fort bli litt gale» (PPT).

Det ble sagt at det er viktig med ulike typer voksne i barnehagen. Voksne med ulike typer bakgrunn og personlighet. Dette vil favne barna bedre, for det er stor variasjon i barnegruppa. Enkelte ganger knytter noen barn seg mer til noen enn andre. Også her er det viktig med bevisste voksne som tar ansvar for å få til gode samspill med barna og bygge relasjoner. Spørre andre og utforske hvordan en kan få til dette.

En siste faktor som ble omtalt som viktig er evnen til å kunne reflektere over sine egne handlinger, holdninger og verdier.

«Det er viktig at personalet ser ting fra ungens perspektiv. Hva kan det ha vært som gjorde at ungen valgte det han valgte, hvordan forstår vi dette? For så å dele det med hverandre i personalet» (PPT).

Hva gjør jeg, hvorfor gjør jeg det? Er viktige spørsmål PPT mente personalet i barnehagen burde stille seg selv. Det er også viktig å kunne se ting fra barnets perspektiv. Hvorfor og hva gjør til at barnet gjør dette? Det er viktig å dele disse refleksjonen med andre i personalet. Dermed syntes PPT at egne personlige refleksjoner, sammen med refleksjoner i en personalgruppe også er viktig.

4.2.3 Barnehagens perspektiv på viktige kvaliteter i personalet

Styrerne var samkjørte i hvilke begrep de syntes var viktige med tanke på kvaliteter i personalet i barnehagen. Begreper som å være bevisst egen rolle, relasjonell kompetanse, se hvert enkelt barn, gode holdninger, toleranse, god kommunikasjon, stabile og trygge voksne og tydelig ledelse blir nevnt som viktig å ha tilgjengelig i personalet.

Det er viktig å få tak i kompetente voksne som er bevisst sin egen rolle og som ser hvert enkelt barn. Det handler i stor grad om relasjonsbygging.

«Vi er i et stort kapasitetsløft når vi jobber med «Være sammen» som handler om relasjonsbygging og å være autoritative voksne, og vite hvem du selv er i møte med barn» (Barnehage).

Styrerne i barnehagene mente at det har skjedd noe i barnehagene det siste tiåret, med tanke på ønsket kompetanse i barnehagen. Da det i ansettelse før handlet om hvor mange timer man fikk ekstra ved å ansette en assistent, tenker de nå mer på fagkompetanse.

Når det gjelder holdninger og toleransearbeid er det viktig med voksne som evner å godta ulikheter. Kommunikasjon er veldig viktig. Lederne har et stort ansvar i dette arbeidet. Kvaliteten i personalet går mye på kompetansen og personlig egenhet.

«Jeg er veldig opptatt av stabilitet. For skal du jobbe med barn med sosiale og emosjonelle utfordringer så må du også skape et miljø der ungene treffer disse stabile og kjente voksne, de trygge» (Barnehage).

Det ble lagt vekt på at det er ekstra viktig med stabilitet på liten avdeling. Vi vet gjennom forskning at det er avgjørende for små barn hvordan de blir møtt i barnehagen. Og for å tenke forebyggende da, mente styrerne at det er viktig å sette inn flere av «de beste» folkene der barna blir møtt først.

I barnehagen opplever styrerne at alle må være med å dra lasset.

«Altså, du er aldri sterkere enn det svakeste ledd, vi må ha alle med oss. Det nytter ikke at en sitter i et hjørne og surmuler, så du må ha en ledelsesfilosofi som gjør at alle vil den veien du vil» (Barnehage).

Den enkelte ansatte må ha en enighet og vilje sammen med resten av personalet, og hele tiden jobbe mot å bli bedre.

Styrene var enige i at barn i barnehage med tydelig ledelse blir bedre ivaretatt.

Barnehagekulturen har vært preget av flat struktur. Her mente styrene at det har skjedd mye de siste årene. Spesielt med tanke på bevisstheten rundt dette med tydelig ledelse.

«Flat struktur trenger ikke være feil, viss retningen og kravet fra ledelsen er tydelig nok»
(Barnehage).

Tydelig ledelse trenger ikke bety at det finnes et hierarki i barnehagen, men en ledelse med tydelige krav. Lederen sitter ikke på toppen, men drar lasset sammen.

«Vi har jo ulike roller, men gjør mye lik jobb. Og det å ha forståelse for at rollene er ulike og ansvaret også jobber vi for» (Barnehage).

De mente barnehager har et godt rykte på måten styrere utøver ledelse.

Som moderator stilte jeg følgende oppfølgingsspørsmål: «Dere har blant annet nevnt stabilitet, relasjonell kompetanse og holdninger som viktige egenskaper. Er det vanskelig å få tak i dette personalet dere beskriver?»

Det ble beskrevet som mer utfordrende å bli kvitt de som ikke burde arbeide i barnehage. En barnehagestyrer utdypet det med å beskrive at barnehageyrket har utviklet seg til å være enormt krevende.

«Kravene bare baller på seg, barnehagesektoren går framover som et hurtigtog»
(Barnehage).

Fra et ledelsesperspektiv tenker de at de har gruppa som en helhet.

«...kanskje fem prosent er av de typene som du tenker burde jobbe et annet sted. Sant så det er, men viss du har halve gruppa di som du tenker burde jobbe et annet sted, da har du et problem!» (Barnehage).

De mente at det alltid vil kunne være slike momenter. Fortsatt kan en jobbe i barnehage uten fagbrev. Og fram til kvaliteten og kravene eventuelt øker enda mer, er dette noe man må leve med i barnehagesektoren.

PPT var enige om at det er viktig med voksne i barnehagen med ulike type bakgrunn og personlighet. Det er stor variasjon i barnegruppa, og for å ivareta dette mangfoldet kan det være viktig med variasjon i personalgruppa også.

4.3 Institusjonenes forventninger til hverandre

4.3.1 Tidlig innsats

Både PPT og styrerne pekte på at kommunen har fokus på tidlig innsats gjennom kompetansehevingsprogrammet «Være sammen» og tverrfaglig satsning gjennom et satsningsområde kalt «Tidlig sett».

Tidlig sett

Kommunens satsing på tidlig sett er et tverrfaglig samarbeid med observasjoner. Det forskjellige instanser er inne og observerer barna i barnehage. Det gjelder helsestasjon, fysio-ergoterapeut og barnevern. I utgangspunktet skulle PPT også være deltakende, men på grunn av stor arbeidsmengde og endringer i organiseringen så har PPT bedt om å kun bli tilkalt ved behov den inneværende runden. Styrerne savner PPT i dette arbeidet. De mente PPT har det beste grunnlaget av instansene å observere og veilede på rammene og systemet i barnehagen.

«PPT har en spesiell rolle i forhold til å observere system. For de har en annen bakgrunn for å foreta den observasjonen enn for eksempel en ergoterapeut eller helsesøster som skal komme inn å kommentere hvordan systemet i en barnehage skal være» (Barnehage).

PPT sa at de gjerne skulle vært med i mer av det arbeidet barnehagen driver med. Men på grunn av stor arbeidsmengde måtte noe bort-prioriteres denne gang. Selv om de ikke er med på «Tidlig sett» i denne runden, betyr det ikke at de aldri skal være med mener de.

En styrer sa at det kan knyttes en viss skepsis til selv å bruke mye ressurser inn i barnehagen for å øke kvaliteten, dersom det fører til at ressursene blir brukt til spesialpedagogiske tiltak for enkelte barn. Det ble sagt at dersom filosofien bak tidlig innsats er at barnehagen egentlig skal klare alt selv, og at man egentlig ikke skal trenge spesialpedagogisk hjelp i den form man kjenner det i dag, blir dette feil. Når PPT etter den nye barnehageloven skal vurdere grunnlaget for spesialpedagogisk hjelp ut i fra konteksten og rammene i barnehagen sier en styrer:

«Man tenker umiddelbart at det kan jo høres ut som at dersom vi velger å bruke våre ressurser på å ha faglig bemanning så kan dette oppleves som en straff. Mer faglig bemanning for meg, vil si å gi et bedre tilbud til alle barn, ikke bare den eine eller to på ein avdeling som trenger en form for spesialpedagogisk hjelp» (Barnehage).

Det ble sagt at fokuset om full barnehagedekning kan ha ført til et etterslep på kvalitet i barnehagen. Og at det nå dreier seg mer om fokus på kvalitet, ved blant annet få mer pedagoger inn i barnehagen. Dette skal komme alle barn til gode, ikke bare for barn med særlige behov. Det er viktig med flere pedagoger i hver enkelt barnehage som kjenner barnehagen, kulturen og barna godt og over tid.

Mente barnehagestyrerne at tidlig innsats og økt kvalitet i barnehagen kan minske bruken av spesialpedagogikk?

Til dette ble det svart; *«Til en viss grad, men ikke på alt»* Det blir vanskelig når det snakkes om at barnehagen skal klare enda mer hele tiden. Det er mer krav nå om å forholde seg til teori, og det er bra. Men barnehagen får hele tiden tilleggsoppgaver.

«Det skjer mye positivt på barnehagefronten, men det må og stå i sammenheng til ressurser» (Barnehage).

Barnehagestyrerne har erfart at i forbindelse med tidlig innsats blir ressursene lagt til kompetansehevingsprogram, og faglig påfyll istedenfor direkte inn i barnehagene.

Barnehagestyrerne ønsket seg mer ressurser de selv kan nytte etter behov barnehagen har.

Det ble sagt:

«At vi kan ha majoritet av barnehagelærere og ikke av ufaglærte. Og at me kan trekke inn andre med fagkompetanse. Hadde kunnet dempet behovet for spesialpedagogisk hjelp».

Styrerne var enige i at god kvalitet i barnehagen kan minske behovet, men ikke uten tilført kompetanse og ressurser.

Samtidig ble det sagt:

Jeg er redd for at det kan bli en kvilepute, ved at etter hvert som vi ansetter flere barnehagelærere, så tenker en at det allmenpedagogiske tilbudet skal strekkes veldig langt. Sånn at vi kommer i samme situasjon som vi føler vi har vert. At vi føler vi ikke har nok ressurser» (Barnehage).

De mente at kommunen har satset på tidlig innsats gjennom kompetanseheving og fokus på fag, og det er bra. Men det trengs også ressurser direkte inn i barnehagen.

I forbindelse med kommunens satsning på tidlig innsats mente styrerne at kommunen noen ganger legger opp til et dugnadsprinsipp.

«Dette skal være dugnad, alle her skal brette opp ermene og gå den ekstra mila, alltid. Og da sliter vi oss ut» (Barnehage).

Politikerne profilerer kommunen med at det er en god plass for barn og vokse opp. Og de mener det stemmer på mange måter. Men kommunen kan ikke tro at det går av seg selv, det må også satses på ekstra ressurser inn i barnehagen hevdes det i fokusgruppeintervjuet med barnehagestyrene.

4.3.2 PPTs perspektiv på forventninger

Ressurser

PPT uttrykket at forventningene er ulike fra de forskjellige barnehagene og avdelingene. Men det er en klar forventning som skiller seg ut, og det er forventninger om tilråding av ressurser. Barnehagen har noen ganger forventninger om tilråding av store ressurser, og når PPT vurderer at det ikke er grunnlag for det, kan det gjøre ting vanskelig.

«Dette med ressurser kan i noen tilfellet være en bremsekloss i forhold til å få gjort noe» (PPT).

Det kunne også være forventninger om at PPT skal anbefale videre henvisning til andre tjenester, for utredning av diagnoser. PPT fortalte at de noen ganger opplever en forventning fra barnehager om å *«fikse barnet litt»*, og da spesielt med tanke på de barna som skal begynne på skolen.

PPT fortalte at noen barnehager også forventer veiledning og faglig innputt.

Årsaksforklaring

PPT meldte også fra om at barnehager ofte ønsker en årsaksforklaring på hvorfor barnet er som det er.

«Selv om vi får til tiltak som fungerer, der barnet har det greit, og de egentlig har en grei hverdag. Så er det jo noe galt med det barnet, og de vil gjerne vite hva det er. Det synes jeg er litt trist. Når det fungerer godt, så fungerer det jo godt» (PPT).

PPT sa at de opplever at barnehagen i størst grad er opptatt av årsaksforklaringer. Dersom foreldre er på banen og ønsker noe mer, legger selvsagt PPT til rette for dette. PPT tenker at:

«...så sant et tiltak fungerer, barnet blir ivaretatt og foreldre synes det er greit nok, så skal man være fornøyd med det» (PPT).

PPT understreket at det er viktig å avklare forventninger til foreldre også. Foreldre har stor innflytelse og blir i stor grad hørt på av PPT.

PPT hadde forventninger til barnehagen også. PPT forventet at barnehagen har gjort seg opp noen tanker om hvilke utfordringer barnet har og satt inn tiltak i det allmennpedagogiske opplegget for å ivareta barnet på best mulig måte før de henviser til PPT. De bør også ha en dialog med foreldrene. I forkant av en henvisning til PPT er det forventet at saken er drøftet med en saksbehandler der de gir tilbakemelding på hva som er gjort. Og så skal barnehagen være klar og tydelig på hva de søker fra PPT. På denne måten blir en del av forventningene avklart på forhånd. Dersom PPT anbefaler for eksempel en pedagogisk analyse av barnehagens system forventer PPT at barnehagen stiller seg positive til dette.

En viktig forventning i de sakene der det blir skrevet en sakkyndig vurdering forventer PPT at barnehagen leser og setter seg godt inn i denne. Den skal ikke arkiveres i arkivet uten å bli brukt som et arbeidsdokument.

4.3.3 Barnehagens perspektiv på forventninger

Barnehagen fortalte at de mente PPT har forventninger om at barnehagen har gjort et godt stykke arbeid i forkant av henvisninger. Barnehagen nevnte pedagogisk analyse som et redskap å jobbe med i forkant av henvisninger på barn som har sosiale og emosjonelle vansker. Ved arbeid med pedagogisk analyse mente styrerne at PPT kunne vært mer aktive med å spre kunnskap om hvordan den kan brukes.

«Når de snakker varmt om noe, bør de også vise engasjement selv» (Barnehage).

Barnehagen uttrykket at det noen ganger kunne føles som at avstanden mellom barnehager og PPT er stor. Barnehagen forventer at PPT skal høre på de ansatte i barnehagen og legge stor vekt på deres faglige synspunkt. Det er tross alt de som jobber i barnehagen som kjenner barnet best. Styrerne fortalte om frustrasjon over at PPT er lite tilstede i barnehagene. De mente at PPT i større grad burde vært i barnehagene og observert.

De mente også at PPT i større grad burde vært deltakende i kompetansehevingsprogrammer og andre satsningsområder kommunen har.

Når barnehagene mottar sakkyndige vurderinger forventer de at de ser en rød tråd i kommunens satsningsområder. Med det mener de at det er naturlig at faglige begreper som blir brukt i for eksempel kompetansehevingsprogrammene, vises igjen i de sakkyndige

vurderingene. Et konkret eksempel styrerne nevnte var at de gjennom «Være sammen» har blitt kjent med den autoritative voksenrollen. Ved å bruke disse begrepene mente de at PPT kunne bidra til bredere implementering av de faglige begrepene ved å gjøre de synlige i for eksempel de sakkyndige vurderingene.

4.4 Samarbeid mellom institusjonene

Systemrettet samarbeid

Både PPT og barnehage meldte om endringer i strukturen når det gjaldt fast samarbeid mellom PPT og barnehager.

Tidligere var det vanlig med faste møter med PPT mellom tre- seks ganger i året. Styrerne fortalte at dersom de ikke har barn med sakkyndig vurdering i barnehagen ser de også lite/ingenting til PPT. De har en kontaktperson som de kan kontakte for å drøfte ting, og benytter seg av det ved behov.

Styrerne mente at PPT ikke i stor grad kjenner til rammene for barnehagens arbeid. Det er vanskelig for saksbehandlere i PPT å bli kjent med rammene dersom de bare observerer noen få timer. De ønsker at PPT skal bruke mer tid på observasjon. Og samtidig anerkjenne personalets kunnskaper og kjennskap til barnet.

Før var den årlige fristen 15. mars for å sende henvisning til PPT. Dette er nå endret på og henvisninger kan sendes hele året. Dette syntes styrerne var svært bra. Det var vanskeligere før. PPT nevnte også denne endringen og ser at det er positivt.

PPT fortalte at de bruker pedagogisk analyse som en metode og modell i systemarbeid i barnehagen. De opplyste om at pedagogisk analyse er en videreføring av LP –modellen som er utarbeidet av Thomas Nordahl. De fortalte at de har sett god effekt av denne måte å jobbe på. Fordi det ofte handler om struktur, relasjoner og læringsbetingelser mener de at denne metoden er svært bra med tanke på barn med psykososiale vansker. Med pedagogisk analyse tilbyr barnehagen hjelp til å kartlegge system både knyttet til enkeltindivid eller ei barnegruppe. Så jobbes det sammen for å utvikle tiltak og evaluering av tiltak.

Det ble beskrevet et konkret eksempel:

Det gjaldt et barn i barnehagen som gråt veldig mye. Barnehagen var gode på å beskrive målet og spisse det veldig inn. Når vi kom og observerte, så vi det barnehagen hadde

beskrevet. Sammen kom vi fram til tiltak, avgrenset omgivelser og tilgang på voksne og ja, mer strukturert» (PPT).

Det aktuelle eksemplet var knyttet til en allerede henvist sak. Men PPT mente at pedagogisk analyse kan og bør brukes både forebyggende og som et tiltak. Og det er bra for PP tjenesten å ha en modell/skjema som de kan presentere for barnehagene.

«Modellen sier noe om hvor mange ganger de må forplikte seg, og hva som skal skje på de forskjellige møtepunktene vi har. Det blir mer systematisk jobbing» (PPT).

Denne form for systematisk jobbing ønsket PPT mer av.

4.5 Organisasjonsutvikling og endringsarbeid i barnehagen

Styrerne var enige i at kompetansen i barnehagen er blitt større de siste årene. De sa at det nå er generelt mer fokus på fag. Det er vanligere å delta i ulike kompetansehevingsprogrammer. I sektoren ligger det økt fokus på kunnskaper og kvalitet i barnehagen. Ansatte i barnehagen tilegner seg mer forskningsbasert kunnskap nå enn før.

«For eksempel kan de ansatte mer teori om tilknytning. Og da ser vi sammenhenger og forstår ting på en litt annen måte. Og det blir lettere å drive med allmenpedagogikken, fordi du ser det tidligere og svarer dermed tidligere» (Barnehage).

Barnehagestyrerne mente at kompetanseprogrammene er delaktige i at kompetansen i barnehager er blitt bedre fordi det *«gir et trøkk inn»*. Samtidig med *trøkket* endres kravene til barnehagene. Kommunen er delaktig i dette. Det har vært en stor omorganisering i kommunen med tanke på hvordan spesialpedagogiske ressurser skal brukes. Barnehagestyrerne beskrev at barnehagene nå har et større krav om at ting må *«fiksnes»* i større grad i barnehagene, før de ber om ekstern hjelp.

Barnehagene var positive til at kravene til dem endres. Pedagoger i barnehager har en grunnkompetanse, og det er positivt med kurs som videreutvikler den kompetansen.

«Samtidig er det noe med å tro på oss selv. Ikke bare med en gang, dette barnet skjønner vi oss ikke på, vi spør PPT. Vi har gått fra den, til at dette barnet skjønner vi ikke helt, vi må grave litt til» (Barnehage).

Styrene var bevisst sin egen rolle som leder i et endringsarbeid. De sa at de har en ekstremt viktig rolle og at det er dem det avhenger av. De mente det er viktig å skape en forståelse i organisasjonen på hvorfor endringsarbeid er nødvendig. Og at det i seg selv er en motivasjon for personalet. Det kan fort føles som det blir dradd ned over hodene på folk. (Top-down) Initieringsfasen ble nevnt som å være viktig. De mente at alt som ansatte i barnehager vet nå om forskning på tilknytning og beskyttelsesfaktorer, gir dem mer grunnlag for forståelse enn det har vært tidligere. Alle ansatte har en større faglig kapasitet. Samtidig som det er mer forskning tilgjengelig i barnehagen og det blir dermed lettere å ville endre seg, se sammenhenger og jobbe med nye ting.

PPT fortalte at de deltar i endringsarbeid på overordnet nivå.

«Vi deltar mye på sånn avdelingsledernivå og tverrfaglig arbeid der både barnehage og skole er. Blant annet skal det lages en plan for psykisk helse, der er vi med. Og det handler jo også om barnehage. Så da blir vi med i sånt arbeid» (PPT).

PPT-rådgiverene var enige om at det kreves tid og ressurser for å bli med i endringsarbeidene. Og i kommunen holdes det på med mye forskjellig. Derfor er det utfordrende for saksbehandlere å ha tid til å delta på alle endringsarbeid i hver enkelt barnehage. PPT-rådgiverene har andre viktige arbeidsoppgaver også.

Når det gjaldt kompetanseheving tenkte PPT at de bidrar i det arbeidet i barnehagene ved å holde kurs. Barnehagen ber selv kanskje om veiledning angående et tema, og PPT kan bidra med dette.

PPT sa at de observerte at endringsarbeid i barnehagene ofte blir initiert ovenfra og ned. Dette mente de er en utfordring. De forstår at det er en krevende prosess for barnehagene å være i, og at det er vanskelig å få til et endringsarbeid som ikke er initiert eller ønsket av de som skal gjøre endringen. Dersom de ikke har med de som faktisk arbeider med barna, der endringen skal vise, så blir det en tilnærmet umulig jobb. Det er viktig å avsette tid til endringsarbeidet. Det er vanskelig å se endringene i barnehagene. Barnehagene prøver, men det krever mye tid mener de.

PPT fortalte at det er utfordrende med utskiftninger i personalet. Noen slutter, andre skal i permisjon, og så kommer det nye inn som ikke har vært med.

«En vil alltid ha noen sånne etterslep, av de som ikkje har vært helt med, og ikkje heilt forstår» (PPT).

Et endringsarbeid kommunen er i gang med er «Være sammen». Dette er en stor kompetansesatsing for kommunen. Initiativet til å sette i gang med «Være sammen» kommer fra barnehageadministrasjonen. Styrerne fortalte at de muligens har et annet utgangspunkt for deltakelsen i være sammen enn de kommunale barnehagene har. Med det mente de, at de kommunale barnehagene ble pålagt å delta i programmet, mens de private fikk valget. Dermed har private og kommunale barnehager ulike utgangspunkt for deltakelsen.

PPT fikk tilbud om å være med fra starten, men mente at selve veilederutdanningen som de får gjennom programmet ikke var nødvendig siden det ble utdannet ca. 40 andre veiledere. Men de deltar på ulike kurs. Også når det gjelder skoler. De forsøker å si noe om, og å bruke de faglige begrepene som barnehagens opplæring inneholder. For eksempel «autoritativ voksen». Barnehagene trenger en beskrivelse av hva det dreier seg om i de individuelle sakene.

5.0 Drøfting

I denne delen av oppgaven vil jeg drøfte funnene som ble presentert i forrige kapittel. Funnene drøftes i lys av teori og politiske føringer som er presentert i kapittel to. Drøftingen tar utgangspunkt i forskningsspørsmålene presentert i innledningen.

- Hva legger PPT og barnehager i begrepene «allmenpedagogikk», og «spesialpedagogikk» i barnehagen?
- Hvilke kvaliteter i personalet er viktige for å ivareta barn med emosjonelle og/eller sosiale utfordringer i barnehagen?
- Hvilke forventninger har institusjonene til hverandre når det gjelder ivaretagelse av barn med særlige behov?
- Hvordan er samarbeidet mellom PPT og barnehage?
- Hva legges i begrepene «organisasjonsutvikling», «kompetanseheving» og «endringsarbeid» i barnehagen?

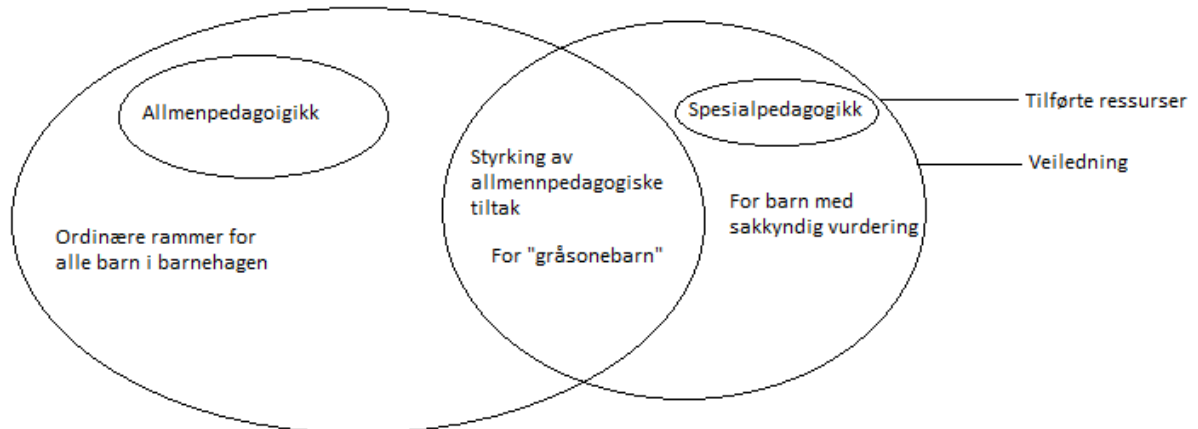
Disse forskningsspørsmålene skal bidra til å besvare problemstillingen:

Hvordan kan PPT arbeide systemrettet med kompetanseheving i barnehager til fordel for barn med særlige behov?

5.1 Almenpedagogikk versus spesialpedagogikk

Det var mange likheter når det gjaldt hva PPT og barnehager reflekterte over når det gjaldt allmenpedagogikk versus spesialpedagogikk. Og alle var enige i at det var vanskelig å skille mellom hva som er allmenpedagogiske tiltak og hva som er spesialpedagogiske tiltak. Spesialpedagogiske tiltak ble flere ganger beskrevet som mye av det samme som allmenpedagogiske tiltak, men at det ble utført i større grad, oftere eller på en annen måte. I følge veileder for spesialpedagogisk hjelp er det i praksis vanskelig å skille mellom spesialpedagogisk hjelp og et individuelt tilpasset og likeverdig ordinært barnehagetilbud (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det er PPT som sakkyndig instans som vurderer om barnehagen har de nødvendige ressursene og kompetansen til av hjelpe barnets behov innenfor det ordinære barnehagetilbudet.

Under presenteres en figur som visualiserer funnene fra fokusgruppeintervjuene med begge institusjonene, knyttet til begrepene allmenpedagogikk og spesialpedagogikk.



Figuren visualiserer hvordan PPT og barnehager i denne studien forstår de to begrepene. Samtidig som de har ulikt syn på noe, viser det seg også at de har felles forståelse og faglig «bekymring» om vesentlige utfordringer.

Barn som viser utfordringer sosial og emosjonell utvikling, der utfordringene er sammensatt, diffuse og avgrenset til å gjelde for en periode, kan beskrives som gråsonerbarn. Dette er barn som i lengre eller kortere perioder har særlige behov, uten at de nødvendigvis har en sakkyndig vurdering med rett til spesialpedagogisk hjelp. De har behov for styrkning av allmennpedagogiske tiltak. Her har PPT en gylden mulighet til å få mer innpass i barnehagens arbeid utover individuelle saker. Ved å støtte barnehagen i arbeidet med å ivareta disse barna i det ordinære tilbudet, vil det kunne føre til at flere barn kan få sine behov dekket uten å bli henvist til PPT.

Allmennpedagogikk

I matrisen ser vi at allmennpedagogikken er de ordinære rammene i barnehagen og utgjør det tilbudet som er for alle barn. Både PPT og barnehagene er enige i at allmennpedagogikken er de rammene som tilbys for alle barn i barnehagen. PPT nevner omsorg, lek og læring som viktige begrep i allmennpedagogikken. Dette er begrep som også blir mye brukt i Rammeplan for barnehager (2017). Rammeplanen framhever begrepene som grunnleggende nødvendige for allsidig utvikling. Det står i rammeplanen at barnehagen er pliktige til å tilrettelegge det allmennpedagogiske tilbudet for barn som trenger ekstra støtte. Styrene bekrefter dette arbeidet gjennom å fortelle at de i perioder styrker de allmennpedagogiske tiltakene og utnytter de ressursene de har, og at de er sikre på at det meste innen de ordinære rammene allerede er prøvd ut før de henviser til PPT. De gjør et grundig arbeid som dokumenteres underveis. Ser man dette i lys av at PPT forteller at det ofte er en prøvetid på ca. tre måneder der barnehagen skal prøve ut ulike tiltak før barnet henvises til PPT, kan en tenke seg at det berører noe innen prinsippene til tidlig innsats. Tidlig innsats handler om at man må gripe inn tidlig i barns liv dersom man oppdager problemer (Meld.St.19 (2015-2016),2016, s. 55). Man kan ikke vente med å iverksette tiltak, tiltakene må iverksettes straks utfordringene/problemene oppdages. Det vil si at allmennpedagogiske tiltak må styrkes for å gripe inn tidlig nok. Ved å gripe inn tidlig nok vil det øke sannsynligheten for å lykkes med intervensjonen. Og det er viktig at personalet i barnehagen har kompetanse og kunnskap om å sette inn tiltak som virker og kan snu en uheldig utvikling (Roland, 2011).

Når barnehagen ser at de ikke kan ivareta barnet ved eksempelvis manglende positiv utvikling henvises barnet i samarbeid med foreldrene til PPT.

I rammeplanen står det: *Hvis det er grunn til å tro at barnets behov ikke kan dekkes innenfor det allmennpedagogiske tilbudet, skal barnehagen opplyse foreldrene om retten til å kreve en*

sakkyndig vurdering av om barnet har behov for spesialpedagogisk hjelp
(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

I tråd med rammeplanen henvises barna til PPT dersom barnehagen ser at på tross av økt innsats og tilrettelegging, kan barnehagen ikke ivareta barnet med de ressursene de har. Og ser for seg at barnets behov må avhjelpes med spesialpedagogiske tiltak.

Styrking av ordinære rammer

PPT erfarer at det er stor variasjon i kvaliteten på de ordinære rammene i barnehagen. Dette samsvarer med en OECD rapport som peker på at samtidig som vi i Norge har oppnådd tilnærmet full barnehagedekning, varierer kvaliteten og innholdet for mye (Engel, A. m.fl., 2015). Barnehagene forteller at de opplever et større *faglig trøkk* inn i barnehagesektoren de siste årene. De mener at det i sektoren er et generelt større fokus på fag og kvalitet i barnehagen. Ansatte i barnehagen tilegner seg i større grad forskningsbaserte kunnskaper. Dette mener de kommer av at det er mer tilgjengelig faglitteratur knyttet til barnehage nå enn før. Det kan være mange faktorer som påvirker til denne endringen. Ser vi en del år tilbake i tid, var ikke uvanlig at barnehagen ble omtalt som en «oppbevaringsplass» og personalet som «barnehage-tanter». Noe som i dag ikke passer i barnehagens profil. De fleste barn går nå i barnehage, før skolealder. Etter flere års arbeid med å sikre barnehageplass for alle barn, ble fokuset rettet mot kvalitet i barnehagen. Dette kan knyttes til det barnehagene i studien kaller *faglig trøkk*. Stor utbygging og barns rett til barnehageplass førte til at mange barnehager hadde for lite pedagogisk personal. Pedagogisk personal ble i media fremhevet som en nødvendighet for å sikre god kvalitet i barnehagen, samtidig som barnehagene opplevde at mange barnehagelærere valgte et annet arbeid. Vervekampanjer og fokus på høyere lønn til barnehagelærere ble et tiltak for å utdanne og holde på barnehagelærerne. Barnehagelærerne skulle bidra i barnehagen med sin faglige kompetanse og fokuset om å bruke forskningsbasert kunnskap kan også ha spilt en rolle i å produsere mer og gjøre denne forskningen tilgjengelig for barnehagelærere. Også foreldre forventer mye av barnehagene. Barnehageforskning blir publisert og gjort synlig på sosiale medier som rekker ut til langt flere enn barnehagepersonale. Dette fører til at foreldre også har klarere forventninger til barnehagen. På denne måte er foreldre også en påvirkningsfaktor til at barnehagen må forholde seg til forskningsbasert kunnskap og arbeide for god kvalitet i det pedagogiske arbeidet.

Når det gjelder styrking av de ordinære rammene forteller PPT at de også ofte ser et potensiale i de ordinære rammene til å kunne ivareta barn som barnehagen i utgangspunktet mener trenger spesialpedagogiske tiltak.

Å styrke ordinære rammer kan ses på som forebyggingsarbeid. Noe som er et viktig arbeid for PPT (Hesselberg og Tetzchner, 2016). PPT kan bidra med å skape et klima som fremmer positive samspill, som vil være fruktbart for alle barns utvikling (ibid., s. 301). God nok kvalitet på de ordinære rammene kan ses på som tidlig innsats (Meld.St.19 (2015-2016),2016, s. 55). Det er dermed et viktig poeng at PPT sitt bidrag med forebyggende arbeid der kvaliteten på det ordinære tilbudet styrkes, kan være en måte for PPT å jobbe systemrettet med tidlig innsats.

I denne studien forteller PPT at de bruker tid på å kartlegge, og iverksetter veiledning og tilbakemelding på de ordinære rammene. Som virkemiddel i dette arbeidet benytter de seg av pedagogisk analyse. Pedagogisk analyse tar utgangspunkt i at barns kognitive og sosiale utvikling påvirkes i stor grad av relasjoner (Nielsen, 2016, s. 4). Gode relasjoner styrker barns positive utvikling. Pedagogisk analyse handler om å observere interaksjonen mellom individet, konteksten og de forskjellige aktørene som er en del av systemet rundt barnet (ibid.). Pedagogisk analyse kan innhente informasjon som kan fortelle oss noe om relasjoner og kommunikasjonsmønstre som påvirker utfordringer i barnehagen (ibid., s. 7). PPT sier de ønsker å bruke dette både som forebyggende arbeid og i allerede henviste saker.

Barnehagestyrere forteller at PPT snakker varmt om pedagogisk analyse, men at de burde være mer engasjert i dette arbeidet og bidra med kunnskap til barnehagen om hvordan dette kan brukes. Her ser vi at begge parter ønsker mer av pedagogisk analyse. Og PPT har kunnskap som barnehagen er nysgjerrig på. I første omgang vil barnehagen trenge PPT som aktiv deltaker i arbeidet med observasjon, klargjøring av mål, vurdering av tiltal osv. PPT kan etter hvert dele kunnskapen og bidra til at barnehagene selv kan arbeide med prinsippene i pedagogisk analyse på egenhånd. På denne måte styrker ikke bare PPT barnehagens rammer direkte med det som den pedagogiske analysen bringer med seg av positiv utvikling. Men barnehagen får også erfaring med en metode som den kan nytte seg av i ettertid på egenhånd i saker de ikke trenger bistand fra PPT i.

Spesialpedagogikk

Spesialpedagogikken er for barn som trenger noe ekstra barnehagen ikke klarer å dekke innenfor sine ordinære rammer. Det kan være barn med utviklingsforstyrrelser, definerte

vansker eksempelvis med tanke på språk, og ofte gjelder det barn som har en sakkyndig vurdering om rett til spesialpedagogisk hjelp. For å sette i gang med spesialpedagogiske tiltak får ofte barnehagen støtte i form av tilførte ressurser og/eller veiledning i etterkant av en sakkyndig vurdering. Deltakerne fra barnehagen forteller at når de henviser til PPT er det ofte et ønske om mer ressurser til å dekke et barns behov, som de selv ikke mener de kan klare med de ressursene de har. PPT opplever også at ønsket fra barnehagene er flere ressurser i form av midler de kan bruke til å styrke bemanning generelt i en barnegruppe eller tilknyttet et enkelt barn. PPT forteller likevel at de noen ganger opplever at de kan bidra med veiledning på en måte som fører til at behovet frafaller. Veiledningen kan eksempelvis være rettet mot voksenrollen eller organisering av rammene i barnehagen. PPT fortalte et praktisk eksempel på pedagogisk analyse om en gutt som gråt mye. Barnehagen observerte det som barnehagen beskrev. Det er viktig at PPT anerkjenner barnehagens utgangspunkt for behovet om veiledning (Lassen, 2014). PPT engasjerer hele personalet som arbeider med gutten og lar alle aktørene være deltakende og viktige aktører (ibid.). Sammen vurderer PPT og barnehagen tiltak som skal utprøves. I dette arbeidet er det viktig at PPT anerkjenner barnehagens kompetanse, samtidig som de bidrar til et faglig og erfarings basert fokus (Lassen, 2014). I dette eksempelet gjaldt det en gutt som allerede var henvist. Og tiltaket med å bruke pedagogisk analyse hadde en individuell tilnærming til å avhjelpe guttens behov, og kan dermed omtales som et spesialpedagogisk tiltak.

Særlige behov

I denne oppgaven begrenses barn med særlige behov til å gjelde barn med sosiale og emosjonelle vansker. Undersøkelsen til Tveit m. fl (2011) poengterer at kategorisering av forskjellige vanskeområder i barnehagen ikke er uproblematisk, da vanskeområdene overlapper hverandre og mange barns utfordringer er knyttet til flere vanskeområder samtidig. Til tross for at liten svarprosent i undersøkelsen til Tveit m.fl. (2011) førte til en svakhet i dataene som omhandler statistikk om barnas vanskeområder, mener undersøkelsen at tendensene svarene viser er pålitelige fordi de peker mot et tydelig mønster der de to største vanskeområdene er språkvansker og psykososiale/atferdsvansker (ibid., s. 42). Nærmere beskrevet er 48 % knyttet til utfordringer i forhold til språkutvikling og 20 % er kategorisert som sosiale og/eller atferdsrelatert (ibid., s. 42-43).

Barnehagestyrerne sier at begrepet «særlige behov» blir lite brukt i forbindelse med sosiale og emosjonelle utfordringer i barnehagen. De mener at disse sakene er så komplekse og sammensatte, og ofte er behovene mer diffuse og gjerne avgrenset til en periode. Derfor er

utfordringene vanskelig å definere som særlige behov. De mener at begrepet kan oppleves stigmatiserende for foreldre, *utvannet og gått ut på dato*. Og at det for noen er svært sårbart å ha et barn med særlige behov, fordi det er et større press i samfunnet i dag om å lykkes på alle arenaer. Barnehagestyrerne mener da at det generelt kan oppleves som belastende å ha et barn som strever med noe. Begrepet blir derfor ikke brukt i foreldresamarbeid. Begrepet «*særlige behov*» blir mye brukt i offentlige dokument. Både i barnehageloven, rammeplanen og andre styringsdokument blir begrepet brukt om barn som trenger noe ekstra. Fagfeltet spesialpedagogikk er i endring og det fokuseres nå i større grad på hvordan systemene rundt barnet kan legge til rette for utvikling og læring. Motsatt av å ha et individrettet fokus, der vansker ligger iboende i barnet (Hvidsten, 2014). Sett i lys av dette kan barnehagestyrerne være inne på en viktig tanke; er begrepet *særlige behov* utvannet og utgått på dato knyttet til barn med sosiale og emosjonelle utfordringer?

Det er også interessant å se dette i lys av paradigmene til Kari Nes (2014). Det første paradigme kan vi se spesialpedagogisk hjelp som et tiltak knyttet til et barn på bakgrunn av en individuell diagnose. Ved neste paradigme kan spesialpedagogisk hjelp knyttes til at barnet ikke fungerer i samspill med andre (ibid.). Sett i lys av begge disse paradigmene kan vi si at måten samfunnet ser på barn med særlige behov, kan handle om at de særlige behovene vurderes som en konsekvens av barnets forutsetninger og iboende ressurser, mer enn at rammene rundt også kan skape særlige behov. Det siste paradigme derimot, ser at endringsarbeid med fokus på inkludering, vil styrke systemets kompetanse på å ivareta spesielle behov i det ordinære tilbudet (ibid.). Barnehagen kan dermed med fokus på inkludering, ivareta flere barn i det ordinære tilbudet, uten av barn blir klassifisert som et barn med særlige behov.

5.2 Viktige kvaliteter i personalgruppa for å ivareta barn med særlige behov

Både styrere fra barnehagen og de ansatte i PPT mener at voksenrollen i barnehagen er viktig for å ivareta alle barn i barnehagen og spesielt barn med særlige behov. Noe også forskere legger stor vekt på.

Tilknytningsteorien forteller oss at utvikling av emosjonell og sosial kompetanse starter i de tidlige samspillene med nære omsorgspersoner. Den emosjonelle utviklingen henger tett sammen med den sosiale utviklingen (Drugli, 2014). Barn trenger å lære å regulere følelser

allerede i førskolealder. Emosjonsreguleringen vil spille en stor rolle for barnas samspill med andre. Og denne emosjonsreguleringen lærer barn i samspill med voksne. I tråd med forskning viser resultatene i denne undersøkelsen at både PPT og barnehagen mener at voksenrollen i barnehagen har stor betydning for ivaretagelsen av barn med særlige behov.

Her kommer en oversikt over hva PPT og barnehagen nevner som viktige kompetanseområder i barnehagen.

Viktige kompetanseområder i personale i barnehagen

P P T	•	•	•	•	•		•
B A R N E H A G E	•	•	•	•	•	•	
	Trygge	Tydelige	Bevisste	Sensitive	Humør	Stabile	Reflekterende

Vi ser at PPT og barnehagene nevner mange av de samme begrepene. PPT legger til reflekterende voksne som et viktig kompetanseområde. Og barnehagen nevner stabile voksne som viktig. Selv om ikke begge institusjonene nevner alle de samme begrepene skal det nevnes at ingen av de blir konfrontert med hverandres svar. Det vil derfor ikke være mulig å si at den ene institusjonen legger mer vekt på eksempelvis refleksjon enn den andre, eventuelt ser viktigheten av det. Men i denne sammenheng ble det ikke nevnt.

Det kan tenkes at det for PPT og barnehagen som samarbeidende institusjoner, er positivt at de fleste holdninger til hva som er viktig er felles. Samtidig er det interessant at reflekterende voksne ikke i større grad vektlegges av barnehagen. Kan det henge sammen med at det å reflektere over egne handlinger, for noen kan oppleves som vanskelig? Ved å si at rammene rundt barnet kan bidra til at barn viser utfordringer i samspill med andre barn, eller at barn i samspill med personalet i barnehagen ikke lærer å sette ord på følelser, legger vi noe av

ansvaret over på personalet i barnehagen. Er det lettere å plassere årsaken i andre, enn ansvarliggjøring av seg selv? PPT sier at det for dem ikke ofte handler om årsaksforklaring, men heller jobbe for gode tiltak som man ser fungerer for barnet og fører til en positiv utvikling. Hvorfor opplever PPT at det da er barnehagen som er mest opptatt av å finne årsaker til barnas utfordringer, når et alternativ er at årsaken i mindre eller større grad kan være dem selv?

Et gjennomgående tema i Gerd Abrahamsens bøker, er at positive samspill mellom barn og voksne er avgjørende for barns utvikling, og fremhever dermed voksenrollen som en viktig faktor i arbeidet med barn. Hun understreker at egen evne til å reflektere er avgjørende i arbeidet med barn og særs viktig for personalet i barnehagen. Bevisstgjørelse av egen evne til å reflektere beskriver hun som et avgjørende steg i profesjonell utvikling blant ansatte i barnehager, og en viktig faktor i det å være en «*god nok fagperson*». PPT nevner spesielt viktigheten av å kunne reflektere over egne handlinger både individuelt og i gruppe. Det kan være refleksjoner rundt oppståtte hendelser eller situasjoner som personalet tenker kan oppstå. PPT ønsker at personalet skal stille seg spørsmål om hvorfor man tror barnet handler som det gjør og hvordan man kan møte barnets handlinger og følelser på en konstruktiv måte. Denne reflekterende væremåten kan beskrives som at de voksne evner å sette sine egne følelser til siden og ikke la de ta overhånd. De voksne må tåle barnas følelsesmessige reaksjoner, og hjelpe barnet til å sette ord på og håndtere følelser. På denne måten får barn erfaringer med at følelser kan være vonde, men at de vonde følelsene også kan mildes, eller gå over.

Trygge voksne blir nevnt som et viktig kompetanseområde for de som jobber i barnehagen. Sett i lys av Bowlby`s «trygge base», vil trygge voksne i barnehagen fungere som en trygg base der barn henvender seg for trøst og støtte i en krevende barnehagehverdag. I sin trygge base møter barn voksne som evner å få til gode støttende samspill som kan føre til positiv utvikling på alle områder. I disse samspillene viser de voksne seg som tydelige og sensitive og med stor grad av relasjonskompetanse. PPT nevner trygge, tydelige, sensitive, bevisste og humørfylte voksne som viktig personer i arbeidet i barnehagen med barn med særlige behov. De ansatte i barnehagen nevner voksne som er bevisst sin egen rolle i møte med barn, relasjonell kompetanse, se hvert enkelt barn, gode holdninger, tolerante, god i kommunikasjon, stabile og trygge er viktige å ha i barnehagen. Dette er kvaliteter som kan knyttes til en autoritativ voksenstil. En autoritativ voksenstil blir omtalt i litteraturen som en voksenstil som gir best utvikling for barn. Både PPT og barnehagen nevner en autoritativ

voksenstil som en voksenstil de håper og mener voksne som jobber med barn i barnehagen bør ha.

Samtidig som PPT og barnehagene nevner kvaliteter de mener er viktige i personalet som kan utvikles individuelt nevnes det at å jobbe i en barnehage er et lagspill. Og i et lagspill er man aldri bedre enn det svakeste ledd. Med dette rettes fokuset på at personalet samlet sett har stor påvirkning på kvaliteten i barnehagen. PPT nevner at gode egenskaper i personalgruppa som helhet, er en trygg leder på øverste nivå. Det legges vekt på at personalgruppa må jobbe med verdier og holdninger. Dette er viktige element i profesjonelle læringsfelleskap (Ertesvåg og Roland, 2013). Å legge til rette for profesjonelle læringsfelleskap gir gode utsikter til endringsarbeid (ibid.). Styrrerne i barnehagen sier også at de ser på ledelse som et viktig element i dette arbeidet. Ledelsen er den viktige aktøren i et endringsarbeid (Fullan, 2007). Dette forteller oss at styrere har stor påvirkning på kvaliteten i barnehagen. En styrer som ser viktigheten av å arbeide for styrke rammene i barnehagen, gir muligheter for PPT å arbeide mer systemrettet og få til et fruktbart samarbeid. Styrer kan ta avgjørelser om deltakelse i møter og legge til rette for tid som skal bli brukt til endringsarbeid og kompetanseheving. Om styrer ikke er interessert i å bidra i dette arbeidet, vil det være vanskelig for personalet å få til et samarbeid med PPT.

5.3 Institusjonenes forventninger til hverandre

Undersøkelsen til Tveit m. fl (2011) viser en positiv oppfatning av kompetansen de ansatte i barnehagen besitter når det gjelder å oppdage barn med spesielle behov, kartlegge barnets vansker og følge opp barnet over tid (ibid., s. 51).

Anerkjennelse av kompetanse

PPT forteller at de i noen tilfeller opplever henvisninger fra barnehagen som et ønske at PPT skal fikse barnet. De mener at barnehagen ofte vil ha en årsaksforklaring på hvorfor barnet er slik det er. I kontakten med PPT kan vi i lys av ulike modeller for veiledning se at barnehager søker råd hos PPT og ser på de som en ekspertrolle. PPT blir da en profesjonell aktør som har spisskompetanse innen spesialpedagogikk. I noen situasjoner kan denne tilnærmingen være fruktbar. Men PPT forteller også i fokusgruppeintervju at de gjennom veiledning ikke nødvendigvis fokuserer på å komme med rett svar, men at de åpner for refleksjon, der

barnehagen selv kan komme fram til alternative tiltak. Samtidig som det forventes at PPT skal komme med løsninger på mange problemer, må PPT gi slipp på at de i sin posisjon skal være en instans som alltid skal gi gode råd (Schnell og Solberg, 2013). Det framheves at skole og PPT burde være gjensidige samarbeidspartnere, der et konstruktivt samarbeid handler om å snakke, undre og tenke sammen (ibid.). Slik jeg ser det åpner PPT i denne studien opp for en tilnærming lik der PPT og barnehager samarbeider og kommer fram til gode råd i sammen, men at PPT likevel kan bidra med sin spiss-kompetanse. PPT kan drive veiledning i form av en partnerskapsmodell der PPT og barnehagen opptrer som likeverdige deltakere og utfyller hverandre. Det er da viktig at PPT har grunnleggende holdninger preget av kongruens, ubetinget positiv aktelse, empati, ydmykhet, dempet entusiasme og anerkjennelse. Samtidig som oppmerksomhetsferdigheter, responsferdigheter, personlighetsferdigheter og igangsettingsferdigheter vektlegges i en rådgivende rolle (Lassen, 2014).

Styrerne er opptatt av at PPT skal anerkjenne barnehagens kompetanse. Det er barnehagen som kjenner barna best. Samtidig er det viktig at PPT anerkjenner personalets erfaringer og bruker de i stor grad i arbeidet sitt. Styrerne mener at personalet i barnehagen også i større grad kan stole på egen kompetanse. En styrer fortelle at hun oppfatter en positiv utvikling i barnehagene de siste årene. Da de før henviste barn til PPT med grunnlag i at de ikke helt skjønnte seg på barnet, og dermed raskt søkte ekstern hjelp. Vil de i dag tenke *«Dette barnet skjønner vi oss ikke på, vi må grave litt til»*. Dette er et godt utgangspunkt for å delta i en partnerskapsorientert tilnærming til veiledning. Der PPT og barnehager som gjensidig anerkjenner hverandres kompetanse.

Denne studien fokuserer på barn med sosiale og emosjonelle utfordringer og det vil dermed være naturlig å knytte veiledningssituasjoner til utfordringer med barn som strever med dette. Dersom en barnehage søker veiledning med bakgrunn i å ivareta et barn med sosiale og/eller emosjonelle utfordringer må PPT opptre som genuint interessert i barnehagens utfordringer på en troverdig måte (Lassen, 2014). PPT må ha evne til å sette seg inn i barnehagens utfordringer og i følelsene som settes i sving hos personalet. PPT må lytte aktivt og la alle deltakerne føle seg sett og hørt. Og samtidig la personalet bidra i kartleggingen av utgangspunktet som har ført til at barnehagen har søkt veiledning hos PPT. PPT kan bidra med å skape en forståelse hos alle deltakerne, om at de selv spiller en rolle i barnehagen og dermed påvirker systemet som skal ivareta barnet. PPT som veiledende instans må stimulere barnehagen til å sette i gang med tiltak. Ved flere deltakere som det vil være på en avdeling, kan omfanget av foreslåtte tiltak være stort. Det er behov for at PPT bidrar med ulike

perspektiv, som kan føre til at avdelingen tar de beslutningene som de mener er best i de aktuelle situasjonene. Det kan være nyttig at eksterne aktører har vedvarende oppfølging og kontinuerlig kontakt (Ertesvåg og Roland, 2013). PPT kan i sin posisjon følge barnehagen i veiledningsprosessen. Gjennom kontinuerlig kontakt kan PPT sikre at barnehagen er tålmodig i utprøvingen av tiltak, reflektere og bruke tid. Som veiledende instans bør PPT kunne opptre på en ydmyk måte med respekt for at avdelingen selv kan komme på det mest effektive tiltaket, å gi respons på en konstruktiv måte, uten at det oppleves kjølig eller overdrivende positivt eller kjølig for deltakerne i veiledningen (ibid.).

PPT mener det er grunnleggende verdier og holdninger ansatte i barnehagen noen ganger har, som gjør at barnehagen ser PPT i en ekspertrolle knyttet til barn, som kan gi årsaksforklaringer på hvorfor barn er som de er. PPT mener at det er viktig at barnehagen jobber med grunnleggende verdier og holdninger i hele personalgruppa, der man tenker framover om hvordan vi kan hjelpe barnet, istedenfor å henge fast ved hvorfor barnet er som det er.

5.4 Samarbeid mellom institusjonene

PPT forteller at det noen ganger er tett møtevirksomhet knyttet til barn med sakkyndig vurdering, mens andre ganger er det gjerne bare 1- 2 ganger i året da de har pålagte evalueringsmøter. Disse faste møtene er primært knyttet til barn med sakkyndige vurderinger. Møtene er dermed individrettet, men PPT mener de gjennom disse møtene også kan påvirke rammene til fordel for alle barn i barnehagen. Tveit m fl. (2011) bekrefter at når det gjelder faste møter, jobber PPT primært individrettet. Men systemrettet arbeid er også en del av disse møtene (ibid., s. 38).

En barnehage i denne studien forteller at siden de ikke har barn som er henvist til PPT, barn med sakkyndig vurdering og rettighet til spesialpedagogisk hjelp, ser de heller ingenting til PPT. De har en fast kontaktperson som de kan ta kontakt med ved behov, men ingen faste møter med PPT når de ikke har barn i PPT sitt system. Undersøkelsen til Tveit m fl. (2011) beskriver en stor variasjon om ansatte i PPT hadde en fast barnehage å forholde seg til. 51 % av de som svarte på spørsmålet hadde ingen fast kontaktperson. Dette samsvarer med at 51 % rapporterte at de ikke hadde fast kontaktperson, men at de blir innkalt ved behov (Tveit m. fl., 2011, s. 38). Når barnehagen ikke har behov for kontakt med PPT med bakgrunn i en

individsak har PPT fortsatt mulighet til å arbeide systemrettet. Her vil det kunne ligge til rette for forebyggende arbeid og systematisere bruk av pedagogisk analyse, slik at barnehagens kompetanse til å ivareta alle barn styrkes.

Barnehagen uttrykker en frustrasjon i forbindelse med at det i noen saker føles som om avstanden mellom PPT og barnehage er for stor. De ønsker at PPT hadde brukt mer tid på observasjon, både for å bli bedre kjent med barnet i individuelle saker, men også rammene. Det er ikke alltid rammene er representative den dagen eller de timene PPT er tilstede. Det er derfor ønskelig fra barnehagens side at PPT er mer tilstede og synlige i barnehagene.

I følge barnehageloven skal det i utarbeidelsen av en sakkyndig vurdering tas standpunkt til blant annet om barnets behov kan avhjelpes innenfor det ordinære barnehagetilbudet. Det er stor variasjon mellom kvaliteten i det ordinære barnehagetilbudet. Alle barnehager er pliktig til å tilby et tilbud av god kvalitet som knyttes til Rammeplanen og barnehageloven. Vi vet det er store skiller mellom kvaliteten i de ulike barnehagene. Og når barnets behov skal vurderes ut fra konteksten, vil det være naturlig å tenke at PPT bør være godt kjent med rammeplanen. Og på denne måte lettere kan vurdere om barnets utfordringer bør kunne avhjelpes i et ordinært tilbud eller om kvaliteten i barnehagen i liten grad vil ha noe å si for ivaretagelsen av barnet.

Barnehagene etterlyser kortere avstand mellom PPT og barnehagen. Rutiner for samarbeid som innbefatter fast arena og møtetid, fast telefontid og at det utvikles en praksis der PPT kan bidra med veiledning før henvisning kan bidra til å minke avstanden mellom PPT og barnehager (Schnell og Solberg, 2013). Fast kontaktperson med faste møter vil kunne føre til at PPT har bedre kjennskap til barnehagene og dermed lettere kan vurdere konteksten barnet befinner seg i. Samtidig vil det kunne virke forebyggende for barn med spesielle behov da PPT kanskje i en periode kan bidra i kompetansehevingsarbeidet i barnehagen slik at barn som er i gråsonen, kan få tidlig hjelp og dermed ikke trenger å henvises til PPT. PPT ønsker å arbeide mer forebyggende, og mener de noen ganger kan bidra i en utprøvelsesfase før barn eventuelt blir henvist. De ser at når de bidrar i arbeidet med å styrke de ordinære rammene kan dette føre til at barnets behov blir ivaretatt i det ordinære tilbudet. For at PPT skal lykkes i dette arbeidet er det viktig at barnehager er positive og villige til å se på hvordan de kan endre og forbedre rammene for å bedre ivareta barn med særlige behov.

PPT og barnehagen har bred enighet i hvilke kvaliteter og kompetanseområder som er viktige i personalgruppa, spesielt med tanke på barn med særlige behov. For å ivareta disse barna

peker forskning på at voksenrollen har stor betydning. Men hvordan kan PPT bistå barnehagene å utvikle voksenrollen og disse viktige kvalitetene i personalgruppa til å bedre ivareta alle barn i barnehagen? Faste møter er allerede beskrevet som et godt utgangspunkt for systemrettet arbeid i barnehagen. I disse faste møtene kan personalet drøfte ulike typer situasjoner som oppstår. PPT kan bistå med observasjoner i barnehagen og beskrive hva de ser. Så kan personalet i sammen med PPT reflektere, diskutere og drøfte egen rolle og hvilke rammer de skaper på avdelingen i de ulike situasjonene. Sammen kan de komme fram til hvordan en ønsker lignende situasjoner skal håndteres og hva som skal til for å forebygge.

5.5 Organisasjonsutvikling og endringsarbeid

Barnehagene forteller at det har vært omorganisering i kommunene med tanke på hvordan spesialpedagogiske ressurser skal brukes. Kommunen bruker nå ressurser på kompetansehevingsprogram som gir barnehagen mulighet til å styrke faglig kompetanse og øke kvaliteten på det allmennpedagogiske tilbudet til. Barnehagene må nå arbeide med utfordringene i større grad i barnehagen før de ber om hjelp. At kommunen velger å bruke spesialpedagogiske ressurser inn mot kompetansehevingsprogram kan ses i sammenheng med at det politisk har vært vektlegging på tidlig innsats over lang tid. I stortingsmeldinger blir det trukket fram at tidlig innsats er et viktig element for barns utvikling og for barn som trenger ekstra støtte. Og god kvalitet i det ordinære barnehagetilbudet kan ses på som tidlig innsats i seg selv (Meld.St.19 (2015-2016),2016, s. 55). Barnehagene er positive til at kommunen velger å satse på tidlig innsats gjennom satsningsområder som «Tidlig sett» og «Være sammen». Barnehagene ser for seg at PPT kan være mer synlige i disse programmene. PPT forteller om stor arbeidsmengde som fører til en utfordrende prioritering. På en side kan PPT bidra på en indirekte måte med endringsarbeid og organisasjonsutvikling. De kan bidra med å utvikle barnhagens kapasitet for utvikling. På den måte kan de påvirke og styrke barnehagens forutsetninger for å lykkes i et endringsarbeid. Eksterne faktorer, faktorer i ledelsen i barnehagen og individuelle faktorer er alle med å påvirker et endringsarbeid (Durlak og Dupree, 2008). PPT kan være den eksterne faktoren og gjennom samarbeid kan de påvirke ledelsen og personalet i barnehagen. PPT kan gjennom beskrivelser og formidling av faglig kunnskap påvirke gløden personalet har for endring (ibid.). De kan påvirke personalets «readiness» for endring (ibid.).

Tidspress kan føre til at forebyggende arbeid blir nedprioritert, til tross for at det totalt vil spare tid og ressurser senere, og viktigst av alt forebygge barns skjevutvikling, som senere kan spare barnet for nederlagsfølelse og utfordringer (ibid., s. 301).

Noen barnehager er gode i utviklingsarbeid og kompetanseheving på egenhånd. Det kan være barnehager som kan sammenlignes med «moving-schools». Disse barnehagene trenger kanskje ikke like mye bistand fra PPT på samme områder som andre barnehager som ikke har lykket i endringsarbeid før. Barnehagen kan også gjerne lettere gi uttrykk for hva de ønsker bistand i. Samtidig som andre barnehager kanskje trenger bistand fra PPT om å uttrykke og innse utfordringer som det bør arbeides med. Også her ser vi viktigheten av å kjenne til barnehagene. PPT kan lettere bistå dersom de kjenner barnehagens styrker og svakheter, og sammen med barnehagen uttrykke dette og avgjøre mål som barnehagen ønsker å jobbe mot.

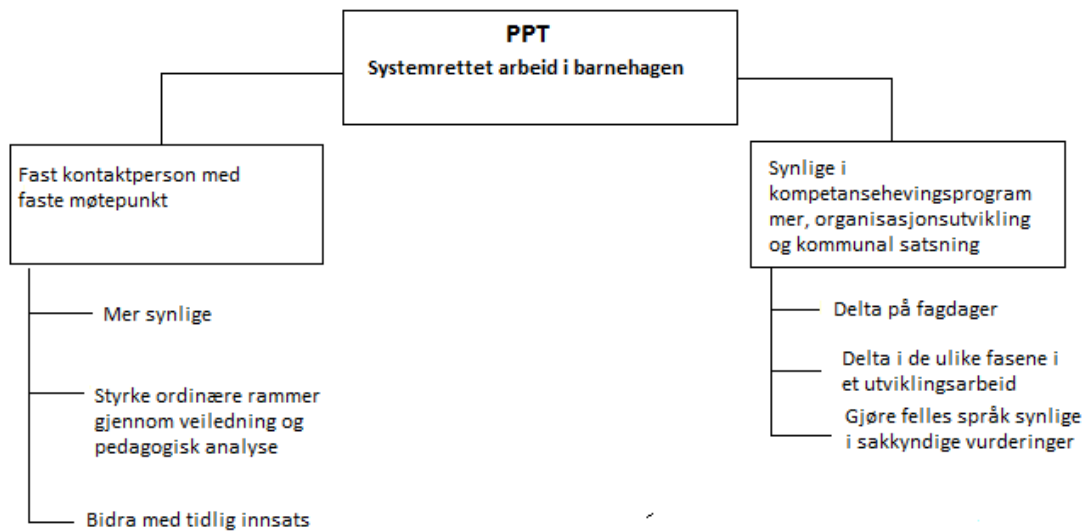
6.0 Oppsummering

Problemstillingen til studien var:

Hvordan kan PPT arbeide systemrettet med kompetanseheving i barnehager til fordel for barn med særlige behov?

To utgangspunkt for å jobbe systemrettet med kompetanseheving i barnehager har i denne studien skilt seg merkbart ut. De to utgangspunktene er fast kontaktperson med faste møter, og mer synlige/delaktige i kompetansehevingsprogrammer og kommunale satsningsområder. Det er flere tiltak som kan knyttes til hvert av utgangspunktene.

Et forslag til svar på problemstillingen på bakgrunn av de fire fokusgruppeintervjuene vil jeg visualisere gjennom følgende modell;



Modellen viser oss at fast kontaktperson med faste møtepunkt og synlighet og engasjement i kompetansehevingsprogrammer, organisasjonsutvikling og kommunal satsning er viktige utgangspunkt for systemrettet arbeid i barnehagen.

Det kan handle om at PPT og barnehager må se på sine rutiner for samarbeid, bedre kommunikasjonen seg imellom og legge til rette for å bruke mer tid på arbeidsoppgaver som ikke er individorientert.

6.1 Fast kontaktperson med faste møtepunkt

I modellen kan vi se at for å arbeide systemrettet i barnehager viser denne studien oss at fast kontaktperson med faste møter vil være et godt utgangspunkt for PPT å utvikle mulighetene for å kunne arbeide systemrettet i barnehager. Studien peker på flere områder hvor det kan arbeides sammen med den faste kontaktpersonen i de faste møtene. Og som dermed vil være viktige faktorer i PPTs systemrettede arbeid i barnehager.

Mer synlige og kjente med den enkelte barnehage

En fast kontaktperson med faste møtepunkt kan bidra med å styrke barnehagens kvalitet og rammer. Det vil være lettere å anerkjenne barnehagens kompetanse fordi man blir mer kjent med barnehagens rammer gjennom et kontinuerlig samarbeid. Å sette ord på styrker og svakheter kan bidra til at tiltakene som igangsettes vil gi ønsket effekt. Gjennom møtene kan det drøftes ulike utfordringer barnehagen har med enkelte barn eller barnegrupper.

Barnehagen ønsker at PPT skal bruke mer tid på observasjon og tilstedeværelse ute i barnehagene. Også når barnehager ikke har barn med sakkyndige vurderinger ønsker de at PPT er synlige. Å se på muligheter for å endre samarbeidsrutinene, kom fram som et viktig signal til PPT i fokusgruppeintervjuene. Dette vil være tidskrevende for PPT, men likevel kanskje fruktbart i et langt tidsperspektiv.

Styrke ordinære rammer gjennom veiledning og pedagogisk analyse med fokus på voksenrollen

PPT ønsker å opptre som gode veiledere for barnehagene, og barnehagene ønsker veiledning velkommen. PPT kan benytte seg av like type modeller for veiledning, og i denne studien forteller PPT at de bruker pedagogisk analyse. Veiledning etter denne metodikken blir dermed viktig for systemrettet arbeid i barnehagen. PPT kan også fungere som en ekstern støtte med å beskrive hva de ser uten i like stor grad være påvirket av den kulturen som barnehagen befinner seg i.

I denne forbindelse kommer jeg på et eget eksempel fra min tid som pedagogisk leder i barnehagen. En gutt på fire år på avdelingen strevde med å ta kontakt og bli værende i lek med andre. De andre barna på avdelingen opplevde han som truende og uforutsigbar fordi han ofte kunne sparke, slå eller utagere på andre måter når han ikke følte seg inkludert i leken. Det oppstår en konflikt mellom gutten og to andre gutter som leker med biler på gulvet. Det ender med at gutten blir svært sint og kaster en bil på de to guttene slik at bilen blir ødelagt og den ene gutten får vondt og begynner å gråte. En assistent som ser dette blir sint på gutten, og sender han til plassen sin, der han må sitte alene. Jeg spør assistenten hva som skjer, og hun svarer: «Jeg liker ikke når barn kaster leker bare fordi de blir sinte. Da blir jeg også sint. Han gjør alltid slike dumme ting. Nå kan han bare sitte der og roe seg ned, mens han tenker over hva han har gjort». Det skal nevnes at denne gutten ble mye diskutert i personalet på grunn av omfanget av hans atferd som opplevdes som vanskelig for personalet. Han kan betegnes som et «gråsonerbarn». Et barn som hadde behov for styrkning av allmennpedagogiske tiltak, og

som personalet noen ganger uttrykte vanskeligheter med å ivareta innenfor de ordinære rammene. Spørsmålet er om han blir ivaretatt ved å sendes på plassen sin alene? Opptrer denne assistenten som en god nok voksen? Tåler assistenten guttens følelsesmessige reaksjon, og setter til side egne følelser for å hjelpe gutten til å håndtere hans følelser? Ved å reflektere sammen om denne situasjonen kunne kanskje assistenten sett situasjonen fra guttens perspektiv.

Det finnes mange ulike måter denne situasjonen kunne blitt håndtert bedre. Jeg vil ikke gå inn på det her, men understreke at denne situasjonen kan være et utgangspunkt for veiledning og refleksjon som kan forbedre eksisterende mønster i hvordan vi møter barn og deres utfordringer. PPT kan i dette arbeidet bidra som veiledere og bistå barnehagen i felles refleksjoner som kan føre til bedre ivaretagelse av barn med særlige behov.

Bidra i tidlig innsats

Tidlig innsats handler i hovedsak om å arbeide forebyggende for at barn utvikler seg positivt og når utfordringer observeres, sette inn umiddelbare tiltak. Det vil si, at for PPT å bistå i dette arbeidet gjelder det også å gjøre et arbeid som ikke er knyttet til individuelle saker. PPT og barnehagen forteller om styrking av allmennpedagogiske tiltak i en prøveperiode før eventuelle henvisninger. Ved å være deltakende i dette arbeidet, vil PPT også være kjent med sakene når noen av de etter hvert blir henvist og det kan føre til kortere utredningstid før en eventuell sakkyndig vurdering er skrevet og retten til spesialpedagogisk hjelp er vurdert.

6.2 Synlige i kompetansehevingsprogram, organisasjonsutvikling og kommunal satsning

Modellen viser oss at et godt utgangspunkt for PPT å jobbe systemrettet i barnehager er å være mer synlige og delta aktivt i kompetansehevingsprogram og kommunale satsningsområder.

Delta på fagdager

Kommunale satsningsområdet inneholder ofte felles fagdager, der alle ansatte i barnehager er invitert til å delta. Kommunen i denne studien var i gang med et stort felles satsningsområde der også frivillige fritidstilbud var invitert til deltakelse. På denne måte kan man være med å

påvirke flere av systemene barna er en del av. PPT vil på denne måten kunne være oppdatert og bidra med den faglige kunnskapen barnehagene blir introdusert for, samtidig som man vet mer om rammene barna er en del av på fritiden.

Delta i de ulike fasene i et utviklingsarbeid

Ved å være aktivt deltakende i de ulike fasene i et utviklingsarbeid kan PPT bidra til at resultatet i utviklingsarbeidet blir bedre. I initieringsfasen kan PPT stimulerer til å påpeke viktigheten ved endringsarbeidet ved å bringe fram konkrete eksempler fra den aktuelle barnehagen. Dette kan føre til at personalet får en større tilhørighet når utgangspunktet til endringsarbeidet kan knyttes direkte til eget arbeid. I implementeringsfasen og videreføringsfasen kan PPT engasjere seg med å etterspør hvordan det jobbes med utviklingsarbeidet og bidra med å være en god rollemodell både i kontakt med barn og i kontakt med nyansatte som kanskje ikke har deltatt i utviklingsarbeidet.

Gjøre felles språk synlig i sakkyndig vurderinger

For at de ulike aktørene i barnets liv kan samarbeide om å sikre barnets utvikling i en positiv retning synes det å være viktig å «*spille på samme lag*». Dette kan PPT bidra med i utarbeidelsen med sakkyndig vurdering. Ved å bruke faguttrykk og et fagspråk som de ansatte i barnehagen kjenner igjen. Vil PPT og barnehagen i større grad «snakke samme språk». Å løfte fram faglige begrep og uttrykk og gi de mening i et fellesskap sammen med barnehage og foreldre, kan bidra til en større forståelse og kunnskap om hvordan barnet på best mulig måte kan bli ivaretatt for å sikre en positiv utvikling. På denne måte kan PPT bidra med å styrke rammene rundt barnet også i hjemmet.

6.3 Videre forskning

Når jeg nå i slutten av denne studien ser tilbake på den personlige prosessen jeg har vært i det siste året, hadde nok problemstillingen blittannerledes om den skulle bestemmes nå. Allerede nå ser jeg mer av de store linjene i PPT sitt systemrettet arbeid i barnehagen. Det har medført en dypere nysgjerrighet og ønske om å finne ut mer. Eksempelvis kunne det ha vært interessant å se på veiledning som metode i systemrettet arbeid i barnehagen.

Denne oppgaven peker på muligheter for et samarbeid mellom PPT og barnehage i et systemrettet perspektiv med fokus på å ivareta barn med særlige behov. Videre forskning på vellykkede samarbeid der systemrettet arbeid står i fokus kunne gi bedre forutsetninger for PPT og barnehager i å etablere gode rutiner for samarbeid som man vet gir positiv effekt. Ligger nøkkelen for vellykkede samarbeid på et faglig- eller strukturelt nivå? Og på hvilken måte spiller det fagdisiplinære en rolle i møte mellom spesialpedagogikk og allmennpedagogikk?

7.0 Referanser

- Abrahamsen, G. (2004). *Det nødvendige samspillet*. Oslo:Tano-Aschehoug
- Abrahamsen, G. (2015): *Tilknytningsbaserte barnehager*.Oslo: Universitetsforlaget
- Barnehageloven. (2016). *Lov om barnehager*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Bø, I. og Schiefloe. P. M. (2005). *Sosiale landskap og sosial kapital. Innføring i nettverkstenking*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Cameron, D. L., Kovac, V. B., Tveit, A. D. (2011). *En undersøkelse om PP-tjenestens arbeid med barnehagen*. Kristiansand: Universitetet i Agder.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Drugli, M. B. (2014) Emosjonell utvikling og tilknytning. I Drugli, M. B. (red.) (2014) *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forsking og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget
- Drugli, M. B. (2015) *Atferdsvansker hos barn. Evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Durlak, J. A. og E. P. Dupre (2008). Implementation matters: a review and research on the influence of implementation on program outcome and the factors affecting implementation. *AmJ Community Psychol* 41: 327-350.
- Engel, A., Barnett, s., Anders, T. and Taguma, M. (2015). Early Childhood Education and Care Policy Review. Norway: OECD. Lastet ned fra: https://www.regjeringen.no/contentassets/ee68f4c948b64c1fbc45baa91f288472/oecd-norway-ecec-review_final_web.pdf
- Ertesvåg, S. og Roland, P. (2013). *Ledelse av endringsarbeid i barnehagen*.Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change (4.utg.)*. New York: Teacher College Press.
- Fylling, I. og Handegård, T.L. (2009). *Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten*. NF-rapport nr. 5/2009. Bodø: Nordlandsforskning.

- Germeten, S. (2008). Klassifiseringens makt. I Madsen, Kjell-Arild (red.) *Pedagogikken i reformene - reformene i pedagogikken*. Oslo: Abstract forlag.
- Glaser, V., Størksen, I., Drugli, M.B. (red.). (2014). *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Halkier, B. (2006). *Fokusgrupper*. København: Samfundslitteratur & Roskilde Universitetsforlag.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode. (5.utg.)*. Oslo: Cappelens Akademisk Forlag
- Hesselberg, F., Tetzchner S. von (2016). *Pedagogisk- psykologisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hvidsten, B. B. (2014) *Spesialpedagogikk i barnehagen: Barnet i fokus*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kinge, E. (2008) *Empati hos voksne i møte med barn med spesielle behov. (3. utg.)*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kleven, T.A. (red.). (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering. (2.utg.)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Krueger, R. A. (1998). *Analyzing & Reporting Focus Group Results. The Focus Group Kit, no 6*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/062a50467a86492b9ab1829df2433fae/ny-rammeplan-for-barnehagens-innhold.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju. (3.utg.)*. Oslo: Gyldendal.
- Lassen, L. M. (2014). *Rådgivning. Kunsten å hjelpe og sikre vekstfremmende prosesser. (2.utg.)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maxwell, J.A. (2009). Designing a Qualitative Study. In L. Bickman & D.J. Rog (Ed). *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods, Second edition*. London: Sage
- Meld.St.18 (2010-2011)(2011). *Læring og fellesskap – Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Meld.St.19 (2015-2016)(2016).*Tid for lek og læring – Bedre innhold i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Mjøs, M. (2016) PPT- en viktig samfunnsaktør, men hvorfor og hvordan? *Spesialpedagogikk*, nr. 5, s. 4 – 14.
- Morgan, D., L. (1998). *The Focus Group Guidebook. The Focus Group Kit, no 1*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- NESH (red.) (2016). Forskningsretningslinjer for samfunnsvitenskap, humanoria, juss og teologi.(4.utg.) Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humanoria.
- Nes, K. (2014). The Profesional Knowledge of Inclusive Special Educators In L. Florian (Ed.), *The SAGE handbook of special education*. (Vol. 2, pp. 859-872). Los Angeles: SAGE.
- Nielsen, M. M. (2016). *Dette vet vi om; Barnehagen: Observasjon og pedagogisk analyse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T., Sørli, M.A., Manger, T., Tveit, A. (2011) *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretisk og praktisk tilnærming*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU 2009:18. (2009). *Rett til læring*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Opplæringsloven (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ringdal, K., (2001). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode (3.utg.)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Roland, E. (red.). (2011). *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schnell, M. og Solberg, S. (2013). Organisering av PP-tjenesten. *Spesialpedagogikk*, nr. 1, s. 36 – 49.
- Silverman, D. (2011). "What is Qualitative Research?" og "Designing a Research Project". I D. Silverman. *Interpreting Qualitative Data*. Kap 1 og 2 (s 3-56) London: Sage.
- Sjøvoll, J. (2015). Individ- eller systemfokus i pedagogisk-psykologisk tjeneste: problemstillinger i masteroppgaver. *Psykologi i kommunen*, 50(6), 7-18.

St.meld. nr. 16 (2006-2007)(2007)....og ingen stod igjen – Tidlig innsats for livslang læring. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Thagaard, T. (2013) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode. (4.utg.)*. Bergen: Fagbokforlaget.

Tveit, A.D., Kovac, V. B., Cameron, D. L. (2012). Ja takk, begge deler. PPTs individ- og systemrettede arbeid i barnehagen. *Spesialpedagogikk, nr 4, s. 42 – 57*.

Ulleberg, I. (2014). *Kommunikasjon og veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2016). Barn i barnehagen med spesialpedagogisk hjelp. Hentet fra: https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Oppvekst/Barnehage_og_skole/Barn_og_unge_med_behov_for_tilrettelegging/

Utdanningsdirektoratet (2017) Veilederen spesialpedagogisk hjelp. Hentet fra: [file:///C:/Users/MayBritt/Downloads/Spesialpedagogisk-hjelp%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/MayBritt/Downloads/Spesialpedagogisk-hjelp%20(2).pdf)

Walker, J. M. T. (2009). Authoritative classroom management: How control and nurturance work together. *Theory Into Practice nr. 48, s. 122-129*.

Wibeck, V. (2011) *Fokusgrupper. Om fokuserande gruppintervjuer som undersøkingsmetode. (2.utg.)*. Lund: Studentlitteratur.

Wendelborg, C. m.fl. (2015). *Barnehagetilbudet til barn med særlige behov. Undersøkelse av tilbudet til barn med særlige behov under opplæringspliktig alder*. NTNU Samfunnsforskning Mangfold og inkludering, Trondheim. Hentet fra: https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/barnehagetilbudet_til_barn_med_sarlige_behov.pdf

Westergård, E. (red.). (2015). *Implementering. Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg 1: Mail til PPT med invitasjon om deltakelse i fokusgruppeintervju.

Hei.

Mitt navn er May Britt Haga. Jeg er mastergradsstudent, og skriver nå masteroppgave innen spesialpedagogikk knyttet til Læringsmiljøsentret ved Universitetet i Stavanger.

Masteroppgaven skal handle om hvordan barnehage og PP-tjenesten kan samarbeide for å øke kvaliteten i barnehagen for barn med sosiale og emosjonelle utfordringer. Jeg ønsker at oppgaven skal kunne bidra med forslag til hvordan PP-tjenesten kan arbeide med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å styrke barnehagetilbudet til barn med særlige behov, samtidig som jeg håper den kan bidra med kunnskap til leserne om tidlig innsats som metode for å redusere behov om spesialpedagogisk hjelp.

Problemstillingen for oppgaven er:

På hvilke måter kan PPT arbeide systemrettet med kompetanseheving i barnehager til fordel for barn med særlige behov?

Derfor jeg nå tar kontakt er fordi jeg søker en personalgruppe på et PPT kontor som kan tenke seg å delta i to fokusgruppeintervju. Jeg kan møte opp på deres arbeidsplass eller et avtalt treffpunkt, alt etter hva som passer best for dere. Jeg vil gjennomføre to intervju, og hvert intervju planlegges å vare i en time. Jeg håper på å kunne gjennomføre begge fokusgruppeintervjuene i løpet av januar og februar.

Mer informasjon om prosjektet ligger vedlagt denne mail.

Håper dette er av interesse og at jeg hører fra dere.

Med vennlig hilsen

May Britt Haga

mb.haga@stud.uis.no

mob: 901 45 389

Vedlegg 2: Mail til barnehager med invitasjon om deltakelse i fokusgruppeintervju.

Hei.

Mitt navn er May Britt Haga. Jeg er mastergradsstudent, og skriver nå masteroppgave innen spesialpedagogikk knyttet til Læringsmiljøseneteret ved Universitetet i Stavanger.

Masteroppgaven skal handle om hvordan barnehage og PP-tjenesten kan samarbeide for å øke kvaliteten i barnehagen for barn med sosiale og emosjonelle utfordringer.

Problemstillingen for oppgaven er:

På hvilke måter kan PPT arbeide systemrettet med kompetanseheving i barnehager til fordel for barn med særlige behov?

Derfor jeg nå tar kontakt er fordi jeg søker barnehagestyrere som kan bidra med erfaring og kunnskap om barn med sosiale og emosjonelle utfordringer, og ivaretagelsen av disse barna i barnehagen, fra et barnehageperspektiv.

I første omgang søker jeg et etablert nettverk med 4-6 styrere som kan være med på to fokusgruppeintervju. Hvert intervju planlegges å vare i en time, og gjennomføres i løpet av mars. Jeg kan ordne med treffpunkt for fokusgruppa, eller dere kan organisere treffpunkt i en av barnehagene, alt etter hva som passer best for dere.

Mer informasjon om prosjektet ligger vedlagt denne mail.

Håper dette er av interesse og at jeg hører fra dere.

Med vennlig hilsen

May Britt Haga

mb.haga@stud.uis.no

mob: 901 45 389

Vedlegg 3: Informasjonsbrev

Informasjon om masteroppgave

Masteroppgaven skal handle om hvordan barnehage og PP-tjenesten kan samarbeide for å øke kvaliteten i barnehagen for barn med sosiale og emosjonelle utfordringer. Jeg ønsker at oppgaven skal kunne bidra med forslag til hvordan PP-tjenesten kan arbeide med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å styrke barnehagetilbudet til barn med særlige behov, samtidig som jeg håper den kan bidra med kunnskap til leserne om tidlig innsats som metode for å redusere behov om spesialpedagogisk hjelp.

Problemstillingen for oppgaven er:

På hvilke måter kan PPT arbeide systemrettet med kompetanseheving i barnehager til fordel for barn med særlige behov?

Bakgrunnen for valg av tema er at «retten til spesialpedagogisk hjelp» i august 2016 ble flyttet fra opplæringsloven til barnehageloven. Dette førte også med seg noen endringer. Det er spesielt en endring som blir et sentralt utgangspunkt for denne studien.

" Den pedagogisk-psykologiske tjenesten skal bistå barnehagen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge barnehagetilbudet for barn med særlige behov" (Barnehageloven §19).

Slik jeg ser det, får PP- tjenesten nå et sterkere mandat for å arbeide mer systemrettet i barnehager.

Jeg håper at denne masteroppgaven kan bidra til debatt om hvordan PP-tjenesten sammen med barnehager kan gjøre barnehagehverdagen bedre for barn med særlige behov. Jeg har valgt å spisse oppgaven med å definere barn med særlige behov til en gruppe barn som har utfordringer med det sosiale samspillet og emosjonelle utfordringer.

Studiets problemstilling skal utforskes gjennom et kvalitativt forskningsdesign med fokusgruppeintervju som metode. Jeg vil ha fokusgruppeintervju med ansatte i PP-tjenesten og med ansatte i barnehage. Tematikken for fokusgruppeintervjuet diskuteres gjennom en

faglig samtale og vil omhandle tilnærminger til spesialpedagogikk, barns særlige behov, kvalitet i barnehagen med særlig vekt på relasjonskompetanse og organisasjonsutvikling, og praktisk gjennomføring av tiltak på systemnivå. Målet med fokusgruppeintervjuene er å få fram ulike synspunkter på tematikken, ikke at deltakerne i fokusgruppene blir enige eller presenterer en felles løsning.

Det andre fokusgruppeintervjuet vil ta utgangspunkt i det første. Det vil si at jeg i det andre fokusgruppeintervjuet vil be om fyldigere beskrivelser av noen av elementene som kommer fram i det første intervjuet. Dette gjør jeg for at jeg bedre skal kunne stille utdypende spørsmål om viktige element, og sikre meg at verdifull informasjon kommer fram.

Jeg vil undersøke og diskutere både barnehagens og PPTs perspektiv sett i lys av politiske føringer og faglitteratur i oppgaven.

Jeg vil opptre som moderator i fokusgruppeintervjuet, og vil benytte meg av båndopptaker. I fokusgruppa skal ingen kommentarer, meninger, synspunkter oppleves som «feil». Jeg vil forsøke i min rolle som moderator i fokusgruppeintervjuene og få et positivt klima som fører til at deltakerne opplever deltakelsen som positiv.

Deltakerne og alle involverte vil bli anonymisert i oppgaven.

Vedlegg 4: Informasjon i forkant av intervjuet.

Hei

Nå er det om en liten uke klart for det første fokusgruppeintervjuet.

I den forbindelse kommer nå litt mer informasjon og intervjuguide.

Som dere vet, er jeg mastergradsstudent ved Universitetet i Stavanger. Jeg er utdannet barnehagelærer, og har jobbet i ca. 8-9 år i barnehage, stort sett som pedagogisk leder, men også i andre roller. Nå arbeider jeg i en 50 % stilling i PP-tjenesten i Midt Ryfylke, samtidig som jeg skriver masteroppgaven.

I fokusgruppeintervjuet vil jeg ha rollen som moderator. Det vil si at jeg styrer ordet, og prøver å fordele det så godt jeg kan. Et fokusgruppeintervju kjennetegnes av en ikke-styrende intervjustil, der målet med intervjuet er å få fram ulike synspunkter på tematikken, ikke at dere som deltakere i fokusgruppa blir enige eller presenterer en felles løsning. Jeg vil benytte meg av båndopptaker under intervjuet. Slik vil jeg kvalitetssikre at ingen synspunkter og kommentarer blir utelatt.

Jeg minner om at all informasjon som kommer fram i intervjuene vil bli behandlet konfidensielt og dere som deltakere vil anonymiseres i oppgaven. Dere er frivillige deltakere, og har mulighet til å trekke dere fra intervjuet når som helst.

Før intervjuet vil jeg be om en skriftlig samtykke for deltakelse i intervjuene.

Vi ses på mandag!:)

Mvh May Britt Haga

Vedlegg 5: Samtykkeskjema.

Samtykkeskjema

Jeg samtykker til at May Britt Haga kan bruke den informasjonen som fremkommer i fokusgruppeintervjuene jeg er deltaker i, i sin masteroppgave våren 2017.

Jeg er kjent med at deltakelsen er frivillig, og at jeg kan trekke meg som deltaker om jeg måtte ønske det.

Dato:

Navn:

Vedlegg 6: Intervjuguide.

Intervjuguide fokusgruppeintervju

Hva legger dere i begrepene «allmennpedagogikk», og «spesialpedagogikk» i barnehagen?

Hvem er barn med særlige behov?

Hvilke kvaliteter i personalet ser dere på som viktige for å ivareta barn med emosjonelle og/eller sosiale utfordringer i barnehagen?

Hvilke forventninger har dere som styrere i barnehagen til PP tjenesten når det gjelder ivaretagelse av barn med særlige behov? Og hvilke forventninger mener dere PP tjenesten har til dere?

Hvordan samarbeider dere med PP- tjenesten, for å ivareta barn med særlige behov?

Hva legger dere i begrepene «organisasjonsutvikling», «kompetanseheving» og «endringsarbeid» i barnehagen?

Vedlegg 7: Melding fra NSD

Kirsti Tveitereid
Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning Universitetet i
Stavanger



4036 STAVANGER

Vår dato: 19.01.2017

Vår ref: 51519 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 09.12.2016.
Meldingen gjelder prosjektet:

51519 På hvilke måter kan PPT arbeide systemrettet med kompetanseheving i barnehager til fordel for barn med særlige behov?

Behandlingsansvarlig Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig Kirsti Tveitereid

Student May Britt Haga

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 12.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Siri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Siri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: May Britt Haga mb.haga@stud.uis.no



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 51519

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er i all hovedsak godt utformet, men det må i tillegg opplyses om at prosjektet avsluttes 12.07.2017, og at datamaterialet da anonymiseres og evt. lydopptak slettes. Videre må det opplyses om at det er frivillig å delta, og at man kan trekke seg så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn.

Vi minner om at det av hensyn til ansattes taushetsplikt, ikke kan fremkomme identifiserbare opplysninger om enkeltbarn. Vi anbefaler at student minner informantene om dette ifm. intervjuet.

Personvernombudet legger til grunn at student etterfølger Universitetet i Stavanger sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 12.06.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger somf.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak